

DG XXII
Education
Formation
Jeunesse

La prévention de l'échec scolaire et professionnel en Europe

**Dossier d'étude rédigé par
A. Serrano Pascual, N. Ouali
et P. Desmarez
Centre de sociologie du travail, de l'emploi
et de la formation (TEF) de l'Université
libre de Bruxelles (ULB), BE**

Analyse de questions d'intérêt commun
concernant la politique de l'éducation
(Action III.3.1 du programme Socrates)

**Commission
européenne**

Les points de vue exposés dans ce dossier reflètent les opinions des auteurs et, de ce fait, ne représentent en aucun cas le point de vue officiel de la Commission européenne.

INTRODUCTION

La crise que connaît le marché du travail aujourd'hui rend non seulement plus difficile la situation des jeunes mais conduit aussi à la prolongation, la diversification et la complexification de leurs itinéraires d'insertion socio-professionnelle. La transition professionnelle va ainsi former un espace intermédiaire entre non emploi et emploi, créé en grande partie par les politiques de l'emploi. Celles-ci expliquent le caractère progressif et discontinu de l'insertion des jeunes. Dans ce contexte, jamais les conséquences de l'échec scolaire n'ont été aussi graves, alors que la scolarité n'a jamais touché une part aussi importante de jeunes et que jamais le niveau de formation moyen n'a été aussi élevé¹.

Les résultats des recherches évoquées ici² montrent comment les actions et les dispositifs visant à prévenir l'échec scolaire et professionnel en intervenant dans la transition sociale et professionnelle des jeunes sont confrontés à un défi. D'un côté, le système éducatif met en place une sélection implicite de plus en plus forte, en vue de s'adapter à un système productif considéré comme toujours plus exigeant. De l'autre côté, le système éducatif affirme la nécessité de lutter contre cette sélection et d'atténuer ces conséquences en matière d'exclusion, notamment par des mesures de discrimination positive. D'autres questions

¹: Paradoxalement, "l'émergence d'une catégorie désignée comme faiblement qualifiée par rapport à l'emploi ne résulte pas d'un déficit du système de formation mais au contraire de son extension et de sa tendance à se généraliser" (Alaluf, 1993: 13).

²: Nous nous sommes basés sur les rapports réalisés dans le cadre de la recherche portant sur les réformes dans les dispositifs contre l'échec scolaire et social en Europe, financée par le programme Socrates, et sur d'autres études dont les références figurent en fin de document.

préoccupent également les acteurs: comment respecter le principe de l'égalité tout en prenant en considération la diversité et les différences. De là sont nés deux types de problèmes au sein de l'école. D'une part, on reproche à l'école et aux autres opérateurs de formation d'accentuer la sélection et les inégalités sociales. D'autre part, on accuse l'école de ne pas être capable de fournir une éducation suffisante pour assurer l'insertion professionnelle de la plupart des jeunes et donc de n'avoir qu'une intervention à portée limitée.

AGIR SUR LES MÉCANISMES SÉLECTIFS AU SEIN DE L'ÉCOLE

Le système éducatif organise le parcours des élèves à partir d'une référence à «l'excellence» qui implique une sélection. En fonction de cette dernière, différents modes de caractérisation de l'échec scolaire ont été mis en place dans les différents pays européens³. Ces définitions reposent sur une logique méritocratique et impliquent des critères uniques et simples qui constituent les bases sur lesquelles les élèves seront jugés. L'école intervient ainsi comme productrice de classements et

³: Le choix dépend de la structuration du système éducatif (organisation en tronc commun jusqu'au secondaire inférieur (Espagne, Grèce, Italie, Portugal, France, Royaume-Uni), structure unitaire sans rupture entre le niveau primaire et le niveau secondaire (Danemark, Finlande, Suède); filières différenciées (Allemagne, Autriche, Belgique)). Dans la plupart des pays qui possèdent un tronc commun, l'orientation se fait vers 15-16 ans (Grèce, Portugal, Royaume-Uni, Espagne) ou vers 14 ans (France, Italie). Dans les pays qui se caractérisent par des filières différenciées, l'orientation est beaucoup plus précoce: 10-12 ans en Allemagne, 12-13 ans en Belgique (Crahay, 1996).

d'évaluations réalisés sur la base d'une norme d'excellence définie *a priori*.

Comme on a pu le voir dans différents pays, la régulation du travail des élèves par l'utilisation du redoublement ou de la réorientation a eu des effets négatifs et a, en particulier, débouché sur un manque de motivation et d'intérêt pour l'école, un manque de confiance en soi de l'élève, une augmentation des abandons, une aggravation du caractère conflictuel de la relation entre l'élève et l'école et la création d'un sentiment de culpabilité chez l'élève. La réorientation, dans la mesure où elle s'inscrit dans une hiérarchie entre les filières de l'enseignement secondaire, prend l'allure d'une relégation, renforce les processus d'exclusion et de stigmatisation des jeunes et débouche sur une augmentation des inégalités sociales.

Le rôle de l'école dans la genèse des classements et des hiérarchies entre les individus à partir de normes d'excellence contribue non seulement à renforcer les inégalités sociales, mais apparaît aussi, aux yeux de certains (Maroy, 1997), comme inadaptée aux nouvelles conditions de production. Dans un contexte marqué par la complexité, l'incertitude et l'insécurité, le jeune sera continuellement contraint de se redéfinir. L'utilisation des critères d'évaluation traditionnels n'est pas adaptée à cette nouvelle situation. De plus, les capacités créatives face à l'incertitude sont aujourd'hui importantes et devraient être prises en considération dans l'organisation de la transition professionnelle.

De là résulte l'importance pour l'école de s'organiser de manière à placer les élèves dans des situations où ils sont susceptibles non seulement d'assimiler mais aussi de mobiliser des savoirs dans des situations instables et incertaines (Berton, 1997). L'étude portugaise montre ainsi que les difficultés que les jeunes ont à développer leur autonomie résultent de l'absence de promotion de cette dernière

dans un système éducatif homogène et standardisé. Ceci a d'ailleurs aussi limité l'impact que le système des unités capitalisables aurait pu avoir à cet égard.

Les actions de lutte contre l'échec scolaire, visant à donner une formation minimale à tous les jeunes, ont provoqué une réduction de l'ampleur du problème mais, simultanément, en ont aggravé les conséquences. Dans un contexte où la concurrence entre les diplômés est intense, l'augmentation du niveau de formation moyen place ceux qui ont les titres scolaires les moins élevés dans une situation particulièrement difficile. Ainsi, une étude (Denoeuf, Denys, 1996) montre qu'en Belgique, 72% des postes qui demandaient un diplôme de l'école primaire sont occupés par des personnes qui ont des titres scolaires d'un niveau plus élevé. Des actions portant sur la transition professionnelle ont été menées en vue de donner à ces jeunes des compétences leur permettant d'améliorer leurs chances d'insertion professionnelle. En France, au Danemark, en Allemagne, en Belgique et en Finlande, on a par exemple tenté de promouvoir l'apprentissage des conduites à tenir dans des situations complexes, la transition professionnelle étant elle-même une de ces situations. Dans cette perspective, l'école a pour mission de transmettre des compétences méthodologiques qui permettent notamment au jeune de mieux analyser les situations auxquelles il est confronté au cours de son insertion. Parmi les moyens utilisés pour atteindre cet objectif, on notera les mesures d'accompagnement, la promotion de la participation active et de la représentation des jeunes, la fourniture de moyens supplémentaires, la redéfinition du processus d'évaluation, la formation des enseignants et la volonté de contrôler la sélection des élèves opérée par les écoles lors de leur admission.

L'accompagnement

D'après les expériences menées dans différents pays (Grèce, Suède, Royaume Uni, Allemagne), il semble que les pratiques d'accompagnement, de guidance et d'orientation représentent une piste intéressante et permettent de renforcer les compétences psycho-sociales de l'élève : définition d'un projet personnel et capacités d'identifier les règles qui s'appliquent à des situations inconnues. Ces systèmes d'orientation et de guidance ont été conçus de manière à accroître la confiance du jeune en ses propres capacités et à promouvoir sa volonté de développement personnel. Le jeune a ainsi pu à la fois augmenter et utiliser à bon escient son autonomie. Parvenir à un tel résultat a impliqué une action sur les attitudes du jeune (implication dans l'école, responsabilité, initiative, autonomie, polyvalence, capacité à résoudre des problèmes et créativité). Le développement d'un projet professionnel personnel et la définition d'un programme de formation adapté au rythme d'apprentissage de l'élève ont permis à de nombreux jeunes de bénéficier d'une bonne insertion scolaire, sociale et professionnelle. En France, c'est grâce à une forme de contrat individuel qu'on a tenté d'atteindre cet objectif. Faire naître un sentiment de puissance et une capacité de contrôle de son propre avenir paraît particulièrement important pour les jeunes défavorisés, qui ont précisément de grandes difficultés à concevoir l'avenir comme étant quelque chose sur quoi ils ont prise (Guichard, 1993; Dubet, 1994).

Ce travail sur les attitudes psycho-sociales du jeune peut avoir des effets pervers. C'est le cas de beaucoup de formations extra-scolaires, particulièrement dans le cadre de la formation en alternance, qui ont été centrées sur l'adaptation à la situation de travail. Comme le dit Rea, de telles formations «semblent davantage assurer un apprentissage des conditions sociales d'exercice du travail que la maîtrise de techniques et de connaissances élevées» (1992: 184). De tels constats

montrent qu'il est important de veiller à promouvoir les actions visant à donner au jeune les moyens de se défendre sur le marché de l'emploi et de tenir les rênes de son propre destin en luttant contre le fatalisme.

Le développement d'un projet personnel risque de rester d'ampleur limitée s'il n'est pas encouragé institutionnellement. À cet égard, il paraît fécond de promouvoir la participation active et la représentation des jeunes dans différentes institutions politiques, éducatives et sociales. Au sein de l'école d'une part, et dans les relations que l'école entretient avec son environnement d'autre part, la création d'un «espace de parole» stimule la responsabilisation et l'implication du jeune. Quelques expériences-pilotes ont été lancées par des associations, comme Comète, à Bruxelles (voir encadré).

Comète : projet-pilote «pédagogie de la réussite»

L'association Comète est une bonne illustration du dynamisme de certains acteurs du monde associatif. Elle relève d'une série de dispositifs d'aide à la jeunesse appelés "Actions en milieu ouvert" qui cherchent à prévenir les comportements de déviance des jeunes. Comète travaille plus spécialement sur l'abandon scolaire. Dans un premier temps, Comète avait concentré son activité sur un travail individuel visant à restaurer chez le jeune la confiance en ses propres capacités et à créer les conditions propices au développement d'un projet personnel, mais l'association a constaté les limites d'une intervention individualisée qui contribuait à augmenter le sentiment d'échec personnel. Elle s'est orientée ensuite vers un travail de nature systémique. L'échec scolaire est alors conçu comme le symptôme d'une série de problèmes qui prennent leur source ailleurs. Se développe ainsi une intervention qui ne se limite pas à l'élève et vise à prendre également son environnement en considération (on s'intéresse dans ce cadre aux relations entre l'élève et le professeur, entre les différents professeurs, entre l'école et la famille, etc.). Sur cette base se développe un travail d'orientation visant à identifier la manière dont on peut amener les différentes personnes en présence à se remettre en question. Pour atteindre cet objectif, un lieu de rencontre entre l'élève, l'école, la famille et le pouvoir organisateur est créé et on y aborde à la fois les causes des difficultés actuelles et les décisions qui peuvent être prises conjointement pour les surmonter. Il s'agit dans ce cadre de rétablir la communication entre les partenaires quand elle a été rompue et d'aider l'élève, sa famille et le professeur à surmonter leurs difficultés.

Cette initiative est confrontée à des difficultés liées au degré de collaboration de l'école. Le dynamisme, l'ouverture du chef d'établissement et de l'équipe pédagogique sont des éléments essentiels à la réussite du dispositif, mais ne sont pas toujours présents. Les enseignants adoptent parfois des attitudes de repli et ont le sentiment d'être contestés. Au sein de l'association elle-même, une frustration croissante est apparue face au manque de collaboration soit des établissements scolaires, soit des pouvoirs organisateurs. L'association a le sentiment de servir parfois d'alibi au pouvoir organisateur qui cherche à se déresponsabiliser par rapport à la situation de certains jeunes tout en veillant à éviter qu'ils ne se trouvent à la rue. Enfin, l'étiquette «potentiellement délinquante» qui est souvent attribuée à la population qui fréquente Comète peut être considérée comme stigmatisante.

Plusieurs auteurs ont montré que l'efficacité de ces mesures d'accompagnement implique des moyens supplémentaires, en particulier dans les écoles qui sont confrontées à des problèmes multiples. En Allemagne et en Belgique notamment, on a pu voir que des actions de discrimination positive n'ont pu produire leurs effets que grâce au développement de possibilités d'apprentis-

sage supplémentaires (petits groupes, cours de rattrapage, cours de langues pour étrangers) et à la mise en place de réseaux destinés aux jeunes marginalisés. L'intervention de spécialistes de la pédagogie, de médiateurs scolaires et d'autres professionnels a aussi été déterminante pour créer des lieux de dialogue et d'anticipation des conflits. La médiation consiste en une pratique de résolution de conflits basée sur la

négociation entre les parties sans contraintes hiérarchiques ou disciplinaires. Les médiateurs cherchent à développer ou à rétablir la communication entre élèves, professeurs et les autres acteurs du processus éducatif. Ils devront conserver une position neutre dans la négociation et tenir compte des différents points de vue en présence. Une étude réalisée à Bruxelles (Verhoeven, 1997) montre l'intérêt de ces pratiques pour la gestion des conflits

scolaires et souligne leur adaptation à un contexte où peuvent coexister différents modèles de justification. Ce travail demande une créativité constante, une capacité de prendre des distances par rapport aux normes établies, une aptitude à analyser la situation dans toute sa complexité et à parvenir à des solutions acceptées par tous.

Des mesures d'accompagnement au Danemark

Le système éducatif danois poursuit un double objectif: la formation professionnelle et la formation générale. Il entend contribuer à la formation de citoyens capables d'agir tant sur leur entourage personnel et leur milieu de vie que sur leur environnement professionnel et politique. Dans cette perspective, il s'agit de permettre à chacun de tirer le meilleur parti possible de ses capacités intellectuelles et donc de fournir un accompagnement social ou psycho-pédagogique à ceux qui en ont besoin. Un psychologue est attaché à chaque école; il est chargé tant du diagnostic initial que de fournir une aide continue au jeune en difficultés. D'autres professionnels fournissent en outre un soutien pédagogique aux enseignants et au psychologue. Comme elle dispose aussi de ressources complémentaires et de l'appui de la municipalité, chaque école est en mesure de mener à bien une action sociale ou psychopédagogique de manière indépendante et autonome. En général, la diversité de l'offre en matière de formation initiale permet de résoudre la majorité des problèmes scolaires de manière individualisée. Pour l'école, ne pas parvenir à trouver de solution par une mobilisation de ses moyens d'accompagnement propres représente un échec. Une telle manière de faire exige non seulement des ressources matérielles, mais aussi un investissement considérable de la part des enseignants, qui doivent être disponibles et souples.

L'organisation des trajectoires scolaires et l'évaluation

Les recherches récentes ont insisté sur le rôle central que revêt l'organisation des trajectoires scolaires pour la transmission des compétences méthodologiques qui viennent d'être évoquées. Ils ont tout spécialement souligné l'importance d'une prise en considération des aspects «informels» de la pédagogie, qui concernent les situations peu standardisées et peu définies *a priori* et qui sont des occasions d'expression de la créativité, de l'initiative et du dynamisme. Il s'agit plutôt de reconnaître les caractéristiques

spécifiques de cette «irrationalité» que de tenter de la nier ou de la faire entrer à tout prix dans le cadre des règles formalisées et standardisées de l'école.

Parmi les différentes solutions retenues pour stimuler ces aptitudes créatives, plusieurs pays ont choisi d'organiser la scolarité en cycles de formation. Cette organisation vise à assurer un meilleur parallélisme entre le processus d'apprentissage et les phases de développement du jeune. La possibilité de définir un apprentissage «sur mesure» a permis, au Portugal et en Allemagne par exemple, de respecter les rythmes individuels des élèves. En France, même si

les études ne sont pas unanimes, il semble néanmoins que cette organisation bénéficie aux élèves les plus exposés au risque d'échec. Une même philosophie a inspiré différentes réformes comme le projet de «l'école de la réussite» en Belgique, la LOGSE en Espagne, etc. De telles initiatives sont propices au développement de formes plus souples d'évaluation et facilitent les passerelles et le rattrapage. De plus, on peut, comme au Royaume-Uni, y reconnaître des acquis antérieurs et réduire la fréquence des sanctions liées au redoublement. De telles innovations paraissent d'autant plus efficaces qu'elles sont adoptées au début de la scolarité et parviennent à retarder autant que possible le moment de la répartition des élèves entre les différentes filières. Pour limiter la subjectivité de l'évaluation, on veille à développer des systèmes reposant sur des critères standardisés définis de manière externe, en concertation avec les enseignants. Les acquis des élèves seraient

ainsi étalonnés, de préférence sur une échelle définie nationalement. Il paraît néanmoins important de conserver une possibilité d'avis local (par exemple via le conseil de classe).

Une organisation du système scolaire destinée à promouvoir l'attitude qui consiste à «apprendre à apprendre» a été développée par exemple dans de nombreux établissements scolaires de Belgique à partir des années soixante. Quand on compare les acquis des élèves de l'enseignement traditionnel à ceux de l'enseignement rénové, on constate que les premiers sont plus préparés à accomplir des efforts continus et sont plus disciplinés, alors que les seconds possèdent une plus grande autonomie, spontanéité et capacité à gérer l'incertitude (Van Haecht, 1985; Conseil de l'Education et de la Formation, 1993-1994).

L'évaluation dans l'école compréhensive en Finlande

En 1985, la Finlande réforme ses méthodes d'évaluation des élèves; ces derniers ne sont plus évalués par rapport aux autres ou par rapport au niveau moyen de la classe mais le sont par rapport à des objectifs pédagogiques et des critères d'apprentissage prédéfinis à l'échelle nationale et par les communes. L'objectif de cette réforme est de réaliser l'évaluation de l'élève en fonction de ses propres qualités et de l'amener à acquérir des habitudes d'apprentissage définies en fonction d'objectifs. Dans ce contexte, les élèves sont responsabilisés, impliqués et encouragés à coopérer. L'évaluation de l'ensemble du travail est mesurée par l'évolution des progrès de la classe dans son ensemble. En 1994, une nouvelle réforme s'est produite, en vue de se rapprocher encore davantage de ses objectifs. Une évaluation formative, des méthodes de renforcement de l'estime de soi, des aides individualisées, etc. ont été mises en place. On envisage aussi d'y ajouter des possibilités d'auto-évaluation.

De telles restructurations de l'organisation des parcours scolaires impliquent des actions de formation des enseignants. Ces derniers sont en particulier amenés à adapter leur conception de l'évaluation et à remplacer une évaluation normative par une évaluation formative qui mette l'accent sur les acquis des élèves plus que sur leurs lacunes et qui soit aussi conçue comme une

façon d'améliorer sa propre pédagogie. De tels programmes de formation ont été développés au Danemark et en Finlande et ne se sont pas limités à la formation initiale des enseignants pour concerner aussi leur formation continue. Dans la même perspective, des pays comme l'Autriche, le Portugal ou la Finlande ont veillé à fournir aux enseignants des compléments de formation leur permettant de mieux

comprendre les particularités de leurs publics. Ici encore, l'efficacité de ces politiques passe par des moyens supplémentaires et une réflexion d'ensemble. C'est ce que révèlent par exemple les expériences portugaise et néerlandaise où la mise en place du système des unités capitalisables ne s'est pas accompagnée d'actions de formation des enseignants, qui ont eu tendance à reproduire leurs méthodes traditionnelles et donc à réduire du même coup la souplesse du nouveau système.

Enfin, dans plusieurs pays comme les Pays-Bas et le Portugal, on a souligné l'importance du contrôle de la sélection opérée par les écoles lors de l'admission des élèves. La concurrence entre les établissements provoque en effet l'exclusion de certains groupes de jeunes que certaines écoles refusent d'accueillir. La forte hiérarchie entre établissements qu'on observe particulièrement en France, au Royaume-Uni, en Belgique et en Allemagne est le résultat de tels processus.

Vers des actions préventives

Les lignes qui précèdent montrent que la promotion du projet personnel chez le jeune doit se faire à partir d'une action plus préventive que défensive. Ceci implique une meilleure identification des difficultés scolaires qui permettrait des remédiations ou des rattrapages aussi précoces que possible. La Grèce s'est efforcée de développer de telles méthodes. Au Royaume-Uni, en Allemagne, en Finlande, au Danemark et en Belgique, on tente également d'agir le plus tôt possible dans ce domaine, toujours dans une perspective préventive. Pourtant, si un large consensus semble exister pour dire que les moyens répressifs sont peu efficaces, beaucoup de pays consacrent néanmoins des ressources considérables à la mise en place d'un dispositif de répression de l'absentéisme scolaire,

considérant cette situation comme une situation favorisant des conduites marginales ou délictueuses (c'est par exemple ce qui se passe dans le cadre des «contrats de sécurité» en Belgique). L'apparition de tels systèmes de sanctions de l'abandon scolaire traduit, dans plusieurs pays, le passage d'une logique des droits à une logique de devoirs.

Une éducation préventive de la “première chance” aux Pays-Bas

Les réformes récemment implantées dans l’enseignement secondaire ont la lutte contre l’échec scolaire pour objectif principal. Décentralisées, elles ont l’ambition de détecter et de résoudre le problème au sein du système scolaire lui-même. Depuis 1993, tous les élèves des premières années du secondaire passent par tronc commun: le “basisvorming”; la sélection des élèves par le choix des filières s’en trouve ainsi retardée. Le contenu de cet enseignement est constitué par une série de matières centrales; des objectifs à atteindre sont définis. On évoque la possibilité d’associer plusieurs écoles, de manière à offrir un choix d’options aussi large que possible. Cette réforme a aussi pour ambition de renforcer les compétences de base des élèves, afin de les aider à relever les défis d’une société en transformation. Les contacts avec la “vie réelle” sont ainsi privilégiés. Une attention particulière est accordée aux méthodes permettant d’“apprendre à apprendre”. Dans la même optique, on a conçu l’école secondaire comme une “maison d’études”, au sein de laquelle les élèves travaillent de manière relativement autonome et bénéficient d’une orientation de la part des enseignants. L’élève se trouve ainsi plus responsable de son apprentissage, sans pour autant être livré à lui-même.

Dans l’enseignement professionnel, toute une série de possibilités nouvelles sont offertes aux élèves: des modules plus courts, des cours de rattrapage, des guidances, des formations plus axées sur la pratique, etc. De cette façon, on espère permettre à chacun de trouver une trajectoire adaptée à ses souhaits et à ses capacités. Toutes ces formations débouchent sur une certification reconnue nationalement. Même si des passerelles sont établies entre eux, les différents parcours possibles sont néanmoins hiérarchisés et n’offrent pas tous les mêmes possibilités de prolongation. Les jeunes appartenant aux milieux défavorisés sont sur-représentés dans les trajectoires les moins longues. La diversification de l’offre rend aussi le système peu transparent, tant pour les élèves que pour les employeurs.

Ces réformes encouragent la coopération entre différents acteurs locaux: enseignants, autorités locales, agents de prévention et de contrôle social, etc. Depuis 1995, chaque municipalité doit rédiger un plan visant à tirer le meilleur parti possible des ressources locales et à stimuler la collaboration entre les écoles et d’autres organisations. Cette dernière n’est pas sans relation avec une association fréquemment faite entre absentéisme scolaire et dangerosité sociale, qui justifie la répression de l’absentéisme scolaire.

MOBILISER UN RÉSEAU D’ACTEURS

L’intervention des Pouvoirs Publics en matière de scolarité repose sur l’idée de droit universel et d’égalité des chances. Le rôle de l’État étant de veiller à la garantie de cette égalité par des interventions standardisées et rationalisées. Dans un contexte de restrictions

budgétaires marqué par le développement de la complexité, de l’incertitude et de l’instabilité, ce type d’intervention est souvent présenté comme rigide et comme source d’une inefficacité du système éducatif.

Face à la diversité et à la multiplication des causes de l’exclusion et

de l'échec scolaire, on a vu naître toute une série d'actions d'orientation et de formation visant à favoriser l'insertion professionnelle. Confrontées à des situations très diversifiées, ces actions ont le plus souvent eu l'ambition de prendre en considération les caractéristiques spécifiques de certains groupes sociaux. Cette volonté de respecter les différences est ainsi devenue une façon de contribuer à la réalisation des objectifs d'égalité des chances. La multiplication de ces initiatives, au sein des écoles mais aussi en dehors d'elles, a contribué à faire apparaître la nécessité d'une coordination des actions et d'une coopération entre les différents acteurs. Ces dernières ont parfois pris la forme d'une «division du travail» entre le système scolaire et d'autres acteurs, renvoyant vers ces derniers la mission qui consiste à assumer la responsabilité de l'avenir de ceux dont l'école estime ne plus être à même de s'occuper. Cette évolution peut être observée dans plusieurs pays. Les abus mis en évidence dans l'utilisation des jeunes en apprentissage montrent aussi que l'existence et l'intérêt de la formation acquise sur le tas doivent être contrôlés.

Une série de résultats concerne la formation en alternance. Sont souvent mis en évidence : le manque de formation professionnelle et de formation continue des personnes chargées d'encadrer les jeunes en situation d'échec scolaire, le nombre insuffisant de places d'apprentis, le manque de cohérence du système et d'adaptation à la situation personnelle de l'élève et le manque de reconnaissance ou de validation des formations acquises dans ce cadre. On montre aussi que le développement de la formation en alternance, qui reposait sur une volonté d'égalité des chances, a parfois finalement abouti à produire de nouvelles formes de discriminations. De tels programmes ont ainsi eu tendance à reproduire ou à aggraver la hiérarchie entre les filières, les

diplômes et les statuts conférés aux différentes catégories d'élèves ou d'apprentis.

Les actions sur la trajectoire scolaire du jeune sont souvent défensives, dispersées et peu coordonnées. On relève aussi l'inadéquation des critères d'attribution des subventions, l'imprécision de la définition des groupes-cibles et le caractère souvent contraignant des mesures. Le retrait ou la diminution des allocations de chômage, visant à forcer les jeunes à s'insérer sur le marché du travail, semble par exemple avoir augmenté le risque d'exclusion et de marginalisation.

Les études réalisées en France, en Espagne, au Royaume-Uni, en Autriche et en Belgique ont montré de quelle manière certaines politiques de l'emploi et l'accent mis sur la flexibilité du travail risquent de provoquer le développement, à des degrés divers, d'emplois de deuxième catégorie. L'instabilité des emplois conférés dans ce cadre peut rendre difficile l'acquisition d'une expérience valorisable et ne pas favoriser l'accroissement des qualifications. De plus, l'insuffisance du nombre d'emplois disponibles crée un risque de substitution de main-d'oeuvre, qui se fait au détriment des moins qualifiés et fait peser des menaces sur le statut de l'ensemble des travailleurs.

Enfin, le développement de formations extra-scolaires destinées aux jeunes en situation d'échec scolaire soulève la question de la certification des acquis. Une telle certification contribue à la fois à placer ceux qui en bénéficient sur un pied d'égalité par rapport aux jeunes diplômés du système scolaire et offre aussi une occasion de mettre en place des systèmes permettant d'éviter les risques et les abus qui ont été évoqués ci-dessus.

L'association Norte Joven (Madrid, Espagne).

Cette association, qui vise continuellement à se réformer en fonction des acquis de son expérience, travaille avec des jeunes âgés de 16 à 25 ans qui ont eu une trajectoire d'échec scolaire et ne disposent pas de ressources économiques. Après quelques mois au sein de l'association, on élabore, en concertation avec lui, un projet personnalisé pour chaque élève. Ce projet comprend une formation qualifiante (électricité, ébénisterie, plomberie et reliure) reposant presque toujours sur des apprentissages pratiques, une formation culturelle (citoyenneté active, compétences sociales, utilisation des loisirs et du temps libre) et un travail personnel (connaissance de soi, gestion de la trajectoire personnelle, etc.).

Cette formation en alternance se fait en tout petit groupe et repose sur une relation personnalisée entre les formateurs et l'élève. Il s'agit, dans ce contexte, de donner au jeune les moyens de surmonter les obstacles (et, en particulier, son manque d'estime de soi) qui l'empêchent de tirer pleinement parti de ses capacités intellectuelles. Le travail est utilisé comme moyen de promouvoir l'estime de soi; Norte Joven collabore avec une entreprise d'insertion, Acnoven, au sein de laquelle le jeune peut entrer en contact avec le travail dans une situation réelle. Cette entreprise vise à faciliter l'insertion professionnelle des élèves, qui sont placés sous la responsabilité d'un tuteur et d'un éducateur. Les entreprises qui ont fait appel aux services d'Acnoven ont embauché environ un tiers des jeunes auxquels elles ont eu affaire.

Les règles à observer sont définies avec les élèves, de manière à encourager chez eux une volonté de "s'approprier" leur lieu de formation. Après leur passage au sein de l'association, les anciens stagiaires sont suivis pendant deux ans au moins.

Partenariats et coopérations

Le nombre et la diversité des acteurs intervenant en matière de formation et de transition professionnelle ont amené différents pays à développer des formes de collaboration permettant de profiter de la complémentarité des acteurs en présence. En Finlande et aux Pays-Bas par exemple, la participation des familles a été sollicitée alors qu'en France et en Belgique, se sont développés des centres de coordination entre partenaires locaux qui ont pour objectif d'agir de manière intégrée. Dans la mesure où l'échec scolaire est le résultat de facteurs divers (éducatifs, économiques et sociaux), on a pris conscience de la nécessité qu'il y avait à créer des réseaux pour veiller au développement d'une coopération entre les établissements

scolaires, les autres institutions de formation, les Pouvoirs Publics, les services de placement, les services sociaux et les entreprises locales. L'objectif de tels réseaux (dont les modalités de fonctionnement peuvent être contractualisées) est à la fois d'utiliser au mieux les ressources disponibles et d'aborder simultanément les problèmes posés par l'emploi, le logement et la santé. Des coopérations de ce type permettent d'éviter que les activités destinées aux jeunes en situation d'échec scolaire soient essentiellement des activités qui relèvent plus de l'animation socio-culturelle destinée à anticiper les conflits urbains que du développement des capacités favorables à une amélioration des chances d'insertion professionnelle.

Les missions locales en France

Créées en 1982 sous la tutelle du Ministère du Travail, les missions locales sont des dispositifs visant à l'insertion et à la formation professionnelle des jeunes. Elles tentent de trouver des solutions collectives et coordonnées à l'exclusion sociale par une action conjointe du monde associatif et des pouvoirs locaux. Les missions locales entendent mener à bien une politique concertée de lutte contre l'exclusion sociale et professionnelle. Ces centres coordonnent des ressources diverses provenant du monde associatif, des écoles, des services sociaux, des collectivités locales, des centres de formation, des entreprises, des syndicats, etc. Ils prennent en considération les attentes et les besoins des jeunes du quartier et proposent une politique visant simultanément à lutter contre l'échec scolaire, à prévenir la délinquance, à rénover le quartier, à intégrer des populations immigrées, etc. Lieu d'articulation entre pouvoirs locaux et régionaux, entre secteur privé et secteur public, les missions locales sont devenues des lieux d'élaboration d'idées nouvelles et de formes nouvelles d'intervention sociale. Elles assurent des formations tant techniques que psycho-sociales grâce à un système de partenariat. Confrontées à la nécessité d'utiliser au mieux des ressources diverses, elles se sont efforcées de travailler dans un esprit de complémentarité plus que de concurrence entre institutions.

Parmi les partenaires potentiels des écoles dans ce domaine, les associations jouent un rôle particulièrement important. Souvent souples et dynamiques, elles constituent un canal privilégié pour la diffusion d'idées et de formes d'interventions nouvelles. Le monde associatif, là où il est développé, est un terreau fertile pour le développement de l'intégration de l'école dans son environnement et, en particulier de la participation de la communauté locale à la vie scolaire. Encourager de telles initiatives par un accroissement des subventions et un élargissement des marges de manoeuvre paraît être une voie à suivre, pour peu que les pouvoirs publics jouent le jeu et que des modalités de contrôle soient définies. Les associations peuvent en effet parfois agir avec un certain arbitraire, risquant ainsi d'aller à l'encontre de la garantie de prestations équivalentes pour chacun. Limiter cette sélectivité peut être un des objectifs poursuivis dans des pays comme l'Allemagne, le Royaume-Uni et la Belgique, qui ont tenté de mettre au point certains indicateurs permettant d'évaluer de manière pluridimensionnelle les activités des associations bénéficiant de

subventions. De telles évaluations sont évidemment compliquées par la nécessité de prendre en considération non seulement des résultats en matière de formation et d'insertion mais aussi des critères plus difficiles à cerner comme le développement de l'autonomie, de la confiance en soi, des capacités de communication, etc. Ce n'est pourtant qu'en élargissant ainsi les critères d'évaluation qu'il pourrait être possible d'éviter que les dispositifs d'insertion destinés aux moins qualifiés fonctionnent eux aussi de manière sélective, en bénéficiant surtout aux mieux formés (Stercq, 1994).

CONCLUSION

Les différents pays européens ont tenté de mettre en place des dispositifs de prévention de l'échec scolaire et professionnel par des réformes du système éducatif et/ou par des modifications des relations entre l'école et son environnement. Ces politiques, dont on vient de donner un rapide panorama, montrent bien les difficultés que soulève la nécessité de traiter par des réformes internes au système éducatif ou par des mesures locales des problèmes qui trouvent la majeure partie de leurs origines en dehors de ces sphères, dans le fonctionnement sélectif du marché de l'emploi et la répartition inégale de l'emploi. Elles révèlent aussi la tension permanente qu'entraîne la nécessité de prendre simultanément en considération, d'une part, les caractéristiques personnelles et sociales des élèves, ce qui débouche sur des pratiques individualisées et des discriminations positives et, d'autre part, les principes d'égalité des chances sur lesquels repose le modèle social européen.

Références des rapports nationaux.

ALVES, N., ALMEIDA, A.J., *Les réformes dans les dispositifs de formation contre l'échec scolaire et social en Europe. Le cas du Portugal.* DINAMIA. Lisbonne, 1996.

BOULAYOUNE, A., LHOTEL, H., TORRESSE, V., *Les réformes dans les dispositifs de formation contre l'échec scolaire et social en Europe.* GREE. Nancy, 1996.

BORN, C., CHRISTE, G., *Échec scolaire et système de passage en République Fédérale. Description d'ensemble de l'ampleur et de l'impact de l'échec scolaire et des mesures d'intervention prises par l'école et le système de passage.* Centre de recherche spéciale 186 de l'Université de Brême, en collaboration avec l'Institut d'Études du marché de travail et de l'aide professionnelle aux jeunes (IAJ). Bremen, 1996.

CASAL, J., GARCÍA, M., PLANAS, J., *Les réformes dans les dispositifs de formation contre l'échec scolaire et social en Europe. Rapport de synthèse.* GRET, ICE, Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 1998.

DEMETROPOULOS, E.G., ZANNI-TELIOPOULOS, K. *Educational reform for combatting educational and social failure in Europe. National Report. Hellas.* IEKEP. Athènes, 1996.

ELIASSON, G., ELIASSON, U., KAZAMAKI, E., LAESTADIUS, S.: *Education, drop outs and labor market performance: The Swedish experience in a European Perspective.* Institute of Technology, Economics & Management, 1997.

GARCÍA, M., CASAL, J., *Les réformes dans les dispositifs de formation contre l'échec scolaire et social en Europe. Le cas espagnol.* GRET, ICE, Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 1996.

MOCAVINI, A., *Les réformes dans les dispositifs de formation contre l'échec scolaire et social en Europe. Projet Socrates. Italie.* ISFOL. Roma, 1996.

MØRK, J., RASMUSSEN, M.: *Réformes et nouvelles approches aux problèmes de l'échec scolaire et de l'exclusion sociale des jeunes au Danemark, 1985-1995.* FIFU Institute. 1997.

OUALI, N., SERRANO, A., MARTINEZ, E., *Les réformes dans les dispositifs contre l'échec scolaire et social en Europe. La Belgique.* CSER, Université Libre de Bruxelles. Bruxelles, 1996.

POWELL, M., FELSTEAD, A., *Reforms in the education and training systems to combat school and social failure in Europe; UK country report.* Centre for Labour Market Studies, University of Leicester. Leicester, 1996.

SCHNEEBERGER, A., KASTENHUBER, B., MAYER, K., STEINER, M., *Les réformes dans les dispositifs de formation contre l'échec scolaire et social en Europe. Le cas de l'Autriche.* Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Vienne, 1997.

SILVENNOINEN, K., PUUSTELLI, P., *Reforms in the education and training systems to combat school and social failure in Europe. National report of Finland.* Research Unit for the Sociology of Education. University of Turku. Turku, 1997.

VONCKEN E., *Reforms in the education and training systems to combat school and social failure in Europe*. SCO-Kohnstamm Institute for Educational Research, Amsterdam, 1997.

Autres références

- Alaluf, M. (1993), « Insertion des jeunes et formation en alternance : acteurs piégés par les structures » en *Formation professionnelle et emploi, transformations des acteurs et effets des structures Dossier 3*.
- Berton, F. (1996), « La socialisation pour la coopération. La formation en situation de travail, nouvel instrument de gestion » B. Francq et C. Maroy *Formation et socialisation au travail*, De Boeck : Bruxelles.
- Conseil de l'Éducation et de la Formation, Rapport 1993-1994, Bruxelles
- Crahay, M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Denoef, D. et Denys, 1996), *Een win-winoperatie ? Arbeidsmarktstrategieën voor laaggeschoolden werkgelegenheid- Arbeid- Vorming*.
- Dubet, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*. Paris : Editions Seuil.
- Guichard, J. (1993), *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Lenoble J. (1994), *Droit et communication*. Paris : Cerf Humanités.
- Maroy, C. (1997) "Rapport à la norme et transformations des modes d'organisation de la production et du travail dans l'entreprise" J. de Munck et M. Verhoeven *Mutation du rapport à la norme*, De Boeck: Bruxelles.
- Rea, A. (1992), « Les formations en alternance : le classement des déclassés » *Critique régionale*, n.18.
- Stercq, C. (1994) *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle* , Bruxelles: De Boeck Université.
- Van Haecht A. (1985) *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles : Editions de l'ULB.
- Verhoeven, M. (1997) « Mutation normative et champ scolaire : le cas de la médiation scolaire » J. de Munck et M. Verhoeven. *Les mutation du rapport à la norme. Un changement dans la modernité*.