Quel rôle de l'orientation scolaire et professionnelle dans la lutte contre le décrochage scolaire ?

K. Terriot, E. Vignoli

La lutte contre le décrochage scolaire, défini par l'Education Nationale (2014) comme un processus qui conduit chaque année des milliers de jeunes à quitter le système scolaire sans avoir obtenu une qualification équivalente au baccalauréat ou un diplôme à finalité professionnelle (CAP, BEP) est devenue une priorité nationale et européenne. Il concernerait 98000[1] jeunes en 2016 (DEPP, 2016).

C'est un processus complexe, lent, progressif, cumulatif (Boudesseul, 2013), conjuguant de multiples facteurs : individuels (performance scolaire, rapport à l'école, sexe, facteurs psychologiques, etc.), sociaux et familiaux (milieu socio-culturel, origine, structure, fonctionnement, etc.) et contextuels (territoire, établissement, climat scolaire, pédagogie, etc.).

Lutter contre le décrochage scolaire est prioritaire pour éviter les situations d'exclusion professionnelle et sociale. Le diplôme constitue, en effet, un rempart important à l'exclusion en permettant l'accès à un travail décent, défini par l'Organisation internationale du travail (OIT) comme « un travail qui donne aux individus la possibilité de gagner assez pour qu'eux-mêmes et leurs familles puissent échapper à la pauvreté, non pas temporairement, mais de façon permanente (…) » (Schmidt, 2007, p.4, cité par l'Equipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2012, p.217). Face aux mutations du monde du travail, il est impératif pour les gouvernements de développer les compétences des jeunes pour leur permettre d'accéder à un travail décent et de participer à l'économie et à la société auxquelles ils appartiennent. La commission européenne (2011) insiste sur la nécessité de réduire l'abandon scolaire pour répondre à un double objectif : celui d'une « croissante intelligente » permettant l'élévation du niveau d'éducation et celui d'une « croissance inclusive » pour lutter contre le chômage, la pauvreté et l'exclusion sociale.

Le prévenir et y remédier constitue donc un fort enjeu sociétal. L'éducation et l'orientation sont considérées par la Commission européenne comme centrales pour lutter contre le décrochage scolaire et permettre aux jeunes de développer les compétences utiles au 21è siècle. Les actions mises en œuvre pour y parvenir relèvent de trois grandes catégories : les mesures de prévention, d'intervention et de compensation.

[1] De nombreux indicateurs sont disponibles. Nous ne présentons ici que le taux de sortants sans diplôme calculé par la DEPP-Insee.

Dans ce chapitre, nous tenterons de discuter de l'apport de l'orientation tout au long de la vie (OTLV) dans la résolution de la question du décrochage.

Définition de l'OTLV

Il nous semble dans un premier temps nécessaire de définir ce qu'est l'orientation tout au long de la vie. D'autres termes sont également utilisés comme « guidance » ou « accompagnement en orientation » ou « éducation à la carrière ». Selon Danvers (1992, p. 190), le comité d'experts de l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization) propose la définition suivante : « L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir la société et l'épanouissement de sa responsabilité. »

L'Union européenne[2] (2004, p.2) définit, quant à elle, l'orientation comme « un processus continu qui permet aux citoyens, à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences. L'orientation comprend des activités individuelles ou collectives d'information, de conseil, de bilan de compétences, d'accompagnement ainsi que d'enseignement des compétences nécessaires à la prise de décision et à la gestion de carrière ».

L'orientation joue, selon le Conseil de l'Education, de la Jeunesse et de la Culture (2008), un rôle déterminant dans la prise de décision des individus tout au long de leur vie, en leur permettant d'organiser leur propre parcours professionnel dans un marché de l'emploi fluctuant et de parvenir à un meilleur équilibre entre vie privée et vie professionnelle.

Elle contribue de manière majeure à l'inclusion sociale et l'égalité des chances.

Le Parlement européen (2006) insiste sur la nécessité de développer des compétences clés en orientation pour favoriser le développement personnel et professionnel des individus et leur permettre leur intégration sociale. Il énonce quatre principes directeurs :

1. Favoriser l'acquisition de la capacité à s'orienter tout au long de la vie, définie comme un ensemble de compétences qui procure aux individus et aux groupes les possibilités

[2] (https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ%3AC%3A2008%3A319%3A0004%3A0007%3AFR%3APDF)

de recueillir, analyser, synthétiser et organiser des informations sur soi, les formations et les emplois et des compétences pour prendre des décisions et gérer les transitions (Sultana, 2012). Cette capacité à s'orienter est fondamentale pour développer l'agentivité des individus, c'est-à-dire leur capacité à être des individus actifs et dotés d'intentions qui organisent et orientent leur vie (Bandura, 2007). Elle s'appuie sur diverses compétences comme « apprendre à apprendre », l'entrepreneuriat, les compétences sociales et civiques… ;

2. Faciliter l'accès de tous les citoyens aux services d'orientation ;
3. Développer l'assurance qualité des services d'orientation et,
4. Encourager la coordination et la coopération des différents acteurs aux niveaux national, régional et local.

Guichard[3] (2019) complète cette définition en l'inscrivant dans une perspective holistique. Selon lui, l'accompagnement à l'orientation des individus doit leur permettre de répondre à la question suivante : comment puis-je contribuer au développement d'une économie durable, équitable et humaine ? » L'orientation désigne l'action de donner un sens à son existence ainsi que le fait d'être accompagné.e dans l'activité de réflexion qu'implique cette orientation. Cet accompagnement doit, en outre, se soucier de la réduction des inégalités sociales et de sexe.

Plusieurs auteurs (Robertson, 2013 ; Sultana, 2004) soulignent également l'importance de ne pas réduire l'orientation à l'accompagnement ou l'aide fournie aux individus centrés uniquement sur la prise de décision ou la gestion de carrière. Elle renvoie également aux conseils psychologiques et au soutien dans les apprentissages, en particulier auprès d'élèves en situation de décrochage.

En quoi l'OTLV peut-elle participer à la lutte contre décrochage ?

Plusieurs auteurs (Jarvis, 2003 ; Sultana, 2012) mettent en avant le rôle que peut jouer l'OTLV dans la prévention et la prise en charge du décrochage scolaire. Deux résolutions du Conseil de l'éducation (2004, 2008) vont dans le même sens et affirment la nécessité d'une OTLV de qualité avec, notamment, pour objectif l'amélioration de l'efficacité et efficience de l'éducation, de la

[3] http://apsyen.org/attachments/article/464/Guichard-Rapport-Charvet-Commentaires.pdf

formation et le marché du travail par sa contribution à la réduction des abandons. Le conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO, 2017) insiste aussi sur le fait que préparer les élèves à construire leur orientation future fait partie des mesures de prévention du décrochage. La Commission européenne (2013) recommande elle aussi de s'appuyer sur l'OTLV pour lutter contre l'abandon précoce. La France fait d'ailleurs partie des pays européens où l'OLTV constitue explicitement un moyen de lutte contre l'abandon scolaire.

L'OTLV est ainsi considérée comme une mesure de prévention, d'intervention et de compensation pour lutter contre le décrochage scolaire (Eurydice, 2014). Mais en quoi y contribue-t-elle ? Quel est l'état de la recherche sur la question ? Nous développerons particulièrement la mesure de prévention car elle nous semble la plus fondamentale pour agir en amont du décrochage.

La prévention

L'OTLV aborde deux facteurs de risque du décrochage : le manque de sens par rapport à la scolarité et le manque d'aspiration professionnelle. Le postulat sous-jacent est que les individus qui ont un projet scolaire et professionnel et qui sont capables de comprendre et de s'approprier les liens entre l'école et le travail seront davantage engagés dans leur scolarité et auront plus de chances de réussir à l'école (Hamilton & Hamilton, 1994 ; Solberg, Howard, Blustein & Close, 2002). Les compétences professionnelles de bon niveau chez les jeunes représentent un facteur de protection important pour le décrochage (Meijers, Kuijpers & Gundy, 2013).

Le manque de sens par rapport à la scolarité

L'OTLV favorise selon plusieurs auteurs (Hooley, Marriott & Sampson, 2011 cités par Oomen & Plant, 2014) l'engagement scolaire et la persévérance en renforçant le lien entre l'école, l'emploi et la vie quotidienne. Plusieurs études soulignent en effet qu'un manque de lien entre les apprentissages scolaires et le monde professionnel/la vie quotidienne entraîne une baisse de la motivation et de l'intérêt porté à l'école, ce qui, à terme, peut conduire au décrochage scolaire (Byrne & Smyth, 2010). En France, l'enquête MODS (Motifs décrochage scolaire, Bernard & Michaut, CREN, 2016), réalisée dans cinq Académies met en avant le manque de sens des apprentissages comme l'un des motifs interne du décrochage scolaire.

Le modèle de Charlot (1999) offre un éclairage théorique pertinent pour comprendre l'importance du sens des apprentissages dans l'engagement scolaire du.de la jeune. Dans cette

conception, l'acquisition de sens dans les apprentissages scolaires repose sur un rapport au savoir qui se construit dans le rapport au monde, le rapport à soi et le rapport aux autres, chaque individu s'inscrivant dans une histoire qui lui est propre et fait sa singularité. Le sens des apprentissages scolaires revêt ainsi une dimension identitaire dans la mesure où celui-ci s'élabore dans un rapport au monde qui réside dans l'histoire propre du sujet, ses expériences de vie, ses attentes, ses repères, sa conception de vie, ses relations aux personnes significatives (Charlot, 1997). Ce qui mobilise un.e jeune dans une activité et fait sens pour lui.elle, c'est donc son rapport subjectif aux savoirs, l'appropriation qu'il en fait. Mais ce sens ne préexiste pas à l'individu et n'est pas extérieur à lui, il s'inscrit dans son histoire, dans son rapport à soi et la relation aux personnes l'entourage (par exemple, les enseignants, parents, pairs) avec qui ce savoir est co-construit, partagé, légitimé (Charlot, 1997). Ainsi, comme le souligne Robertson (2013), construire du sens dans les apprentissage nécessite pour l'OTLV de faire en sorte que les élèves établissent des liens entre leurs apprentissages scolaires, et la vie professionnelle ou quotidienne, afin qu'il.elle.s s'approprient ces apprentissages sans que ceux-ci soient strictement imposés de l'extérieur. Dans cette perspective les programmes s'appuyant sur un suivi individualisé sous forme de tutorat entre un adulte et un.e élève et/ou faisant intervenir la participation active et positive de la famille contribuent à donner du sens à l'école et concourent efficacement dans la prévention et réduction du décrochage scolaire.

Le manque d'aspirations professionnelles

Plusieurs auteurs (Davies, Lamb & Doecke, 2011 ; Staff, Harris, Sabates & Briddell, 2010 ; Yates, Harris, Sabates & Staff, 2011) affirment qu'un manque d'aspirations professionnelles peut contribuer au décrochage scolaire, voire serait un des facteurs principaux de désengagement scolaire. A titre d'exemple, Yates et al. (2011) ont montré que les individus nés en 1970 et incertains de leurs aspirations professionnelles à l'âge de 16 ans avaient près de trois fois plus de chances de passer au moins six mois sans emploi, sans éducation ou sans formation entre 16 ans et 18 ans. Sikora et Saha (2011), quant à eux, ont montré un lien fort entre des projets professionnels clairement définis et ambitieux à l'école secondaire et des emplois de haut niveau à l'âge de 25 ans. Après avoir tenu compte du rendement scolaire des étudiant.e.s, du statut socioéconomique de la famille, de leur diplôme universitaire, ils constatent qu'avoir des projets professionnels ambitieux au lycée constitue un bon prédicteur d'un statut professionnel de haut niveau. A l'inverse, l'absence de tels plans apparait préjudiciable à la réussite professionnelle ultérieure. Homel et Ryan (2014) soulignent le rôle positif des

aspirations professionnelles sur la réussite scolaire pour tous les élèves de 12è année, quel que soit leur statut socio-économique.

Plusieurs modèles théoriques peuvent rendre compte de l'importance des aspirations professionnelles dans l'engagement scolaire. Citons en premier lieu le modèle de motivation et d'autorégulation tournées vers l'avenir de Miller et Brickman (2004). Les objectifs futurs éloignés dans le temps (dont un projet professionnel) soutiennent l'adoption de sous-objectifs proches (avoir son diplôme) qui conduisent à un niveau d'instrumentalité perçue (ce cours est utile pour obtenir le diplôme) qui amène, à son tour, à une autorégulation orientée vers la tâche et à un engagement de la personne dans cette tâche (Brickman & Miller, 1998, 2001 ; Miller, Greene, Montalvo et al., 1996).

Pour Viau (2009), parmi les sources de la motivation aux apprentissages figure la perception par l'individu de la valeur de l'activité qu'il doit accomplir et qui correspond à la fois à l'intérêt pour cette activité et son utilité au regard des buts qu'il s'est fixés. Trois types de buts sont ainsi distingués : des buts sociaux, des buts scolaires et des buts éloignés dans l'avenir (perspective temporelle future ; Viau, 2009). La perspective temporelle future correspond à des buts éloignés dans l'avenir et leur intégration dans des activités présentes. Elle est un « espace dans lequel peut se développer la motivation dans sa forme cognitive, c'est-à-dire sous la forme de construction d'objets-buts et de projets » (Forner, 2006, p.110). Les personnes se fabriquent des images mentales relatives au futur. La perspective temporelle soutient l'engagement dans les activités, à condition qu'elle comporte des buts intermédiaires structurés et des buts lointains réalistes. Un des objectifs de l'accompagnement en orientation serait ainsi selon le modèle théorique de Viau (2009) d'aider les jeunes à développer une perspective future structurée et à se fixer des buts réalistes pour augmenter l'engagement dans la scolarité et éviter le décrochage scolaire.

Dans cette perspective l'OTLV pourrait représenter un moyen efficace de prévention du décrochage scolaire (Suh, Suh & Houston, 2007) qui parallèlement constituerait une contribution primordiale à la réussite professionnelle future (Nguyen & Blomberg, 2014 ; Sikora & Saha, 2011). Elle participerait à l'engagement scolaire et ensuite à l'occupation d'emplois stables et de haut niveau.

Outre ces deux facteurs (manque de lien entre les apprentissages et la vie professionnelle/quotidienne ; manque d'aspirations professionnelles) centraux sur lesquels

l'OTLV peut agir, différentes études (Hamilton & Hamilton, 1994 ; Lamb & Rice, 2008 ; Schargel & Smink, 2001 ; Solberg et al., 2002) ont également mis en évidence d'autres effets positifs de l'OTLV. Celle-ci favoriserait l'acquisition de compétences personnelles et sociales, celles de connaissances et de compétences liées à l'emploi et au travail, un bon niveau d'estime de soi, ainsi que l'amélioration des résultats scolaires.

Après avoir montré en quoi l'OTLV pouvait être un moyen de prévenir le décrochage scolaire, nous allons maintenant aborder les implications en termes de modèle scolaire ou de pratiques.

Quelles implications pour l'école et les pratiques en orientation ?

Au niveau de l'école en général

Ainsi que Guichard (2019) le souligne, aider les élèves à réfléchir sur le sens de leurs apprentissages en relation avec leur vie future (professionnelle et/ou quotidienne), nécessite de passer d'une école dont le fonctionnement vise la sélection d'une élite à une école qui chercherait à développer les talents individuels. Cette approche orientante (au sens québécois) semblerait, selon lui, incompatible avec le système éducatif français actuel qui repose sur une hiérarchisation des disciplines. Ceci impliquerait de revoir le système, mais également les programmes scolaires (Cedefop, 2012 ; Lamb, 2008 cité dans Dale, 2009), afin de les rendre plus adaptés à la nouvelle génération. La réforme actuelle du système éducatif français, et notamment celle du lycée, est présentée par certains (Forestier & Racine[4]) comme un moyen pour lutter contre cette hiérarchisation des disciplines.

Au niveau des pratiques en orientation

Comme nous l'avons vu plus haut, les activités en OTLV devraient principalement se centrer sur l'accompagnement des individus au développement d'une perspective future structurée et à l'appropriation subjective des apprentissages scolaires. Le CNESCO (2017) précise qu'elle pourrait également soutenir les établissements dans des programmes alternatifs aux exclusions temporaires des élèves, participer à l'amélioration du climat scolaire, au développement des compétences psychosociales des élèves ainsi que des relations avec les familles. Une revue

[4] https://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/pourquoi-nous-soutenons-la-reforme-du-baccalaureat-1031698

internationale de littérature de grande ampleur (Hugues, Mann, Barnes, Baldauf & McKeown, 2016) a été menée à la demande d'Education Endowment Foundation[5] pour analyser l'impact d'interventions centrées sur l'éducation à l'orientation sur les résultats scolaires des jeunes, leur situation de travail future, leurs compétences sociales et leur bien-être. Les résultats de cette étude font ressortir l'efficacité de certaines pratiques même si, dans l'ensemble, les résultats sur cette question mériteraient d'être confortés par d'autres travaux et surtout précisés car les propositions restent générales. Parmi les pratiques ayant un impact, figurent celles qui font intervenir la réflexion sur l'orientation comme des activités centrées sur la motivation, les aptitudes, l'auto-régulation, l'auto-détermination et la capacité de rebondir face aux imprévus, celles portant sur l'exploration des possibles en termes de pistes de formation et d'activités, l'action pour l'orientation (par différents types d'intervention), celle recourant au développement du réseau de contacts (professionnel.le.s, anciens élèves, lieux de stage, entreprises…), au vécu des expériences de vie (stimuler des expériences réelles de travail et engager un dialogue autour de ces expériences) et aux entretiens d'orientation (avec les psychologues, conseiller.ère.s, parents, enseignant.e.s, professionnel.le.s).

En tant qu'outil de prévention du décrochage scolaire, l'efficacité de l'OTLV relève de son développement précoce et continu mais également de sa mise en œuvre de manière holistique et multimodale (Hooley, Marriott & Sampson, 2011 ; Kraatz, 2014).

Une introduction précoce et un développement continu

Plusieurs recherches (Nguyen & Blomberg, 2014 ; Trice & King, 1991 ; Wallace, 2007) soulignent en effet l'importance de l'introduction précoce de l'OTLV, c'est-à-dire bien avant la période de l'adolescence. Des objectifs scolaires et professionnels peuvent être élaborés au début de l'école primaire (Wallace, 2007), des préférences professionnelles peuvent même émerger dès la maternelle (Trice & King, 1991). L'OTLV pourrait ainsi être introduite précocement, dès l'école élémentaire pour amorcer la réflexion, développer les compétences à s'orienter…Il ne s'agit évidemment pas d'amener chaque jeune à avoir un projet scolaire et professionnel qui ne bougerait plus par la suite, l'enfermant ainsi dans une destinée établie précocement. Cette vision serait contraire à la définition même de l'OTLV telle que nous l'avons donnée en introduction dont l'un des objectifs est d'offrir aux individus les possibilités

[5] https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/careers-education/

de créer de manière autonome leurs parcours scolaires et professionnels et leur propre chemin de vie.

Par ailleurs, l'OTLV pourrait être proposée en continu tout au long du parcours de vie, et non seulement aux cycles de transition (terminale par exemple). Dans ce cadre, elle pourrait être envisagée comme un processus à développer à tous les niveaux du système éducatif en l'intégrant aux activités scolaires et parascolaires dès l'enfance, ce qui implique qu'elle fasse partie d'une stratégie globale au sein des établissements (Iannis & Kannisto, 2016). Cela nécessite également que coopèrent diverses acteurs et actrices (enseignant.e.s, psychologues de l'Education Nationale, parents, associations, services publics d'orientation…). Cette coopération est indispensable pour assurer une orientation globale et efficace (Commission européenne, 2015 ; Eurydice, 2014).

Intervention

Au-delà de la prévention du décrochage, l'OTLV peut participer aux actions d'intervention, qui ont pour objectif de résoudre les difficultés rencontrées par certains élèves. Ces difficultés peuvent être de tout ordre : psychologiques, scolaires, sociales… Cela peut passer, en premier lieu, par le repérage des élèves susceptibles de décrocher (CNESCO, 2017 ; Conseil européen, 2011) afin de proposer des actions ciblées pour y remédier. Comment nous l'avons évoqué en introduction, le décrochage est un processus multifactoriel : individuels (performance scolaire, rapport à l'école, sexe, facteurs psychologiques, etc.), sociaux et familiaux (milieu socio-culturel, origine, structure, fonctionnement, etc.) et contextuels (territoire, établissement, climat scolaire, pédagogie, etc.). La question du repérage des élèves présentant un risque de décrochage nécessite de disposer d'outils fiables permettant d'apprécier les facteurs psycho-sociaux associés à tel risque. Les travaux scientifiques menés par une équipe de l'Inetop[6] (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle) ont contribué à l'élaboration d'un tel outil qui permet d'évaluer la mobilisation scolaire de collégien.ne.s et lycéen.ne.s à partir d'un ensemble de vingt-trois facteurs psycho-sociaux identifiés dans la littérature comme contribuant au risque de décrochage scolaire, et offre la possibilité de la mise en place d'actions ciblées fondées sur les facteurs les plus déterminants. Ce types d'actions

[6] Groupe Climat scolaire né en 2016 dont l'objectif est de mener des recherches sur les thèmes du climat scolaire, du décrochage et de développer des outils et des méthodes d'accompagnement.

s'inscrit dans la politique de l'OTLV qui consiste selon la Commission européenne (2010) à assurer un soutien à long terme aux élèves les plus fragiles pour ce qui est de leur parcours scolaire afin de favoriser la confiance en soi et la motivation pour les apprentissages, et soutenir ainsi leur mobilisation scolaire.

Compensation

Enfin, les mesures de compensation offrent à celles et ceux qui ont quitté le système de nouvelles possibilités de formation. Elles nécessitent d'identifier les jeunes ayant quitté le système, de leurs proposer des solutions, par l'intermédiaire par exemple des Ecoles de la 2ème chance ou de l'éducation récurrente[7], et de proposer un soutien individuel ciblé au niveau social, financier, psychologique ou social (Conseil européen, 2004, 2011). Comme le souligne la Commission européenne, les mesures de compensation entrent également dans les missions de de l'OTLV (Ecorys, 2012). Les jeunes ayant quitté le système éducatif ont besoin d'être accompagnés par des professionnel.le.s spécialisé.e.s, qui , par leurs compétences spécifiques, pourront proposer un suivi individualisé en se centrant sur les particularités du parcours de chaque personne, tenant compte à la fois de ses besoins et de sa situation personnelle.

Conclusion

Pour conclure, la lutte contre le décrochage scolaire s'inscrit bien dans les missions de l'OTLV que ce soit sous la forme de prévention, d'intervention ou de compensation. Cette lutte passe par la mise œuvre d'actions d'orientation dont l'une des visées consiste à créer du sens dans les apprentissages scolaires et à stimuler les aspirations professionnelles notamment par l'élaboration d'un projet professionnel. Les actions d'orientation fondées sur la réflexion des processus d'orientation, sur l'exploration des alternatives d'orientation, le développement des réseaux de relations…., ainsi que sur les processus dialogiques sous-jacents aux récits d'expériences de vie contribuent également à la mobilisation scolaire. Ces actions associées aux missions de l'OTLV, pour porter leurs fruits, se doivent de ne pas être uniquement ponctuelles en se situant aux seules périodes charnières que sont les paliers d'orientation mais

[7] L'éducation récurrente ou dispositif de retour en formation initiale (RFI) sous statut scolaire permet à toute personne ayant arrêté ses études de reprendre un cursus de formation à temps plein dans les formations initiales du ministère de l'éducation nationale.

être intégrées tout au long du parcours scolaire. Elles nécessitent en outre d'être complétées par des actions de compensation individualisée permettant aux jeunes sorti.e.s du système éducatif d'intégrer de nouvelles formations. La mise en place de l'ensemble de ces actions et leur efficacité résident dans la connaissance scientifique des mécanismes psychosociaux menant au décrochage scolaire et la mise en œuvre et l'usage d'outils fiables permettant d'identifier les facteurs en jeu, tant au niveau collectif qu'au niveau individuel, dans le risque de décrochage scolaire. Elles impliquent également l'élaboration de programmes de lutte contre le décrochage impliquant l'intervention d'une diversité d'acteurs à différents niveaux (psychologues de l'éducation nationale, enseignant.e.s, éducateur.trice.s, professionnel.le.s des missions locales…) en fonction de la nature de leur expertise, et leur coordination, pour répondre le plus justement possible aux besoins individuels des jeunes présentant des risques de décrochage scolaire. Le décrochage scolaire représente un coût financier important pour la société dans la mesure où les investissements engagés dans le système éducatif n'entrainent pas les bénéfices escomptés pour ce qui est de l'insertion sociale et professionnelle des individus et pour ce qui est de faire valoir le niveau et la diversité de leurs compétences dans le cadre d'une économie de marché toujours plus compétitive pour les sociétés (Bernard, 2017 ; Blaya, 2013). Il risque en outre, par ces processus de marginalisation ou d'exclusion, de fragiliser la cohésion de la société (Bernard, 2017 ; Blaya, 2013). Favoriser les actions d'orientation tout au long de la vie c'est lutter contre le décrochage scolaire et promouvoir indirectement l'éducation comme une ressource stratégique dans le développement économique compétitif d'une société et dans le maintien de sa cohésion, tout en œuvrant parallèlement dans le sens d'une réduction des inégalités sociales et économiques entre les individus.

Références

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck

Blaya, C. (2013). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

Bernard, P-Y. (2017). *Le décrochage scolaire. Que sais-je ?* Paris : PUF.

Bernard, P-Y., & Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire. *Education et Formations*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 95-112.

Boudesseul, G. (2013). *Rupture de scolarité : les leçons d'une expérimentation alliant éducation et santé*. Céreq Bref, 317.

Brickman, S.J., & Miller, R.B. (1998). Valuing of future goals and instrumentality as predictors of cognitive engagement. Paper presented at the international conference on motivation, Thessaloniki, Greece.

Brickman, S.J., & Miller, R.B. (2001). The impact of sociocultural context on future goals and felf regulation, in D.M. Mclnerney, S. Van Etten (Eds.), research on sociocultural influences on motivation and learning (pp. 119-137), Information age publishing, Greenwich, CN (2001)

Byrne, D., & Smyth, E. (2010). *No way back? The dynamics of early school leaving*. Dublin: Liffey Press/ESRI.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Cedefop, (2012). *Curriculum reform in Europe: The impact of learning outcomes. Research Paper 29*. [pdf] Available at: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5529_en.pdf

Cnesco (2017). *Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ? Dossier de synthèse*. http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/

Commission européenne (2011). *La lutte contre l'abandon scolaire : une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020*, Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions.

European Commission. (2015). *A whole school approach to tackling early school leaving. Education & Training 2020, Schools policy*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.

Conseil de l'Union européenne (2008). *2905ème session du Conseil Éducation, jeunesse et culture*, Bruxelles, les 20 et 21 novembre 2008.

Dale, R., (2009). *Early School Leaving: Lessons from Research for Policy Makers. Report written on behalf of NESSE (Network of experts in social science of education and training)*. [Online] Available at: http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report

Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation. 500 ouvrages recensés (1981-1991)*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Davies M., Lamb S. & Doecke E. (2011). *Strategic Review of Effective Re-Engagement Models for Disengaged Learners*, Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne.

DEPP (2016). *Repères et références statistiques*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).

Ecorys, (2012). *Learning from second chance education: making use of good practices in second chance education to prevent early school leaving. Interim report to the European Commission*. Rotterdam: Ecorys.

Equipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (2012). *Jeunes et compétences : l'éducation au travail*. Paris : UNESCO.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe - 2014 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, (2010). *Reducing early school leaving. Commission Staff Working Paper accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. Brussels: European Commission.

Forner, Y., Deram, B., Herman, M., & Kahteran, S. (2006). Le Q.M.F.-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de formation, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(1), 109-131.

Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (1994). *Opening career paths for youth: What can be done? Who can do it?* Washington. DC: American Youth Policy Forum.

Homel, J. & Ryan, C. (2014). *Educational outcomes: The impact of aspirations and the role of student background characteristics. Longitudinal surveys of Australian youth research report no. 65*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Hooley, T., Marriott, J., & Sampson, J.P. (2011). *Fostering college and career readiness: How career development activities in schools impact on graduation rates and students' life success*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.

Hughes, D., Mann, A., Barnes, S-A., Baldauf, B., & McKeown, R. (2016). *Careers education : international literature review*. London: Education Endowment Foundation.

Iannis, G., & Kannisto, M. (2016). *Guiding cities: report on the state of the art*. Roma : Centro sutdi pluriversum.

Jarvis, P. S. (2003). *Career Management Paradigm Shift. Prosperity for Citizens, Windfallls for Governments*. Ottawa: National Life/Work Centre.

Kraatz, S. (2014). *Reform of educational systems: European policies for lifelong guidance to fight early school leaving and unemployment*. European Parliament Briefing. Brussels: European Parliament.

Lamb, S., & Rice, S. (2008). *Effective intervention strategies for students at risks of early leaving*. Melbourne: University of Melbourne: Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning.

Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13, 47–66.

Miller, B. R. & Brickman, J. S. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9–33.

Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B., & Nicholls, J.D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (1996), 388-442.

Nguyen, N. & Blomberg, D. (2014). *The role of aspirations in the educational and occupational choices of young people*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Oomen, A., & Plant, P. (2014). *Early school leaving & lifelong guidance*. ELGPN Concept Note No. 6. Jyväskylä: European Lifelong Guidance Policy Network.

Robertson, P. J. (2013). The well-being outcomes of career guidance. *British Journal of Guidance & Counseling*, 41(3), 254–266.

Schargel, F. P., & Smink, J. (2001). *Strategies to help solve our school dropout problem. Larchmont*, New York: Eye on Education.

Sikora J., & Saha, L. J. (2011*). Lost talent? The occupational ambitions and attainments of young Australians*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Solberg, V. S., Howard, K. A., Blustein, D. L., & Close, W. (2002). Career development in the schools: Connecting school-to-work-to-life. *The Counseling Psychologist*, 30, 705–725.

Staff, J., Harris A., Sabates, R., & Briddell, L. (2010). Uncertainty in early occupational aspirations: Role exploration or aimlessness? *Soc Forces,* 89(2), 659–683.

Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development*, 85, 196–203.

Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: A critical review. *Journal of Education and Work,* 25(2), 225–248.

Sultana, R. G. (2004). *Guidance policies in the knowledge society: Trends, challenges and responses across Europe*. Thessaloniki : CEDEFOP.

Trice, A. D. & King, R. (1991). Stability of kindergarten children's career aspirations. *Psychological Reports*, 68(3), 13–78.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire. Pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

Wallace, O. S. (2007). What Were They Thinking? Decision-Making in the Experiences of College Students At Risk. *NADE Digest*, 3(2), 59–68.

Yates, S., Harris, A., Sabates, R., & Staff, J. (2011). Early occupational aspirations and fractured transitions: A study of entry into ‘neet’ status in the UK. *Journal of Social Policy*, 40(3), 513–534.