

Formation au Coaching scolaire et de jeunes

DÉCROCHAGE SCOLAIRE

MODULE 5 -JOUR 1



BÁRBARA RAMOS MUÑOZ

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
CHAPITRE 1 : LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : COMPRENDRE UN PHÉNOMÈNE COMPLEXE ...	4
1.1 Définir le décrochage scolaire	4
1.2 À partir de quand parle-t-on de décrochage ?	5
1.3 Les signes précurseurs du désengagement	6
1.5 Les réponses institutionnelles : entre repérage, accompagnement et limites systémiques	8
CHAPITRE 2 : ACCOMPAGNER LE DÉCROCHAGE : AJUSTER L'INTERVENTION À LA NATURE DE LA RUPTURE	10
2.1 Accompagner le décrochage pédagogique : restaurer le pouvoir d'apprendre	12
2.2 Accompagner le décrochage lié au refus scolaire anxieux : comprendre pour sécuriser ..	13
2.3 Le décrochage relationnel : restaurer le pouvoir d'agir face à l'insécurité relationnelle ...	15
2.4 Le décrochage lié à une perte de sens : remettre le jeune en mouvement par la motivation globale	17
2.6 Le décrochage social : accompagner la remobilisation dans une logique de réseau	21
Conclusion : accompagner la singularité des trajectoires pour restaurer le pouvoir d'agir	22
ANNEXES	24
Jeu de l'idiot - Déroulement	24
Jeu de l'idiot - Questions.....	25
BIBLIOGRAPHIE	26
ASBL et sites institutionnels.....	26

INTRODUCTION

L'école occupe aujourd'hui une place si centrale dans nos sociétés qu'il est parfois difficile d'imaginer qu'il n'en a pas toujours été ainsi. Pendant une grande partie de l'histoire humaine, l'éducation relevait principalement de la famille, du groupe social, du compagnonnage ou de la transmission communautaire. Les enfants apprenaient en observant, en participant progressivement aux activités des adultes et en intégrant les savoirs nécessaires à leur environnement de vie.

Avec l'industrialisation et la généralisation de l'instruction obligatoire aux XIXe et XXe siècles, l'école est devenue l'une des institutions centrales de nos sociétés. Elle poursuit des objectifs essentiels : transmettre des connaissances, développer des compétences, favoriser la socialisation et préparer les jeunes à participer à la vie citoyenne et professionnelle. Cette démocratisation de l'accès à l'enseignement constitue l'une des avancées majeures de l'histoire moderne.

Cependant, l'ouverture de l'école à tous les enfants a également rendu visibles des réalités qui l'étaient moins auparavant. Tous les jeunes n'arrivent pas à l'école avec les mêmes ressources, les mêmes repères culturels, les mêmes expériences de vie ou les mêmes manières d'apprendre. Certains disposent d'un environnement familial fortement en continuité avec les attentes scolaires ; d'autres doivent apprendre simultanément les contenus enseignés et les codes implicites de l'institution.

De nombreux auteurs ont ainsi souligné que les difficultés scolaires ne peuvent être comprises uniquement à travers les caractéristiques individuelles des élèves. Les travaux de Pierre Bourdieu ont mis en évidence le rôle du capital culturel et des inégalités sociales dans les trajectoires scolaires. Howard Gardner a proposé de considérer l'existence de multiples formes d'intelligence, dont certaines sont davantage valorisées par l'institution scolaire que d'autres. Plus récemment, Emmanuelle Piquet et Alessandro Elia ont invité à déplacer le regard : plutôt que de considérer systématiquement les difficultés comme des déficits de l'enfant, ils proposent d'interroger également les interactions, les contextes et les réponses apportées par les systèmes dans lesquels évoluent les jeunes.

Cette perspective invite à reconnaître que l'expérience scolaire ne se résume pas à l'acquisition de connaissances, ainsi, l'école constitue également un lieu où se jouent des questions essentielles d'identité, d'appartenance, de compétence, de reconnaissance et parfois de souffrance.

Lorsqu'un.e jeune se désengage progressivement de l'école, lorsqu'il.elle accumule les absences, lorsqu'il.elle ne parvient plus à investir les apprentissages ou lorsqu'il.elle refuse de s'y rendre, il est tentant d'interpréter cette situation comme un manque de motivation, de volonté ou d'effort. Pourtant, la recherche montre que le décrochage scolaire est généralement le résultat d'un processus complexe dans lequel interagissent des facteurs personnels, familiaux, relationnels, scolaires et sociétaux.

Le décrochage n'est pas un événement soudain. Il constitue souvent le point visible d'une histoire plus longue : une accumulation de difficultés, une perte progressive de sens, une succession d'échecs, une souffrance relationnelle ou encore une tentative d'adaptation à une situation devenue difficilement supportable.

Dans cette perspective, le rôle de la coach n'est pas de convaincre le.la jeune de retourner à l'école ni de le.la conformer à un modèle prédéfini. Il consiste avant tout à comprendre ce que la

situation raconte, à explorer les liens entre le.la jeune et son environnement, à identifier les ressources déjà présentes et à soutenir la reconstruction d'un pouvoir d'agir.

CHAPITRE 1 : LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : COMPRENDRE UN PHÉNOMÈNE COMPLEXE

1.1 Définir le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire constitue aujourd'hui l'un des défis majeurs rencontrés par les systèmes éducatifs contemporains. En Belgique francophone, comme dans l'ensemble de l'espace européen, il fait l'objet d'une attention croissante de la part des pouvoirs publics, des établissements scolaires, des équipes éducatives et des professionnels de l'accompagnement.

Cette préoccupation s'explique par les conséquences multiples qu'il engendre. Lorsqu'un.e jeune se désengage durablement de son parcours scolaire, les répercussions dépassent largement le cadre académique. Le décrochage affecte les possibilités d'insertion professionnelle, fragilise les trajectoires sociales, altère souvent l'estime de soi et peut compromettre durablement la capacité du.de la jeune à se projeter dans l'avenir.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les indicateurs relatifs à l'absentéisme problématique, aux sorties précoces du système éducatif et aux ruptures de parcours montrent que cette réalité demeure préoccupante. Les études menées sur le sujet soulignent que le phénomène concerne particulièrement certaines périodes charnières de la scolarité, notamment les transitions entre cycles, ainsi que les jeunes dont le parcours est déjà marqué par des fragilités pédagogiques, relationnelles ou sociales.

Cependant, réduire le décrochage scolaire à l'abandon explicite de la scolarité constituerait une lecture trop restrictive.

Le décrochage ne commence pas le jour où un.e jeune cesse de fréquenter l'école. Il s'installe souvent bien en amont, à travers un processus progressif de désengagement. Ce processus peut être discret, parfois presque imperceptible dans ses premiers signes. Une baisse d'investissement, une perte d'intérêt pour certaines matières, une participation plus passive, une difficulté croissante à se projeter, une fatigue persistante ou une diminution progressive du sentiment d'appartenance peuvent constituer les premiers indices d'une fragilisation du lien scolaire.

C'est précisément ce caractère progressif qui rend le phénomène particulièrement complexe à identifier. Un.e jeune peut être physiquement présent.e dans l'établissement tout en étant déjà engagé.e dans une forme de retrait intérieur. Il ou elle continue à assister aux cours, à

répondre minimalement aux attentes scolaires, parfois même à maintenir des résultats acceptables, alors qu'un désengagement plus profond est déjà à l'œuvre.

Cette distinction invite à considérer le décrochage scolaire comme un continuum plutôt que comme un événement ponctuel. À une extrémité de ce continuum se situent les formes discrètes de désengagement : perte de mobilisation, décrochage pédagogique, baisse progressive de l'investissement subjectif (décrochage passif). À l'autre extrémité apparaissent les formes visibles de rupture : absentéisme massif, refus scolaire, exclusion répétée, déscolarisation ou abandon explicite du parcours (décrochage actif).

Cette pluralité explique pourquoi il n'existe pas une seule forme de décrochage scolaire. Certain.es jeunes se désengagent parce qu'ils.elles accumulent des difficultés d'apprentissage qui altèrent progressivement leur confiance. D'autres vivent une perte de sens, ne percevant plus la finalité de leur investissement scolaire. D'autres encore se trouvent confrontés à des réalités plus spécifiques telles que le refus scolaire anxieux, des situations de harcèlement, des tensions familiales, des difficultés psychologiques ou une fragilisation plus globale de leur inscription sociale.

Le décrochage scolaire constitue ainsi une réalité complexe, plurielle et évolutive.

Pour la coach de jeunes, être conscient de cette diversité est essentiel. Avant toute tentative d'intervention, il importe d'apprendre à reconnaître les signes du désengagement, à distinguer les manifestations visibles des dynamiques qui les sous-tendent, et à comprendre qu'un même comportement peut recouvrir des réalités très différentes.

Le décrochage scolaire ne désigne donc pas un comportement unique, mais un processus de rupture progressive du lien entre un.e jeune et son parcours d'apprentissage. Comprendre ce processus constitue la première étape indispensable pour envisager un accompagnement ajusté.

1.2 À partir de quand parle-t-on de décrochage ?

L'une des difficultés majeures dans l'approche du décrochage réside dans l'absence de frontière claire entre une difficulté passagère, un désengagement émergent, un risque de rupture et un décrochage avéré.

Tous les adolescent.es traversent des périodes de fluctuation dans leur rapport à l'école. Une baisse temporaire de motivation, une difficulté ponctuelle dans une matière, une période de lassitude ou une remise en question transitoire relèvent du développement ordinaire d'un parcours scolaire.

Le décrochage commence à être envisagé lorsqu'un ensemble d'indicateurs convergents s'installe dans la durée et traduit une altération progressive du lien à l'école.

Dans le cadre légal belge, l'obligation scolaire impose à tout jeune de fréquenter régulièrement un établissement jusqu'à un âge déterminé par la législation. En Fédération Wallonie-

Bruxelles, l'accumulation de neuf demi-journées d'absence injustifiée constitue un seuil administratif déclenchant un signalement et la mobilisation de procédures spécifiques.

Même si ce repère permet à l'institution d'objectiver une situation préoccupante, il ne correspond cependant pas nécessairement au début réel du processus de décrochage. Lorsqu'un.e jeune atteint ce seuil, la dynamique de désengagement est souvent déjà bien installée. Elle a parfois commencé plusieurs mois auparavant, à travers des signes discrets passés inaperçus ou insuffisamment interprétés.

À l'inverse, une absence ponctuelle ou répétée ne traduit pas automatiquement une dynamique de décrochage.

Il importe dès lors de distinguer plusieurs niveaux : la difficulté passagère, le désengagement émergent, le risque de décrochage et le décrochage avéré.

Cette distinction invite à une vigilance particulière. L'enjeu n'est pas d'attendre qu'un.e jeune entre dans les catégories administratives du décrochage pour intervenir, mais d'apprendre à reconnaître les signes précurseurs de glissement.

1.3 Les signes précurseurs du désengagement

Le décrochage scolaire laisse rarement apparaître d'emblée des manifestations spectaculaires. Il se construit souvent à bas bruit, à travers une succession de micro-signaux qui, pris isolément, peuvent sembler anodins, mais qui, lorsqu'ils se répètent et se combinent, traduisent une fragilisation croissante.

Sur le plan scolaire, ces signes se manifestent fréquemment par une baisse progressive des résultats, une participation plus passive, des travaux remis sans soin, des oublis répétés, une difficulté croissante à soutenir l'effort ou une perte d'engagement dans certaines matières.

Sur le plan comportemental, ils peuvent prendre la forme de retards récurrents, d'une fatigue inhabituelle, d'une agitation nouvelle, d'un repli marqué, de demandes fréquentes d'infirmerie ou de manifestations somatiques telles que maux de ventre, nausées ou céphalées répétées.

Sur le plan relationnel, on observe parfois un isolement progressif, une hypersensibilité au regard des autres, une modification soudaine des liens avec les pairs ou une difficulté accrue à investir les espaces collectifs.

Sur le plan subjectif enfin, certains discours constituent des indicateurs précieux : « cela ne sert à rien », « je n'y arriverai jamais », « ce n'est pas fait pour moi », « je suis nul », « à quoi bon essayer ? »

Ces signes ne prennent sens qu'inscrits dans une trajectoire.

L'un des défis majeurs réside dans le repérage des formes silencieuses de désengagement. Un jeune discret, peu conflictuel, présent quotidiennement mais progressivement désinvesti peut traverser une dynamique de rupture profonde sans alerter immédiatement son entourage.

C'est pourquoi la qualité d'observation constitue une compétence centrale pour tout professionnel de l'accompagnement.

1.4 Une pluralité de visages : les principales formes de décrochage scolaire

Comme nous l'avons déjà souligné, le décrochage scolaire ne constitue pas une réalité unique. Il recouvre des trajectoires diverses, soutenues par des dynamiques spécifiques qu'il importe de distinguer afin d'ajuster l'accompagnement proposé. Derrière des manifestations parfois similaires — absentéisme, désengagement, opposition, retrait ou chute des résultats — peuvent se cacher des réalités profondément différentes.

Le décrochage pédagogique désigne une fragilisation progressive du lien aux apprentissages. Il prend souvent appui sur des lacunes accumulées, des difficultés méthodologiques, des troubles d'apprentissage insuffisamment identifiés ou un sentiment croissant d'impuissance face au travail scolaire.

Le refus scolaire anxieux correspond à une impossibilité subjective de fréquenter l'école en raison d'une anxiété devenue trop intense. Il ne traduit ni une opposition volontaire ni un manque de motivation, mais une souffrance psychique réelle qui empêche le.la jeune de se rendre à l'école malgré son désir souvent présent de poursuivre sa scolarité.

Le décrochage lié à une perte de sens apparaît lorsque le.la jeune ne parvient plus à relier son investissement scolaire à une perspective mobilisatrice. L'école cesse alors d'être perçue comme un espace porteur de construction et devient un ensemble d'exigences déconnectées de tout horizon désirable.

Le décrochage relationnel trouve son origine dans une insécurité vécue au sein de l'environnement scolaire : harcèlement, humiliations répétées, exclusion, tensions relationnelles ou climat perçu comme menaçant viennent altérer le sentiment de sécurité nécessaire à l'apprentissage.

Le décrochage familial s'inscrit dans un contexte relationnel fragilisé. Conflits, désorganisation, surcharge émotionnelle ou tensions systémiques plus larges peuvent venir perturber la disponibilité psychique nécessaire à l'engagement scolaire.

Enfin, le **décrochage social** renvoie à une désaffiliation plus globale, dans laquelle la rupture avec l'école s'inscrit dans un éloignement plus large des cadres de socialisation, des institutions et parfois des perspectives d'avenir.

Ces différentes formes ne s'excluent pas mutuellement. Elles se croisent fréquemment et composent souvent des trajectoires complexes où plusieurs dynamiques interagissent simultanément. Les distinguer permet néanmoins d'affiner le regard et d'éviter des réponses standardisées face à des réalités qui appellent, au contraire, des interventions différenciées.

Nous approfondirons chacune de ces formes dans le chapitre suivant, en explorant plus précisément les mécanismes qui les sous-tendent ainsi que les modalités d'intervention spécifiques que le coaching de jeunes et le coaching scolaire peuvent mobiliser pour y répondre de manière ajustée.

1.5 Les réponses institutionnelles : entre repérage, accompagnement et limites systémiques

Face à l'augmentation des situations de décrochage scolaire, les institutions éducatives ont progressivement développé, au cours des dernières décennies, un ensemble de dispositifs visant à prévenir les ruptures de parcours, à repérer les situations à risque et à proposer des réponses adaptées aux jeunes en difficulté. Cette évolution témoigne d'une transformation importante du regard porté sur le décrochage. Là où, pendant longtemps, l'absentéisme ou la démobilisation scolaire étaient principalement interprétés sous l'angle de l'indiscipline, de la mauvaise volonté ou du manque d'investissement personnel, les politiques éducatives reconnaissent aujourd'hui davantage la complexité du phénomène ainsi que la multiplicité des facteurs susceptibles d'y contribuer.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, cette prise de conscience s'est traduite par le développement d'un maillage institutionnel diversifié associant établissements scolaires, centres PMS, services spécialisés et dispositifs de prévention. Cette organisation repose sur une conviction forte : la lutte contre le décrochage ne peut être portée par l'école seule. Elle suppose une articulation entre différents acteurs capables d'intervenir sur les dimensions pédagogiques, relationnelles, familiales, sociales et psychologiques de la situation.

Les Services d'Accrochage Scolaire (SAS) occupent, à cet égard, une place particulièrement importante. Pensés comme des espaces temporaires de transition, ils accueillent des jeunes pour lesquels le maintien dans l'établissement ordinaire est momentanément devenu impossible. Leur mission consiste à suspendre la logique de rupture afin de recréer les conditions d'une remobilisation progressive. Ils offrent un cadre intermédiaire dans lequel peut s'opérer un travail de mise à distance, de reconstruction du lien scolaire, de remobilisation éducative et de réélaboration du parcours.

Pour un.e adolescent.e ayant accumulé plusieurs semaines d'absence après une succession d'échecs, de conflits répétés avec plusieurs enseignants ou une exclusion vécue comme profondément humiliante, le retour immédiat dans son établissement risquerait souvent de renforcer la spirale d'échec. Dans une telle situation, le SAS constitue un espace de suspension salutaire : il permet de sortir provisoirement de la logique d'urgence, de restaurer un minimum de sécurité psychique et d'ouvrir un espace dans lequel le jeune peut recommencer à penser sa situation plutôt qu'à simplement la subir.

Les centres PMS jouent quant à eux un rôle central de repérage, d'évaluation et d'orientation. Ils permettent, lorsqu'ils disposent du temps et des ressources nécessaires, d'identifier certaines dynamiques sous-jacentes et de coordonner l'intervention entre direction, enseignants, famille et intervenants extérieurs. Leur fonction est essentielle dans l'identification précoce des situations à risque.

À côté de ces dispositifs scolaires, les Services d'Aide en Milieu Ouvert (AMO) occupent une place singulière. Relevant du secteur de l'aide à la jeunesse, ils interviennent dans une logique préventive, non contraignante et fondée sur l'adhésion volontaire du/de la jeune et de sa famille. Leur spécificité réside dans leur inscription au plus près du milieu de vie des adolescents.

Là où l'école intervient à partir de son cadre institutionnel propre, l'AMO déploie une action de proximité visant à recréer du lien, à soutenir les ressources du.de la jeune et à prévenir les processus de désaffiliation avant qu'ils ne deviennent irréversibles. Leur intervention prend en compte l'ensemble de l'environnement du jeune : sa réalité familiale, ses liens sociaux, ses fragilités psychiques, ses difficultés relationnelles et les obstacles structurels auxquels il est confronté.

Concrètement, une AMO peut proposer des entretiens individuels, un travail de médiation entre le.la jeune, sa famille et les institutions, une orientation vers des services spécialisés, un accompagnement dans la remobilisation ou encore des actions collectives de prévention.

Cette logique de travail en réseau se retrouve de manière particulièrement explicite dans le programme Amarrages+, développé en Fédération Wallonie-Bruxelles dans une perspective de prévention du décrochage et de soutien à l'accrochage scolaire.

Le projet Amarrages+ repose sur le principe des alliances éducatives. Il considère que la prévention du décrochage ne peut reposer sur un seul acteur, mais nécessite une coopération active entre l'ensemble des intervenants gravitant autour du jeune : équipe éducative, centre PMS, famille, services d'aide à la jeunesse, partenaires associatifs et intervenants spécialisés.

Cette approche marque un changement de paradigme important. Il ne s'agit plus uniquement de constater l'absence ou de réagir à la rupture, mais de construire autour du jeune un réseau cohérent de soutien susceptible de restaurer les conditions de son engagement.

Concrètement, les agents Amarrages+ et les référents accrochage scolaire peuvent mettre en place des actions visant à renforcer la motivation, la confiance en soi et l'estime de soi ; soutenir la coopération, la communication et la socialisation ; proposer de la remédiation ou du soutien scolaire ; organiser des activités d'orientation scolaire et professionnelle, notamment via des stages ; accompagner le retour à l'école après une exclusion, un séjour en SAS ou une hospitalisation ; mettre en place des alternatives éducatives à l'exclusion ; ou encore soutenir la mobilisation des familles.

Cette diversité d'actions témoigne d'une compréhension fine du décrochage comme phénomène progressif, multidimensionnel et relationnel.

Elle rappelle une idée fondamentale : l'accrochage scolaire ne dépend pas uniquement de la motivation individuelle du.de la jeune, mais de la solidité des liens qui le relie à son environnement scolaire, relationnel et institutionnel.

Certaines écoles développent également des réponses pédagogiques complémentaires : tutorat, différenciation, remédiation méthodologique, médiation entre pairs, espaces de parole, programmes de prévention du harcèlement ou dispositifs favorisant la régulation collective. Ces initiatives traduisent une volonté réelle d'adapter le cadre scolaire à la diversité des parcours.

Ces avancées sont précieuses. Elles témoignent d'une évolution significative du regard institutionnel. Cependant, malgré ces efforts, un grand nombre de situations continuent à échapper aux dispositifs existants ou à ne recevoir qu'une réponse partiellement ajustée.

L'une des principales limites réside dans le fait que l'institution intervient souvent à partir de ce qui est visible et objectivable : absences répétées, résultats insuffisants, refus d'entrer en classe, conflits disciplinaires ou désengagement manifeste.

Or quand il devient repérable il a déjà débuté depuis longtemps : dans la perte progressive d'intérêt, la fatigue persistante, le repli relationnel, la somatisations, la baisse de projection ou le désengagement silencieux.

Une autre limite importante réside dans le risque de centrer l'intervention sur le retour au cadre plutôt que sur la restauration des conditions internes qui rendent ce retour possible. Un.e jeune peut être officiellement raccroché.e à l'école sans être réellement remobilisée. Il.elle peut retrouver sa place administrative dans l'institution sans avoir retrouvé ni sécurité, ni confiance, ni sentiment de compétence, ni perspective mobilisatrice.

Le risque est alors de produire ce que l'on pourrait appeler un raccrochage administratif sans véritable remobilisation subjective.

C'est précisément dans cet espace que le coaching de jeunes peut trouver toute sa pertinence.

Il ne se substitue ni aux SAS, ni aux AMO, ni aux centres PMS, ni aux dispositifs tels qu'Amarrages+. Son rôle s'inscrit dans une logique complémentaire.

Il intervient là où devient nécessaire un travail de reconstruction intérieure : restauration de la confiance, clarification du sens, identification des ressources, réactivation du pouvoir d'agir et élaboration progressive d'un projet mobilisateur.

L'enjeu n'est pas simplement de remettre un.e jeune à sa place dans le système scolaire. Il s'agit de l'aider à retrouver une place qui fasse sens pour lui, et de reconstruire les conditions internes lui permettant de s'y engager durablement.

CHAPITRE 2 : ACCOMPAGNER LE DÉCROCHAGE : AJUSTER L'INTERVENTION À LA NATURE DE LA RUPTURE

L'un des apports essentiels du premier module de cette formation réside dans l'introduction à la pensée systémique et à la compréhension des phénomènes humains à travers les interactions qui les produisent, les entretiennent et parfois les transforment. Cette approche nous invite à dépasser une lecture linéaire des comportements pour les inscrire dans une dynamique relationnelle plus large. Un comportement n'existe jamais isolément. Il prend sens à l'intérieur d'un contexte, d'un ensemble de relations, de règles implicites, de rétroactions et d'équilibres parfois invisibles qui organisent le fonctionnement d'un système.

Cette perspective constitue une clé de lecture particulièrement féconde pour appréhender le décrochage scolaire. En effet, lorsque nous sommes confrontés à un.e jeune qui se retire progressivement des apprentissages, refuse de fréquenter l'école, accumule les absences ou manifeste une opposition croissante au cadre scolaire, la tentation est grande d'interpréter ces comportements de manière immédiate et parfois réductrice. L'explication spontanée convoque volontiers l'idée d'un manque de volonté, d'un déficit de motivation, d'une opposition adolescente ou d'une incapacité à faire face aux exigences scolaires. Pourtant, une lecture systémique nous invite à suspendre ce jugement rapide afin d'interroger ce que ce

comportement exprime, ce qu'il régule et la fonction qu'il occupe dans l'économie plus globale de la situation.

Dans cette perspective, le décrochage scolaire devient un symptôme, c'est-à-dire l'expression visible d'un déséquilibre plus profond. Comme tout symptôme, il n'est pas dénué de sens. Il signale une difficulté d'ajustement entre le.la jeune et son environnement, qu'il soit scolaire, familial, relationnel ou intrapsychique. Il constitue souvent une tentative, parfois coûteuse, de régulation face à une souffrance, une impasse ou une tension devenue difficilement supportable.

Un refus scolaire anxieux, par exemple, peut être interprété de l'extérieur comme une opposition à l'institution ou comme un refus de l'effort. Pourtant, lorsqu'il est abordé dans une lecture clinique et systémique, il apparaît bien souvent comme une tentative de protection face à une anxiété devenue envahissante. Le retrait permet alors au.à la jeune d'échapper à une expérience vécue comme insécurisante, même si cette stratégie d'évitement produit à terme d'autres difficultés. De la même manière, un.e adolescent.e qui adopte des conduites de rupture, accumule les exclusions ou provoque systématiquement les figures d'autorité ne cherche pas nécessairement à détruire le lien. Il peut, à travers cette posture, tenter de reprendre une forme de maîtrise sur une situation dans laquelle il.elle se sent profondément impuissant.e. Quant au.à la jeune qui décroche silencieusement, sans conflit apparent ni opposition explicite, il exprime parfois une résignation profonde, née de l'intériorisation progressive d'un sentiment d'échec ou d'incompétence.

Ces différentes situations illustrent un principe fondamental de la lecture systémique : le comportement observable ne peut être compris indépendamment des interactions qui le produisent et le maintiennent. C'est précisément ici que les notions abordées lors du premier module prennent tout leur sens. La lecture circulaire, notamment, permet de sortir d'une logique de causalité simple pour interroger les boucles de rétroaction qui entretiennent une difficulté. Ainsi, plus un parent s'inquiète face aux absences de son adolescent.e, plus il peut intensifier son contrôle ; plus ce contrôle se renforce, plus le.la jeune peut éprouver un sentiment d'étouffement ou de pression ; plus ce malaise grandit, plus l'évitement scolaire s'accroît ; et plus l'évitement augmente, plus l'inquiétude parentale se renforce. Ce type de boucle interactionnelle illustre parfaitement la manière dont une difficulté peut se maintenir indépendamment des intentions positives de chacun.

La notion de place, elle aussi explorée dans le premier module, éclaire certaines situations de décrochage sous un jour particulièrement pertinent. Certain.es jeunes occupent, parfois à leur insu, une fonction régulatrice au sein de leur système familial. Leur retrait scolaire peut alors participer au maintien d'un équilibre relationnel plus large. Un.e adolescent.e peut, par exemple, mobiliser l'attention parentale autour de ses difficultés scolaires dans un contexte où le couple parental traverse une crise. Un autre peut porter inconsciemment une loyauté invisible envers un parent en souffrance ou reproduire une forme d'échec devenue familière dans son histoire familiale. Dans ces situations, le décrochage ne peut être réduit à la seule sphère scolaire : il s'inscrit dans une dynamique plus vaste qui mérite d'être entendue.

La distinction entre changement de type 1 et changement de type 2, héritée des travaux de Gregory Bateson et développée par l'école de Palo Alto, constitue également une grille de lecture particulièrement éclairante. Un changement de type 1 consiste à agir à l'intérieur du

système sans en transformer les règles profondes. Ajouter des heures de soutien, renforcer les rappels à l'ordre ou multiplier les injonctions à « faire plus d'efforts » relèvent souvent de cette logique. Ces réponses peuvent produire des effets ponctuels, mais elles laissent parfois intacte la dynamique qui entretient la difficulté. Le changement de type 2, en revanche, implique une transformation du cadre même dans lequel le problème se maintient. Il suppose une modification des interactions, un déplacement des positions, une autre lecture de la situation et l'émergence de nouvelles possibilités relationnelles.

Adopter une lecture clinique et systémique revient ainsi à renoncer à l'illusion d'une réponse immédiate et standardisée. Cela suppose de prendre le temps d'observer, de comprendre, d'explorer les interactions, d'identifier les fonctions du symptôme et de discerner les logiques qui organisent la difficulté. Cette posture exige humilité, curiosité et précision. Elle nous invite à ne pas chercher trop vite à supprimer le symptôme, mais à comprendre ce qu'il cherche à exprimer.

C'est précisément cette qualité de regard qui fonde la posture du coach de jeunes. Accompagner un.e adolescent.e en situation de décrochage ne consiste pas à le ramener de force vers une norme scolaire prédéfinie. Il s'agit plutôt de comprendre le système dans lequel son retrait a émergé afin de contribuer, avec lui et autour de lui, à la création de conditions nouvelles permettant une remise en mouvement durable. Cette lecture systémique constitue le socle à partir duquel devient possible une réponse ajustée, différenciée et profondément respectueuse de la singularité de chaque parcours. C'est cette différenciation que nous explorerons dans le chapitre suivant, en examinant les différentes formes de rupture scolaire et les réponses spécifiques qu'elles appellent.

2.1 Accompagner le décrochage pédagogique : restaurer le pouvoir d'apprendre

L'accompagnement du décrochage pédagogique mobilise directement les compétences méthodologiques propres au coaching scolaire. Comprendre comment le.la jeune apprend, identifier ses besoins cognitifs spécifiques, explorer ses stratégies mentales, ajuster ses modes de mémorisation, structurer son travail et développer des outils de planification adaptés constituent autant de leviers essentiels de remobilisation.

Les apports travaillés dans les modules consacrés aux approches méthodologiques — qu'il s'agisse des intelligences multiples, des bases de la gestion mentale, de la compréhension des mécanismes mnésiques, des outils de prise de notes ou des stratégies de planification — trouvent ici un terrain d'application particulièrement concret. Ils constituent le socle méthodologique sur lequel la coach scolaire peut s'appuyer pour accompagner le.la jeune vers une meilleure compréhension de son propre fonctionnement d'apprenant.

Cette démarche rejoint directement les pratiques développées dans les **CSC**, où l'accompagnement méthodologique vise à permettre au.la jeune de mieux se connaître dans sa manière d'apprendre, d'identifier les obstacles spécifiques qui freinent ses apprentissages et de co-construire des stratégies de travail ajustées à son profil.

Cependant, l'expérience montre que ces outils, aussi pertinents soient-ils, ne produisent pleinement leurs effets que lorsqu'ils s'inscrivent dans une compréhension plus large de la dynamique de décrochage.

Un.e jeune qui a progressivement intériorisé l'idée qu'il.elle n'est « pas capable », qu'il.elle « n'y arrivera jamais » ou qu'il.elle est fondamentalement « mauvais à l'école » ne pourra se saisir durablement d'outils méthodologiques si cette représentation de lui-même n'est pas simultanément interrogée.

C'est précisément là que la posture du coach scolaire prend toute sa profondeur.

Le travail vise à restaurer les conditions subjectives permettant au.à la jeune de se réapproprier cette méthode comme une ressource réellement mobilisable.

L'enjeu n'est pas simplement qu'il.elle développe de meilleures stratégies d'apprentissage, mais qu'il.elle puisse progressivement faire l'expérience qu'il.elle possède un mode de fonctionnement singulier, qu'il.elle peut apprendre à comprendre, à ajuster et à mobiliser avec efficacité.

Cette prise de conscience produit un déplacement fondamental : du « *Suis-je capable ?* » à « *De quelle manière puis-je apprendre en respectant mon propre fonctionnement ?* ». Et c'est ce déplacement, soutenu à la fois par les outils du coaching scolaire et l'accompagnement proposé par les CSC, qui favorise véritablement la remobilisation pédagogique.

2.2 Accompagner le décrochage lié au refus scolaire anxieux : comprendre pour sécuriser

Parmi les différentes formes de décrochage scolaire, le refus scolaire anxieux occupe une place singulière. Il constitue l'une des réalités les plus complexes à appréhender, notamment parce qu'il demeure encore largement mal compris et fréquemment confondu avec d'autres formes d'absentéisme scolaire. Cette confusion tient en partie à l'histoire même des mots utilisés pour le désigner. Pendant de nombreuses années, cette réalité a été principalement désignée sous l'appellation de *phobie scolaire*, une expression encore largement utilisée dans le langage courant, tant par les familles que par certains professionnels. Si cette dénomination a permis de rendre visible une souffrance spécifique, elle présente néanmoins des limites importantes qui justifient aujourd'hui l'usage plus large et plus précis de l'expression *refus scolaire anxieux*.

Le terme de phobie scolaire suggère en effet une peur dirigée spécifiquement vers l'école, comme si celle-ci constituait l'objet unique et clairement identifiable de l'angoisse. Cette appellation laisse entendre que le. la jeune développerait une forme de peur comparable à une phobie spécifique, au sens clinique du terme, à l'égard de l'institution scolaire elle-même. Or, les situations rencontrées sur le terrain révèlent une réalité bien plus complexe. Dans de nombreux cas, ce n'est pas l'école en tant que telle qui est redoutée. L'angoisse peut se cristalliser autour d'éléments extrêmement variés : peur intense de l'évaluation, angoisse de séparation, hypersensibilité au regard des autres, crainte de l'humiliation, perfectionnisme exacerbé, peur de ne pas être à la hauteur, surcharge émotionnelle, climat relationnel

insécurisant, tensions implicites avec certaines figures d'autorité ou encore incapacité croissante à tolérer l'incertitude.

C'est précisément pour rendre compte de cette diversité que l'expression *refus scolaire anxieux* est aujourd'hui privilégiée. Elle permet de déplacer le regard. Là où la notion de phobie scolaire focalise l'attention sur l'école comme objet supposé de la peur, la notion de refus scolaire anxieux met l'accent sur le processus subjectif à l'œuvre : une impossibilité à fréquenter l'espace scolaire sous l'effet d'une anxiété devenue trop intense. Ce glissement terminologique modifie profondément la compréhension clinique de la situation. Il invite à quitter une lecture centrée sur l'objet extérieur pour s'intéresser à l'expérience intérieure du.e la jeune, à ce qui se joue dans son rapport à l'école, à lui-même, aux autres et aux attentes qui pèsent sur lui.elle.

Cette distinction est essentielle pour la coach de jeunes également. Lorsqu'un.e adolescent.e présente un refus scolaire anxieux, il ne manifeste généralement ni une opposition délibérée au cadre scolaire ni un désintérêt pour l'apprentissage. Bien au contraire, de nombreux jeunes concernés accordent une importance considérable à leur réussite académique. Beaucoup se montrent exigeants envers eux-mêmes, soucieux de répondre aux attentes, parfois perfectionnistes, souvent profondément investis dans leur désir de bien faire. C'est précisément ce paradoxe qui rend leur souffrance si difficile à comprendre pour l'entourage. Le.la jeune souhaite poursuivre sa scolarité, réussir, maintenir son parcours, mais se trouve dans l'impossibilité subjective de franchir le seuil de l'école.

Cette impossibilité traduit une activation intense du système d'alerte psychique et corporel. L'angoisse peut se manifester par des douleurs abdominales, des nausées, des vomissements, des céphalées, des tremblements, des crises de panique, une agitation extrême, une sidération ou un effondrement émotionnel. Ces manifestations somatiques sont bien réelles. Elles traduisent une mobilisation physiologique massive face à une situation perçue comme menaçante. Le.la jeune se trouve alors pris dans un conflit intérieur particulièrement douloureux : vouloir aller à l'école tout en se sentant psychologiquement incapable de le faire.

Cette tension génère souvent une souffrance importante. À mesure que les absences se répètent, le.la jeune culpabilise, redoute les conséquences scolaires, craint de décevoir ses proches et voit son estime de lui-même se détériorer. Les parents, quant à eux, oscillent fréquemment entre inquiétude, incompréhension, impuissance et tentatives de mobilisation parfois contre-productives. L'école, de son côté, peut peiner à distinguer cette réalité d'un absentéisme volontaire. Lorsque la situation est interprétée comme un simple manque de volonté, les injonctions répétées, les pressions ou les tentatives de confrontation risquent d'accentuer encore l'angoisse et de consolider les mécanismes d'évitement.

Le refus scolaire anxieux appelle une approche résolument pluridisciplinaire. La coach n'intervient jamais seul. Son action s'inscrit dans une articulation étroite avec les parents, l'école, le centre PMS, les professionnels de santé mentale et, lorsque cela est nécessaire, les dispositifs spécialisés. Sa spécificité réside dans sa capacité à accompagner le.la jeune dans la restauration progressive de son pouvoir d'agir, sans réduire sa situation à une simple question de motivation ou de volonté.

Il s'agira, par ailleurs d'accompagner le.la jeune à restaurer un espace de sécurité psychique lui permettant de mettre en mots son expérience, d'identifier ce qu'il.elle vit et de commencer à comprendre les mécanismes qui l'envahissent. Nommer l'anxiété, différencier ses manifestations, repérer les déclencheurs, identifier les anticipations catastrophiques et clarifier les boucles de pensée qui entretiennent la peur constituent des étapes essentielles.

L'accompagnement est centré également sur la régulation émotionnelle, la restauration du sentiment de sécurité, l'identification des expériences antérieures de dépassement, le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle et la reconstruction graduelle d'une capacité d'exposition ajustée. Cette progression doit impérativement respecter le rythme du.de la jeune. Elle ne peut être imposée de l'extérieur. Elle suppose une alliance solide, fondée sur la confiance et sur la reconnaissance pleine de la souffrance vécue.

2.3 Le décrochage relationnel : restaurer le pouvoir d'agir face à l'insécurité relationnelle

Le décrochage relationnel apparaît lorsque le lien à l'école se fragilise sous l'effet d'une insécurité vécue au sein de l'environnement scolaire. Harcèlement, humiliations répétées, exclusion, climat relationnel dégradé ou sentiment d'exposition constante au jugement peuvent progressivement transformer l'école en un espace vécu comme menaçant. Lorsque l'essentiel de l'énergie psychique du.de la jeune se mobilise à anticiper le danger, à se protéger du regard des autres ou à tenter d'éviter une nouvelle atteinte à son intégrité, elle n'est plus disponible pour apprendre. Le retrait, l'absentéisme ou le désengagement apparaissent alors comme des stratégies de protection face à une souffrance relationnelle devenue trop coûteuse.

En Belgique, comme dans de nombreux pays européens, le harcèlement scolaire est reconnu comme une problématique sérieuse engageant la responsabilité des établissements. Les écoles ont l'obligation de mettre en œuvre des dispositifs de prévention, de repérage et d'intervention lorsqu'une situation compromet la sécurité physique ou psychique d'un élève. Lorsque l'intégrité du.de la jeune est menacée, une intervention institutionnelle est non seulement légitime, mais nécessaire. La protection constitue un devoir fondamental de l'institution.

Cependant, l'expérience montre que la seule réponse disciplinaire, morale ou punitive ne suffit pas toujours à transformer durablement les dynamiques relationnelles en jeu. Rappeler la loi, sanctionner un comportement ou rappeler les règles de civilité peut parfois interrompre temporairement une situation, mais cela ne modifie pas nécessairement la structure interactionnelle qui a permis au harcèlement de s'installer. Une intervention centrée exclusivement sur la faute ou la sanction risque parfois de maintenir chacun dans une posture figée : d'un côté la victime protégée mais passive, de l'autre l'harceleur puni mais non nécessairement transformé dans son rapport à l'autre.

Or, l'enjeu du coaching consiste précisément à permettre au.à la jeune de retrouver une posture active. Même lorsque la protection institutionnelle demeure indispensable, il est souvent plus fécond, à moyen et long terme, d'aider l'adolescent.e à redevenir acteur de sa position relationnelle plutôt que de le maintenir dans une identité de victime. Être protégé.e est parfois nécessaire ; retrouver une capacité d'action est toujours essentiel.

C'est dans cette perspective que les approches développées par Emmanuelle Piquet et Philippe Aïm offrent deux lectures particulièrement éclairantes, bien qu'elles diffèrent sensiblement dans leur manière d'envisager la transformation de la relation.

L'approche proposée par Emmanuelle Piquet s'inscrit dans une logique stratégique héritée de l'école de Palo Alto. Elle repose sur l'idée que le harcèlement se nourrit de réponses prévisibles qui entretiennent la dynamique relationnelle. Le travail consiste alors à aider le.la jeune à élaborer des réponses inattendues, capables de désamorcer le jeu interactionnel. Les outils du *boomerang* ou des *flèches de résistance* visent précisément à retourner l'attaque, souvent avec humour ou surenchère, de manière à priver l'agresseur de l'effet recherché.

Dans cette perspective, plus l'harceleur fait l'expérience que sa stratégie se retourne contre lui, plus il apprend rapidement que ce mode relationnel cesse d'être efficace. Cette approche considère que cette confrontation stratégique peut constituer une forme d'apprentissage relationnel, susceptible de produire un effet éducatif à long terme. En recevant en retour une forme de déstabilisation ou de désamorçage puissant, l'harceleur ferait l'expérience directe des limites de son comportement.

L'approche développée par Philippe Aïm adopte une posture sensiblement différente. Sans nier la nécessité de sortir de la passivité, elle invite à une prudence plus grande quant à l'usage de réponses pouvant humilier ou ridiculiser en retour. Philippe Aïm rappelle que certains jeunes harceleurs sont eux-mêmes traversés par des fragilités, des souffrances ou des insécurités importantes. Une réponse visant à les déstabiliser sur le registre de l'humiliation peut alors produire des effets contre-productifs : renforcer leur violence, nourrir leur ressentiment, susciter un désir de vengeance ou déplacer le harcèlement vers d'autres formes, parfois plus discrètes ou plus agressives.

Pour lui, répondre à la violence verbale par une forme de ridiculisation, même stratégique, comporte plusieurs risques. Une telle réponse peut être difficile à mettre en œuvre de manière naturelle, décourager le.la jeune harcelé.e si elle ne fonctionne pas immédiatement, maintenir l'interaction dans le registre imposé par l'harceleur et laisser intacte la logique relationnelle profonde. Elle risque également de transformer le.la jeune en acteur d'un rapport de force qui ne lui correspond pas nécessairement.

L'approche qu'il propose repose sur ce qu'il nomme le *jeu de l'idiot*, fondé sur cinq règles d'or qui constituent une véritable philosophie relationnelle.

La première consiste à comprendre que la seule cause immédiate du harcèlement réside dans le fait que ce comportement fonctionne 'parce qu'il marche', le.la jeune répond exactement de manière à entretenir le 'jeu'. Cette lecture ne vise pas à culpabiliser le jeune, mais à lui montrer qu'un changement de positionnement peut modifier la dynamique.

La deuxième règle repose sur la réciprocité : traiter l'harceleur comme on souhaiterait soi-même être traité, c'est-à-dire sans violence, sans humiliation, sans volonté d'écrasement. Cela revient à répondre depuis une posture relationnelle ajustée plutôt que depuis la logique imposée par l'agression.

La troisième règle rappelle la liberté d'expression et d'opinion. L'autre a le droit de penser ce qu'il veut, même si certaines formes d'expression peuvent être sanctionnées lorsqu'elles

deviennent illégales. Reconnaître cette liberté permet paradoxalement de se désengager du besoin de contrôler ou de corriger l'autre.

La quatrième règle insiste sur l'absence de télécommande émotionnelle. Personne ne peut nous faire ressentir quelque chose sans notre participation intérieure, pas plus que nous ne pouvons contrôler les émotions de l'autre. Cette idée permet de sortir d'une logique de toute-puissance relationnelle.

Enfin, la cinquième règle repose sur la résilience : les mots n'ont que le pouvoir que nous leur accordons. Il devient possible d'apprendre à transformer leur impact, à ne plus leur attribuer automatiquement une portée blessante et à développer une liberté intérieure face au jugement.

Cette lecture propose une forme de changement plus profond, au fond il ne s'agit même plus de gagner une interaction, ni même de retourner l'attaque, mais de sortir du système relationnel qui donne au harcèlement sa force.

2.4 Le décrochage lié à une perte de sens : remettre le jeune en mouvement par la motivation globale

Lorsque le décrochage scolaire s'inscrit dans une perte progressive de sens, l'enjeu n'est pas de restaurer une capacité technique d'apprentissage ni de sécuriser un espace devenu anxiogène. Il s'agit avant tout de rétablir une dynamique intérieure de mobilisation. Le.la jeune ne décroche pas parce qu'il.elle serait incapable d'apprendre, ni parce qu'il.elle serait empêché par une angoisse paralysante, mais parce qu'il.elle ne parvient plus à relier ce qui lui est demandé à une perspective qui fasse sens pour lui.elle. L'effort scolaire cesse alors d'être vécu comme un investissement orienté vers une construction personnelle ; il devient une succession d'exigences extérieures dépourvues de résonance subjective.

Cette forme de décrochage est particulièrement fréquente à l'adolescence. À cette période de remaniement identitaire, le.la jeune ne se contente plus d'exécuter ce qui lui est demandé. Il cherche à comprendre, à se situer, à inscrire ses actions dans une cohérence plus vaste. Lorsque cette articulation entre le présent et l'avenir devient floue, lorsque les apprentissages ne rencontrent plus d'horizon mobilisateur, une forme de retrait peut progressivement s'installer. Le désengagement qui en résulte est souvent interprété comme un manque de motivation. Or cette lecture demeure insuffisante si elle ne s'interroge pas sur ce qui, précisément, ne fait plus sens.

C'est ici que l'approche développée par Odyssee à travers la méthode de la **motivation globale**, conceptualisée par Nicolas Roubaud et Catherine Sztencel dans le livre *Accompagner des ados en rupture scolaire*, offre une grille d'intervention particulièrement féconde.

Cette approche repose sur une idée simple et profondément systémique : un.e jeune ne peut durablement se remettre en mouvement que s'il devient acteur d'un projet qui lui appartient réellement. Il ne s'agit pas de convaincre, de persuader, de moraliser ou d'amener l'adolescent.e à adhérer à un projet pensé pour lui par les adultes. Il s'agit de créer les conditions lui permettant de renouer avec un désir propre, de clarifier ce qui compte pour lui.elle et de reconstruire progressivement un horizon mobilisateur.

Cette posture fait directement écho aux notions déjà travaillées dans le premier module autour des positions de *visiteur*, *plaignant* et *client*. Nombre de jeunes en rupture scolaire arrivent initialement dans une posture de visiteur. Ils n'ont rien demandé. Ils sont là parce qu'un parent, un enseignant, un éducateur ou un autre intervenant a estimé qu'ils avaient besoin d'aide. Dans cette configuration, toute tentative d'imposer un objectif extérieur risque de renforcer la résistance.

La première tâche de la coach consiste alors à rejoindre le.la jeune là où il se trouve. Cela suppose de renoncer temporairement à toute volonté de « le remettre sur les rails » pour entrer dans une logique de rencontre authentique. C'est précisément ce que met en œuvre Odyssée dans ses premières prises de contact : le rendez-vous téléphonique, la première accroche, la rencontre sur le terrain du.de la jeune. Cette manière d'aller vers lui.elle traduit une posture fondamentale : c'est le.la professionnel qui rejoint le monde du.de la jeune, non l'inverse.

Cette démarche repose sur une inversion subtile mais essentielle des places. Le.la jeune est considéré comme celui qui sait. Il demeure en position haute quant à ce qui le concerne. La coach n'est pas là pour lui dire ce qu'il devrait faire, ni pour juger ses choix, ni pour lui rappeler ses obligations. Elle est là pour l'aider à clarifier ce qu'il.elle veut, à explorer ses aspirations, à identifier ses freins et à reconstruire avec lui.elle un chemin possible vers ce qui fait sens.

L'une des notions particulièrement puissantes mobilisées dans cette approche est celle de **rêve ontologique**. Derrière les objectifs explicites ou les demandes parfois confuses formulées par le.la jeune se trouve souvent une aspiration plus profonde, liée à la manière dont il.elle souhaite exister dans le monde, à la personne qu'il.elle aspire à devenir, à la qualité de vie qu'il.elle désire construire. Travailler à partir de ce niveau permet de dépasser les formulations superficielles ou défensives pour rejoindre une motivation plus fondamentale.

Le travail de la coach consiste alors à accompagner une exploration progressive : qu'est-ce que le.la jeune veut réellement ? Qu'est-ce qu'il.elle recherche ? Que lui permettrait l'atteinte de cet objectif ? Qu'est-ce qui, dans ce projet, résonne avec ses valeurs, son identité émergente, sa manière singulière de se projeter ?

Cette clarification s'accompagne souvent d'un travail sur les objections et les limitations perçues. Il n'est pas rare qu'un adolescent exprime un désir qu'il.elle juge lui-même irréaliste, inaccessible ou incompatible avec sa situation actuelle. Le rôle de la coach n'est ni de disqualifier ce désir ni de l'entretenir dans une illusion. Il consiste à accueillir ce qu'il révèle, à explorer ce qu'il dit des aspirations profondes du.de la jeune, puis à travailler avec lui.elle à transformer cette représentation en projet réaliste, incarné et mobilisateur.

Cela implique d'aller chercher ce qui est visé positivement derrière une formulation parfois négative ou défensive. Lorsqu'un.e jeune affirme ce qu'il.elle ne veut plus, ce refus constitue souvent l'entrée vers ce qu'il.elle cherche à construire sans encore parvenir à le formuler clairement. Transformer ce rejet en orientation positive constitue une étape essentielle de la remise en projet.

Cette dynamique rejoint directement les apports de la théorie de l'autodétermination. Les travaux de Edward Deci et Richard Ryan montrent qu'une mobilisation durable repose sur la

satisfaction de trois besoins fondamentaux : autonomie, compétence et appartenance. Ils distinguent également différentes formes de motivation, allant de la motivation purement externe à la motivation intrinsèque, en passant par des formes progressivement plus intégrées.

L'enjeu de la motivation globale consiste précisément à accompagner le.la jeune vers des objectifs **auto-concordants**, c'est-à-dire des objectifs en cohérence profonde avec ce qu'il.elle est, ce qu'il valorise et ce qu'il souhaite devenir. Plus un objectif est intégré intérieurement, plus il devient durablement mobilisateur.

Cette remise en mouvement ne peut cependant se limiter au seul travail avec le.la jeune. Parce qu'elle s'inscrit dans une lecture systémique, l'approche développée par Odyssee accorde une place essentielle à l'environnement relationnel. Le changement du.de la jeune suppose souvent une évolution parallèle du regard porté sur lui.elle par les adultes qui l'entourent.

Lorsque les parents, les enseignants ou les intervenants restent figés dans une représentation du.de la jeune comme « démotivé.e », « paresseux.euse », « opposant.e » ou « incapable », ils risquent, souvent malgré eux, de reconfirmer la position dont le.la jeune cherche précisément à sortir.

Le travail avec les parents devient alors déterminant. Il s'agit de les aider à modifier leur lecture, à calmer les crises, à reconnaître les évolutions en cours, à soutenir le mouvement naissant plutôt qu'à continuer à alimenter les récits d'échec passés.

Cette articulation soulève une question délicate pour la coach : comment entendre les inquiétudes parentales sans trahir l'alliance construite avec le.la jeune ? Cette tension constitue l'un des enjeux éthiques majeurs de l'accompagnement. Maintenir une alliance claire avec l'adolescent.e suppose parfois de différencier les espaces d'accompagnement, voire d'orienter les parents vers un autre professionnel lorsque leur propre besoin d'élaboration risque d'envahir la relation de coaching.

L'expérience d'Odyssee montre également l'importance du travail en réseau. La remise en projet gagne considérablement en puissance lorsqu'elle s'inscrit dans une cohérence entre les différents intervenants. Pour une coach exerçant de manière plus isolée, cela implique souvent de recréer activement ces conditions : établir des liens avec l'école, favoriser le dialogue avec les parents, mobiliser les ressources extérieures pertinentes et contribuer à construire autour du.de la jeune un environnement relationnel soutenant.

Au fond, accompagner un décrochage lié à une perte de sens revient à créer les conditions d'une réappropriation existentielle du parcours. Il ne s'agit pas d'amener le.la jeune à se conformer à une trajectoire attendue, ni de le.la convaincre de réintégrer l'école coûte que coûte, mais de l'aider à retrouver un mouvement qui lui appartienne réellement.

C'est souvent lorsque le.la jeune cesse d'être l'objet d'un projet pensé pour lui qu'il peut redevenir pleinement sujet de son propre devenir.

3.5 Le décrochage familial : accompagner les loyautés invisibles et restaurer la disponibilité intérieure

Certaines situations de décrochage scolaire ne prennent pas appui sur une difficulté d'apprentissage, une perte de sens ou une insécurité relationnelle vécue dans l'espace scolaire. Elles trouvent leur origine dans une réalité plus discrète, souvent moins immédiatement visible : une fragilisation de l'équilibre familial qui vient entraver la disponibilité psychique nécessaire à l'engagement scolaire.

Dans ces situations, le.la jeune ne décroche pas parce qu'il.elle rejette l'école ni parce qu'il.elle ne souhaite pas apprendre. Il.elle se trouve pris dans des dynamiques familiales qui mobilisent une part importante de son énergie intérieure. Conflits parentaux, séparation difficile, maladie d'un proche, précarité, fragilité psychique au sein du système familial, surcharge émotionnelle chronique ou climat relationnel instable peuvent progressivement rendre difficile la possibilité de se tourner sereinement vers les exigences scolaires.

L'école suppose une forme de disponibilité intérieure. Elle demande de pouvoir se projeter, mobiliser son attention, différer certaines préoccupations immédiates et consacrer de l'énergie psychique à des apprentissages orientés vers l'avenir. Lorsque le.la jeune est intérieurement absorbé par des tensions familiales persistantes, cette disponibilité se trouve profondément altérée.

Dans certains cas, cette mobilisation s'inscrit dans ce que l'approche systémique désigne comme des loyautés invisibles. Le.la jeune peut, sans en avoir pleinement conscience, demeurer psychiquement retenu par une fidélité implicite au système familial.

Il.elle peut par exemple éprouver qu'investir pleinement sa scolarité reviendrait à abandonner un parent fragilisé, à se désolidariser d'un membre souffrant, à trahir une appartenance ou à créer une distance devenue intérieurement insupportable. Il.elle peut également porter inconsciemment certaines croyances familiales telles que : « on ne réussit pas chez nous », « il faut rester disponible pour les autres », « partir, c'est abandonner », ou encore « se différencier, c'est trahir ».

Ces croyances ne se présentent pas nécessairement sous une forme explicite. Elles organisent souvent silencieusement le rapport du.de la jeune à son autonomie, à sa réussite et à sa capacité à se projeter hors du système.

C'est précisément ici que la posture systémique abordée dans le premier module devient essentielle. L'enjeu n'est pas d'interpréter hâtivement le symptôme ni de plaquer une lecture théorique sur la situation, mais d'explorer avec finesse ce que le décrochage vient peut-être protéger, maintenir ou exprimer dans l'économie relationnelle familiale.

Comme dans l'accompagnement du décrochage lié à une perte de sens, la première étape consiste à rejoindre le.la jeune là où il se trouve. L'appel téléphonique, la qualité de l'accroche, la rencontre sur son terrain, le respect de son rythme et de sa position constituent ici encore des éléments déterminants.

Le.la jeune doit pouvoir sentir qu'il n'est pas convoqué pour être corrigé, ni sommé de répondre aux attentes des adultes. Il doit pouvoir faire l'expérience d'un espace où sa réalité peut être entendue sans jugement, sans injonction et sans interprétation prématurée.

La coach ne vient pas lui expliquer ce qu'il.elle devrait faire. Elle vient l'aider à mettre du sens sur ce qu'il vit.

Ce travail d'exploration permet progressivement de faire émerger certaines tensions de loyauté, certains conflits internes ou certaines croyances qui limitent son mouvement.

Le travail sur les croyances prend ici une tonalité particulière. Il ne s'agit pas uniquement de transformer des croyances personnelles limitantes, mais d'interroger des croyances souvent héritées, implicites, profondément liées à l'appartenance familiale.

Accompagner leur transformation suppose beaucoup de délicatesse. Modifier une croyance liée à une loyauté familiale touche souvent à des enjeux identitaires profonds. Le changement ne peut être imposé. Il doit émerger dans un espace suffisamment sécurisant pour que le.la jeune puisse progressivement différencier fidélité et immobilité, appartenance et renoncement à soi.

Le travail consiste alors à ouvrir une possibilité nouvelle : celle de pouvoir grandir, se projeter, apprendre et se différencier sans avoir à rompre le lien. L'un des enjeux majeurs consiste à permettre au.à la jeune de découvrir qu'il est possible d'avancer sans trahir, de réussir sans abandonner, de se construire sans rompre son appartenance, d'être dans le ET...,ET....

Lorsque cela est possible, un travail parallèle avec l'entourage proche peut soutenir cette évolution. Là encore, l'approche systémique rappelle que le changement du.de la jeune est souvent facilité lorsque le système lui-même commence à autoriser symboliquement ce mouvement.

Il peut alors être précieux d'accompagner les parents à modifier certaines représentations, à reconnaître les dynamiques à l'œuvre et à soutenir explicitement l'autonomisation du.de la jeune.

Pour la coach, la vigilance éthique demeure essentielle. Il s'agit de maintenir une alliance claire avec le.la jeune tout en accueillant la parole parentale. Lorsque cette tension devient trop importante, il peut être pertinent d'orienter certains membres de la famille vers un autre espace d'accompagnement.

Il s'agit d'aider le.la jeune à retrouver la disponibilité psychique nécessaire pour investir son propre devenir, non en rupture avec son histoire familiale, mais dans une différenciation suffisamment apaisée pour qu'il puisse avancer sans se sentir coupable de grandir.

2.6 Le décrochage social : accompagner la remobilisation dans une logique de réseau

Le décrochage social constitue l'une des formes les plus préoccupantes de rupture scolaire, non seulement parce qu'il engage la relation du.de la jeune à l'école, mais parce qu'il s'inscrit souvent dans une désaffiliation plus globale touchant l'ensemble de ses liens aux cadres structurants de la vie sociale. Dans ces situations, le retrait scolaire ne représente

généralement qu'un symptôme parmi d'autres d'un processus plus large de rupture progressive avec les espaces d'appartenance, les repères institutionnels et les perspectives d'avenir.

Là où d'autres formes de décrochage peuvent encore concerner prioritairement la relation aux apprentissages, au sens scolaire ou à certaines dynamiques familiales, le décrochage social engage une altération plus profonde du lien au monde commun. Le.la jeune ne se retire pas uniquement de l'école ; il.elle peut progressivement se désengager des liens sociaux, se couper des espaces de participation, perdre confiance dans les institutions, se désinscrire des logiques collectives et voir se fragiliser sa capacité à se projeter dans une place sociale reconnue.

Cette réalité s'accompagne fréquemment de risques socio-sanitaires majeurs. Conduites addictives, désorganisation du rythme de vie, isolement massif, errance, exposition à des conduites à risque, troubles psychiques insuffisamment pris en charge, marginalisation progressive ou rupture avec plusieurs institutions simultanément peuvent venir complexifier considérablement la situation.

Dans ces contextes, le décrochage scolaire ne peut être compris isolément. Il s'inscrit dans un enchevêtrement de vulnérabilités psychiques, relationnelles, sociales et parfois sanitaires qui appellent une réponse nécessairement plurielle. C'est sans doute dans cette forme de décrochage que l'approche pluridisciplinaire devient la plus indispensable.

Aucun professionnel, à lui seul, ne peut prétendre répondre à l'ensemble des dimensions en jeu. Le travail nécessite une articulation étroite entre les différents acteurs concernés : services d'aide à la jeunesse, AMO, équipes éducatives, centre PMS, intervenants psychosociaux, structures spécialisées en santé mentale, dispositifs d'accrochage, services d'accompagnement des assuétudes, éducateurs de rue, intervenants judiciaires lorsque cela s'avère nécessaire, et parfois accompagnement médical.

Le rôle de la coach réside dans sa capacité à soutenir chez le.la jeune une dynamique de remobilisation subjective, même lorsque celui-ci se trouve profondément éloigné des cadres ordinaires de projection. Car même dans les situations les plus fragilisées, la question du désir, du projet et du mouvement demeure centrale.

Le risque, face à un.e jeune socialement décroché, serait de réduire l'accompagnement à une logique de gestion de crise ou de réparation des symptômes visibles. Si ces dimensions demeurent évidemment nécessaires et prioritaires, elles ne suffisent pas à restaurer une dynamique d'existence orientée vers le futur.

Conclusion : accompagner la singularité des trajectoires pour restaurer le pouvoir d'agir

L'exploration des différentes formes de décrochage met en lumière une réalité essentielle : il n'existe pas *un* décrochage scolaire, mais une pluralité de trajectoires de rupture, chacune soutenue par des dynamiques spécifiques et appelant des modalités d'accompagnement différenciées.

Le décrochage pédagogique interroge le rapport du.de la jeune à ses capacités d'apprentissage et invite à restaurer le pouvoir d'apprendre. Le refus scolaire anxieux appelle une sécurisation

progressive face à une souffrance intérieure devenue envahissante. Le décrochage lié à une perte de sens nécessite une remise en projet fondée sur la mobilisation d'une motivation profondément reliée au désir propre du.e la jeune. Le décrochage relationnel invite à restaurer une liberté interactionnelle face à des dynamiques d'insécurité ou de harcèlement. Le décrochage familial engage une lecture plus fine des loyautés invisibles et des tensions systémiques susceptibles d'entraver la disponibilité psychique nécessaire à l'investissement scolaire. Quant au décrochage social, il rappelle avec force que certaines situations exigent une mobilisation pluridisciplinaire dans laquelle le coaching prend place comme un maillon parmi d'autres.

À travers cette diversité, une constante se dégage : l'accompagnement ne peut jamais se réduire à une tentative de remise en conformité. Chercher à ramener rapidement le.e la jeune dans le cadre, sans interroger ce qui a conduit à sa rupture, revient bien souvent à agir sur la manifestation visible du problème sans en rencontrer la logique profonde.

Le coaching de jeunes et le coaching scolaire invitent à un déplacement de posture fondamental. Il ne s'agit plus de corriger, de convaincre, de moraliser ou de prescrire, mais d'aller à la rencontre d'une expérience singulière, d'accueillir le.e la jeune là où il se trouve, de comprendre ce qui se joue pour lui et de créer les conditions lui permettant de redevenir acteur de son propre mouvement.

Cette posture suppose de renoncer à certaines illusions de maîtrise. La coach ne « remet » pas un.e jeune en mouvement. Il crée les conditions relationnelles, systémiques et subjectives dans lesquelles ce mouvement peut redevenir possible.

Cette perspective exige une écoute fine, une lecture nuancée des contextes, une attention constante à la singularité des situations et une capacité à articuler son intervention avec l'ensemble des ressources mobilisables autour du.e la jeune.

Elle appelle également une confiance profonde dans les potentialités de transformation présentes chez chaque adolescent. Même lorsque la rupture paraît installée, même lorsque les résistances semblent importantes, même lorsque le chemin vers la remobilisation paraît incertain, demeure toujours la possibilité d'un déplacement, chaque jeune possède déjà toutes les ressources nécessaires à l'accomplissement de ses rêves.

ANNEXES

Jeu de l'idiot - Déroulement

Exploration

Raconte-moi ce qui t'embête en ce moment.
Comment ils font pour t'embêter ?
Pourquoi ils font cela, à ton avis ?
Qu'est-ce que tu as essayé de faire pour les arrêter ?
Tu veux qu'ils arrêtent ?

Empathie

Acceptation
Encouragements

Raisonnement

Il s'agit de gagner un jeu (peut-on gagner un jeu sans en connaître les règles ?)
Nos relations sont réciproques (qui traite qui en ami/ennemi ?)
Il faut changer de rôle (quelles sont les réactions et leur significations ?)
Si on est atteint, on perd (pourquoi font-ils cela et qu'est-ce que ça leur fait ?)
Si on n'est pas atteint, on gagne (imagine que tu fasses autrement, ce serait ?)

Renforcement

Jeu de l'idiot

Phase 1 : la coach est une victime

Intermède : le la jeune se voit confirmer sa victoire et accepte le défi

Phase 2 : la coach applique la règle d'or

Débriefing : DIGERA - Encouragements / Explications / Bonus annexes

D .rôle - laquelle de 2 est plus amusante

I...diot - qui avait l'air d'un idiot la 1ère fois / 2ème ?

G...agné - qui a gagné la 1ère fois / 2ème ?

E...fforts - quelle fois ai-je fait plus d'efforts pour que cela s'arrête ?

R...espect - laquelle de 2 fois tu pouvais me respecter plus ?

A...mi - quand est-ce que tu as eu envie d'arrêter de m'insulter ?

Avertissements

Ca s'aggrave avant de s'améliorer
Il faut le faire 100% du temps

A ton tour

Jeu de l'idiot - Questions

Victimisation : t'es fâché ? pourquoi ? je suis désolé ? / je ne veux pas me battre avec toi

Humour :

Accepter : Rire honnête / féliciter l'humoriste

Autodérision : Exagération / blague préparée d'avance

Blague passe-partout : Si tu voyais ma ... / disque rayé : et alors ? – et donc ?

Domination :

Questionner : Ah ? tu trouves ?

Approuver : Parfois ça m'arrive / ah ? Ok d'accord

Complimenter : T'as de la chance, j'aimerais bien être comme toi ... / comment tu fais pour... ?

BIBLIOGRAPHIE

- Aim, P. (2021). *Aider son enfant à se sortir du harcèlement scolaire*. Marabout
- Boulard, A & Leclercq, C. (2020) *Ado : déprimé ou dépressif ? Quand s'inquiéter*. De boeck supérieur.
- Dahéron, L & Gallé-Tessonneau, M. (2025). *Accompagner mon enfant face à sa phobie scolaire*. Dunod.
- Dahéron, L & Gallé-Tessonneau, M. (2020). *Comprendre et soigner le refus scolaire anxieux*. Dunod.
- Caron E. | Denis H. (2020). *La Phobie scolaire*. Ellipses.
- Collectif (2025) *Harcelements : de l'école aux écrans*. Erès.
- Claes, M., & Lannegrand-Willems, L. (2014). *L'adolescence*. Presses Universitaires de France.
- Gourion, D. (2024) *Le secret des ados heureux*. Odile Jacob.
- Haidt, J. (2025). *Génération anxieuse : Comment les réseaux sociaux menacent la santé mentale des jeunes*. Les Arènes.
- Humbeeck, B. (2019). *Pour en finir avec le harcèlement*. Odile Jacob.
- Humbeeck, B. (2023). *Le harcèlement scolaire : guide pour les parents*. Odile Jacob.
- Piquet, E. (2017). *Le harcèlement scolaire*. Tallandier.
- Piquet, E. (2014). *Te laisse pas faire !*. Payot.
- Piquet, E. (2021). *Nos enfants sous microscope*. Payot.
- Prat, M. (2025) *Phobie scolaire et Troubles anxieux*. Brissot.
- Sztencel, C. & Roubaud, N. (2012). *Aaccompagner des ados en rupture scolaire*. InterÉditions. De boeck supérieur.

ASBL et sites institutionnels

ASBL Odyssée : <https://www.odysseeasbl.be/>

Accrochage scolaire Bruxelles <https://accrochagescolaire.brussels/>

Service de prévention de la ville de Bruxelles <https://bravvo.bruxelles.be/node/1238>

Bruxelles jeunes <https://www.bruxelles-j.be/etudier-se-former/enseignement-secondaire/que-faire-contre-le-decrochage-scolaire/>

Programme Amarrages + <https://ccgpe-dgeo.cfwb.be/accueil-agent/projets/amarrages/>