De l'image négative au choix positif

Réduire le décrochage scolaire dans l'enseignement qualifiant



Fondation Roi Baudouin
Ensemble pour une société meilleure

Colophon

De l'image négative au choix positif.
Réduire le décrochage scolaire dans l'enseignement qualifiant.
Une publication de la Fondation Roi Baudouin, rue Brederode 21, 1000 Bruxelles
2026

Auteurs de la publication
Dr. Marie Antoine, IDEA Consult
Céline De Guchteneere, IDEA Consult

Coordination pour la Fondation Roi Baudouin
Farah Ridane, cheffe de programme, Éducation & développement des talents
Flora Bellour, coordinatrice de projets senior, Éducation & développement des talents
Annelore Vriens, gestionnaire de projets, Éducation & développement des talents

Avec nos remerciements au comité d'accompagnement du projet, au comité de lecture ainsi qu'aux personnes rencontrées en entretien.

Comité d'accompagnement du projet
Bernard Séverine, Fédération Wallonie-Bruxelles
Bouillon Koen, SeGEC
Bourarach Fatima, Fédération Wallonie-Bruxelles
Buttol Damien, FELSI
Canzittu Damien, professeur en Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, UMONS
Coelaert Gilles, CECP
de Sélys Christian, CPEONS
Gourdin Stéphanie, Fédération Infor Jeunes
Huntzinger Amandine, Fédération Wallonie-Bruxelles
Lavenne Julie, Fédération Wallonie-Bruxelles
Lepère Guillaume, Beci
Liveyns Ludovic, Institut de la Providence, Herve
Lontie Michaël, UFAPEC
Menendez Nathalie, SFPME
Peeters Benoit, FAPEO
Querton Lara, AKT for Wallonia
Vallée Audrey, IFAPME
Van Wassenhove Olivier, WBE

Comité de lecture
Bernard Séverine, Fédération Wallonie-Bruxelles
Canzittu Damien, professeur en Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, UMONS
Liveyns Ludovic, Institut de la Providence, Herve
Querton Lara, AKT for Wallonia

Entretiens
Bernard Séverine, cheffe de chantier du Pacte pour un Enseignement d'excellence, Fédération Wallonie-Bruxelles
Canzittu Damien, Professeur en Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, UMONS
Huntzinger Amandine, directrice, Direction « Relations Écoles – Monde du travail », Fédération Wallonie-Bruxelles
Lepère Guillaume, Beci
Les SAS Compas Format (Seraing, Verviers et Waremme), Aux Sources (Hannut), SAS de Mons, Émergence (Libramont), Rebonds (Liège), Carrefour Accueil (Namur), SENS-SAS (Montigny-le-Tilleul) et SAS-Parenthèse (Bruxelles)
Lontie Michaël, UFAPEC
Peeters Benoît, FAPEO
Querton Lara, AKT for Wallonia
Remels Olivier, Fondation pour l'Enseignement
Une agente Amarrages+
Une délégation des Instances Bassin Enseignement qualifiant – Formation – Emploi (IBEFE de Bruxelles, de Liège, du Hainaut-Centre, de Verviers, de la Wallonie-Picarde et de Namur) représentant l'ensemble des dix IBEFE
Vallée Audrey, IFAPME
Des directions de l'enseignement qualifiant
Des membres du personnel enseignant de l'enseignement qualifiant
Des membres du personnel éducatif de l'enseignement qualifiant
Des parents d'élèves de l'enseignement qualifiant
Des anciens élèves de l'enseignement qualifiant

Conception graphique et mise en page
Marie Ringeard, tantôt

Relecture finale
Muriel Weiss

Afin de fluidifier la lecture, nous avons choisi de ne pas appliquer les principes de l'écriture inclusive. Il a été fait usage autant que possible de termes épicènes. Les appellations au masculin générique désignent des personnes indépendamment de leur genre.

Dépôt légal : D/2848/2026/10
Numéro de référence : 4036
Avec le soutien de la Loterie Nationale

Cette publication peut être téléchargée gratuitement sur notre site web : www.kbs-frb.be



Avant-propos



En Belgique, l'enseignement qualifiant occupe une place essentielle dans le système éducatif. En Fédération Wallonie-Bruxelles, il forme chaque année près d'un élève du secondaire sur trois à des métiers techniques, manuels et professionnels indispensables au fonctionnement de la société. Pourtant, malgré ce rôle central, l'enseignement qualifiant fait encore l'objet de certaines représentations qui peuvent en limiter l'attractivité, alors même qu'il constitue pour de nombreux jeunes une voie d'épanouissement, porteuse d'avenir.

Les données disponibles montrent que les parcours menant à l'enseignement qualifiant sont fortement différenciés. Les élèves issus de milieux socio-économiquement plus défavorisés y sont nettement surreprésentés, tout comme les élèves ayant connu des difficultés scolaires ou des parcours marqués par le redoublement. Ces vulnérabilités fragilisent le rapport à l'école et accroissent le risque de décrochage scolaire, particulièrement dans certaines filières qualifiantes et dans l'enseignement en alternance. Le décrochage y apparaît moins comme un événement soudain que comme l'aboutissement d'un processus progressif de désengagement, souvent amorcé bien en amont de la rupture effective.

Ces constats invitent à dépasser une lecture strictement individuelle du décrochage scolaire. Ils révèlent l'existence de dynamiques structurelles, elles-mêmes liées aux mécanismes d'orientation et aux représentations sociales des filières et des métiers. Trop souvent, l'orientation vers l'enseignement qualifiant résulte d'un « choix négatif », opéré par défaut à la suite d'échecs successifs, plutôt que d'une décision éclairée fondée sur les intérêts, les compétences et les aspirations des élèves. Cette logique de relégation alimente une image négative des filières qualifiantes, qui se répercute tant sur la motivation des jeunes que sur le regard porté par la société sur ces parcours.

Ce phénomène est d'autant plus préoccupant qu'il intervient dans un contexte de profondes mutations du marché du travail. La transformation numérique, l'essor de l'intelligence artificielle et la transition écologique modifient en profondeur les besoins en compétences. De nombreux métiers techniques et manuels s'avèrent aujourd'hui difficilement automatisables en même temps qu'essentiels à la transition vers une économie plus durable. Or, beaucoup de ces métiers sont précisément ceux qu'on enseigne dans les filières qualifiantes. La persistance du décrochage scolaire dans ces filières conduit donc à une importante perte de talents pour la société.

C'est à la lumière de ces constats que la Fondation Roi Baudouin a souhaité soutenir la réalisation de cette étude consacrée au décrochage scolaire dans l'enseignement qualifiant. L'objectif de cette publication est double. D'une part, elle vise à mieux comprendre les dynamiques de décrochage propres à l'enseignement qualifiant, en analysant les facteurs individuels, relationnels, institutionnels et sociétaux qui s'y conjuguent. D'autre part, elle entend éclairer les mécanismes d'orientation et les représentations qui façonnent l'image de ces filières, afin d'identifier des leviers susceptibles de les valoriser et de stimuler des choix positifs en leur faveur.

Donnant la parole aux acteurs de terrain, aux professionnels de l'éducation, aux jeunes et à leurs familles, cette étude montre toute la complexité des trajectoires scolaires et rappelle que la lutte contre le décrochage ne peut se limiter à des réponses ponctuelles ou sectorielles. Elle demande au contraire une approche systémique, qui tienne compte de la diversité des parcours éducatifs.

Par cette publication, la Fondation Roi Baudouin souhaite contribuer à une réflexion collective sur les conditions nécessaires pour revaloriser l'enseignement qualifiant, lui redonner sa juste place et permettre à chaque jeune de se construire un parcours choisi, porteur de perspectives et reconnu socialement. Réduire le décrochage scolaire dans l'enseignement qualifiant, c'est non seulement prévenir des ruptures individuelles, mais aussi créer les conditions permettant à chaque jeune de développer pleinement ses talents et son potentiel.

Fondation Roi Baudouin



Table des matières

Introduction	8
1. Objectif et méthodologie	10
2. Redéfinir le décrochage	12
3. Qualifiant : le piège du « choix négatif »	18
4. Décrochage : des causes multiples, amplifiées dans le qualifiant	26
5. Les conséquences du décrochage	36
6. Choix et image des filières	38
7. Leviers de valorisation du qualifiant	44
Conclusion	54
Sources	56
Annexes	60

Introduction

Alors que la Belgique s'est fixé pour objectif un taux d'emploi de 80 % d'ici 2030[1], la formation et la mise à l'emploi de toutes et tous sont plus que jamais des enjeux cruciaux. Le niveau d'éducation constitue en effet un déterminant essentiel de la participation au marché du travail [1,2]. Or, le décrochage scolaire représente un frein majeur à l'insertion socioprofessionnelle et à la cohésion sociale.

Si la part des jeunes en interruption prématurée de scolarité[2], telle que mesurée au niveau européen, a nettement reculé depuis 2000 (de 13,8 % à 6,2 % en 2023), une légère hausse a été observée en 2024 (7,0 %) [2]. Cet indicateur, basé sur une enquête par échantillon, repose toutefois sur une définition centrée sur le marché de l'emploi : un jeune sans diplôme mais engagé dans une formation n'y est pas comptabilisé comme décrocheur.

Depuis la crise sanitaire, la Belgique connaît en effet une nette progression de l'absentéisme injustifié : la proportion d'élèves comptant entre 9 et 29 demi-jours d'absence injustifiée est passée de 5,7 % en 2019-2020 à 13,0 % en 2023-2024, tandis que celle des élèves enregistrant plus de 30 demi-jours est passée de 1,3 % à 3,5 % au cours de la même période [3]. Cette évolution, qui pourrait être liée aux effets de la crise sanitaire sur la santé mentale et sur l'accrochage scolaire, constitue un signal d'alerte préoccupant [4,5].

Des travaux internationaux montrent que la fréquence des absences influe directement sur le risque de désengagement durable : des absences répétées, notamment en fin de parcours scolaire, accroissent significativement la probabilité d'une interruption prématurée de scolarité [6, 7]. La hausse récente de l'absentéisme pourrait donc se traduire à terme par une augmentation du nombre de jeunes quittant prématurément l'enseignement si elle n'est pas enrayée par des dispositifs de prévention et d'accompagnement renforcés.

En réponse à cette problématique, la Belgique s'est engagée en 2021 à ramener le taux de décrochage scolaire à 7,4 % d'ici 2030 [8]. Si, à première vue, cet objectif semble déjà atteint (7,0 % en 2024), cette moyenne nationale masque de fortes disparités régionales et sociales, qui traduisent des réalités contrastées selon les territoires, les publics et les filières.

Les chiffres mettent en effet en évidence d'importants écarts régionaux, tant en matière d'interruptions prématurées de scolarité que d'absentéisme injustifié : la Région bruxelloise et la Wallonie présentent des taux plus élevés que la Flandre [2, 3]. En Fédération Wallonie-Bruxelles, le décrochage scolaire demeure donc un défi structurel, avec des taux supérieurs à la moyenne nationale. Consciente de l'enjeu, la Fédération a fait de la lutte contre l'échec et le décrochage scolaires une priorité du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Cette volonté se reflète dans le quatrième des sept Objectifs d'Amélioration de la qualité du Système Éducatif (OASE) visant à rendre l'enseignement plus efficace et équitable : « la réduction du redoublement et du décrochage scolaires ».

Cette dynamique s'inscrit également dans la réforme systémique de l'enseignement qualifiant[3], de l'enseignement pour adultes et de la formation professionnelle, initiée conjointement par la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Région wallonne en 2024. Inscrite dans les déclarations de politique communautaire et régionale, cette réforme traduit la volonté des deux gouvernements d'améliorer de manière coordonnée la qualité de la formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant au sein de l'espace francophone [12].

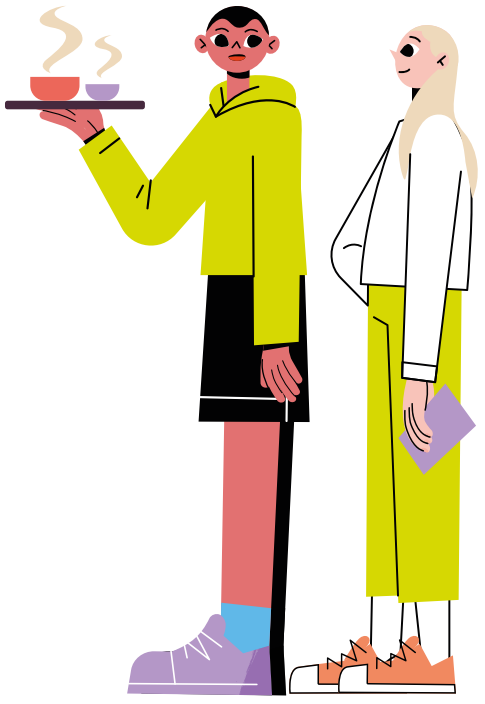
1. Cet objectif découle de la Stratégie nationale pour l'emploi, adoptée en 2022, qui vise à porter le taux d'emploi à 80 % d'ici 2030, conformément à l'objectif fixé par l'Union européenne dans le cadre du plan d'action pour la mise en œuvre du socle européen des droits sociaux (2021).
2. Il s'agit des jeunes âgés de 18 à 24 ans ne disposant pas d'un diplôme du secondaire supérieur et ne suivant plus aucune forme d'enseignement ou de formation.
3. L'annexe I présente succinctement le fonctionnement de l'enseignement secondaire.

Au-delà des disparités régionales, des différences marquées apparaissent également entre filières d'enseignement. Ces différences doivent être mises en regard de la répartition des élèves entre les parcours : en 2022-2023, 57,2 % des élèves de 3e secondaire de plein exercice étaient inscrits dans la filière générale de transition, contre 17,7 % dans la filière professionnelle et 16,5 % dans la filière technique et artistique de qualification[1] [9]. Or, les taux de décrochage scolaire sont particulièrement élevés au sein des filières qualifiantes, en particulier dans l'enseignement professionnel. En 2022-2023 toujours, le taux de sortie sans certificat en 3e secondaire était de 4,4 % pour l'ensemble des filières. Mais alors que ces taux sont relativement faibles dans le général (1,4 %) et le technique de transition (2,7 %), ils sont plus élevés dans la section de qualification (5,1 %) et considérablement plus élevés dans la filière professionnelle (15,4 %)[2] [9]. Bien que cet indicateur englobe également les mobilités vers d'autres systèmes éducatifs, il met en lumière la vulnérabilité particulière du qualifiant, où le risque de sortie sans diplôme reste environ trois fois plus élevé que dans les parcours généraux. Le décrochage dans le qualifiant n'est donc pas un phénomène marginal, mais concerne une part significative des élèves.

Cette réalité confère une importance particulière aux réformes engagées dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence et de la réforme de l'enseignement qualifiant. Alors que le Pacte pour un Enseignement d'excellence prévoit une modernisation ambitieuse de l'enseignement qualifiant, il est essentiel d'articuler cet effort à la lutte contre le décrochage scolaire. Car les deux enjeux sont indissociables : un enseignement qualifiant plus attractif, mieux reconnu et davantage connecté au monde du travail constitue un levier majeur de prévention [10].

Or, cette attractivité ne dépend pas uniquement de la qualité des programmes. Elle est également façonnée par des déterminants économiques (perspectives d'emploi, opportunités de stage), sociaux (statut perçu des filières, attentes des familles et des pairs), psychologiques (sentiment d'efficacité personnelle, projection dans un avenir professionnel valorisé) et informationnels (ressources d'orientation claires et aisément accessibles) [11]. C'est l'articulation de ces déterminants qui conditionne l'engagement des élèves et, in fine, leur persévérance scolaire.

Il apparaît dès lors indispensable de comprendre les logiques du décrochage dans le qualifiant, d'en analyser les conséquences et d'identifier des leviers susceptibles d'améliorer l'image de ces filières et de soutenir des choix d'orientation plus positifs.



1. À titre d'information, 8,5 % des élèves de plein exercice étaient inscrits en technique de transition.
2.Ces chiffres proviennent du nouvel indicateur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Celui-ci ne mesure pas directement le décrochage scolaire, mais le *taux de sortie sans certification*, c'est-à-dire la proportion d'élèves inscrits au 2e ou 3e degré du secondaire qui ne se réinscrivent pas l'année suivante et n'obtiennent pas de diplôme. Il est important de noter que, comme il s'agit des taux de décrochage pour les élèves des 2e et 3e degrés, ils sont considérablement inférieurs au taux global de sortie sans diplôme dans l'enseignement général en Fédération Wallonie-Bruxelles qui est lui de 22,8 % [9].

1. Objectif & méthodologie

Cette publication est le fruit d'une étude exploratoire réalisée par IDEA Consult à la demande de la Fondation Roi Baudouin.

L'objectif de cette étude était double. D'une part, il s'agissait de **documenter, sur la base de la littérature scientifique**, les dynamiques qui sous-tendent le décrochage scolaire, en particulier dans les filières qualifiantes. Quelles en sont les principales causes ? Et quelles en sont les conséquences ? D'autre part, l'étude visait à analyser l'image négative des filières qualifiantes, orientées vers l'entrée sur le marché du travail. Plus précisément, il s'agissait d'examiner les liens entre cette image et les mécanismes de choix, souvent contraints, qui orientent les élèves vers ces filières.

Dans une **perspective orientée vers l'action,** l'étude avait également pour ambition d'identifier des leviers susceptibles d'améliorer l'image de ces filières et de soutenir des choix d'orientation positifs. À cette fin, un recensement de pratiques inspirantes en Fédération Wallonie-Bruxelles a été réalisé, qui a abouti à l'identification de près de 80 initiatives. L'inventaire des pratiques inspirantes n'est quant à lui pas joint à cette publication en raison de son caractère évolutif. Il a toutefois permis d'apporter un ancrage dans le réel dans le cadre de l'élaboration des recommandations. Sur la base des éléments collectés, ce rapport propose une série de leviers et d'actions concrètes visant à valoriser les filières qualifiantes.

Dans un souci de confidentialité, l'ensemble des verbatim repris dans ce rapport ont été anonymisés. Le type d'acteur est toutefois précisé afin d'éclairer le lieu d'où ils parlent.



Sur le plan méthodologique, l'étude s'est appuyée sur plusieurs étapes complémentaires

- Une revue de la littérature scientifique ;
- La réalisation de 15 entretiens semi-directifs individuels ou collectifs avec des parties prenantes variées (experts scientifiques, acteurs associatifs, représentants de l'administration de l'Enseignement, directions d'écoles, enseignants, éducateurs, parents d'élèves et anciens élèves de l'enseignement qualifiant) ;
- L'organisation d'un atelier participatif consacré à l'identification et à la discussion de leviers et actions.



2. Redéfinir le décrochage

Le décrochage scolaire est un processus progressif et multidimensionnel, dont la manifestation peut prendre diverses formes, allant du désinvestissement passif (l'élève est présent en cours mais ne s'implique pas) à l'absentéisme injustifié.

Ce chapitre rappelle l'importance d'une stratégie globale de lutte contre le décrochage scolaire, pour répondre aux différents enjeux du décrochage.



2.1. Une approche systémique de la lutte contre le décrochage scolaire

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le décrochage est un phénomène d'ampleur qui impacte négativement le parcours scolaire de nombreux élèves. Pour lutter contre ce phénomène, le Pacte pour un Enseignement d'excellence prévoit la mise en place d'un Plan global de lutte contre le décrochage scolaire, avec pour objectif de réduire le décrochage de 50% d'ici 2030, qui s'intègre dans une perspective systémique plus large.

Tenant compte de la nature multifactorielle du phénomène du décrochage scolaire, l'approche repose également sur les réformes qui visent l'amélioration du climat scolaire, une approche des apprentissages intégrant le soutien à la réussite ou encore une approche transversale de l'orientation au sein du nouveau parcours commun.

Le plan de lutte contre le décrochage a quant à lui été fixé par le décret relatif à la réduction du décrochage scolaire et à la lutte contre l'absentéisme des élèves du 16 mai 2024. Sa mise en œuvre doit débuter à la rentrée scolaire 2026 dans l'enseignement fondamental et en 2027 dans l'enseignement secondaire.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le décrochage scolaire était historiquement défini, selon le décret du 21 novembre 1998, comme « la situation d'un élève soumis à l'obligation scolaire qui est (a) soit non inscrit dans un établissement et non instruit à domicile, (b) soit inscrit, mais s'étant absenté si fréquemment sans motif valable qu'il compte plus de 20 demi-jours d'absence injustifiée » [1].

Le décret du 16 mai 2024 [2], tout en réaffirmant l'importance du rôle de l'école dans la prévention générale du décrochage scolaire des élèves quelle que soit sa forme, renforce le suivi et l'accompagnement des élèves en absentéisme qui constitue le signe d'un processus de désengagement progressif de l'élève. Pour lutter contre ce processus, un schéma de prise en charge progressif et coordonné vise à assurer un accompagnement ajusté à la situation de chaque élève concerné. Le schéma se met en place en trois étapes : la prévention, l'intervention et la compensation. Les intervenants responsables du suivi et de l'accompagnement sont identifiés à chaque stade, et leurs modalités de coopération précisées :

L'absentéisme prolongé

constaté à partir de 13 demi-jours d'absence injustifiée, entraîne l'activation de l'axe Prévention, dans lequel l'école met en place un suivi et accompagnement individualisé de l'élève, dans l'objectif de retrouver une fréquentation régulière ;

Le risque de décrochage

fixé à 20 demi-jours dans l'enseignement fondamental et 30 demi-jours dans le secondaire, active l'axe Intervention : le centre PMS prend le relais et ajuste l'accompagnement en fonction de l'évolution des besoins de l'élève. Le service des équipes mobiles peut être mobilisé, pour aller au-devant de l'élève dont le lien avec l'école continue de se distendre. ;

Le décrochage effectif

si, après maximum 6 mois d'accompagnement en axe intervention, l'élève n'a toujours pas retrouvé une fréquentation régulière, l'axe Compensation est activé. Le centre PMS reste responsable du suivi et de l'accompagnement de l'élève mais revoit et renforce l'accompagnement mis en place. Le SAS peut notamment être mobilisé pour aider l'élève à redéfinir un projet scolaire.

Cette réglementation traduit une volonté institutionnelle d'agir plus tôt et de manière coordonnée sur l'absentéisme et le décrochage.

Ce schéma de prise en charge progressif se déclenche dès les premiers signes d'absentéisme pour assurer une prise en charge individuelle, alors qu'elle est encore relativement aléatoire aujourd'hui. Il complète la prise en charge précoce des difficultés et le soutien à l'accrochage par les équipes éducatives, y compris les équipes pluridisciplinaires des centres PMS.

2.2. L'iceberg du décrochage

Réduire le décrochage au contrôle des absences non justifiées des élèves reviendrait à n'observer que la surface du phénomène. Mais la littérature et les acteurs de terrain insistent : derrière cette dimension visible se cache une réalité bien plus complexe, comparable à la partie immergée d'un iceberg. **Le décrochage doit être envisagé comme un continuum de désengagement, allant de la perte progressive d'intérêt pour l'école jusqu'à la rupture ouverte du lien scolaire** [4, 5, 6].

Au-dessus de la surface, on trouve le **décrochage manifeste**, caractérisé par des absences non justifiées répétées ou des ruptures visibles. C'est ce que mesurent les statistiques et ce qui alerte en premier lieu les établissements.

Sous la surface, pendant ce temps, se déploient des formes plus silencieuses, mais tout aussi préoccupantes du phénomène : d'une part, le **décrochage invisible**, masqué par des certificats médicaux et lié à la phobie scolaire, à l'anxiété ou à la dépression ; d'autre part, le **décrochage passif**, où l'élève, bien que présent physiquement, n'est plus engagé dans les apprentissages et manifeste « désintérêt, passivité, absentéisme perlé, apathie et violence » [7]. Certains chercheurs appellent cela le décrochage « de l'intérieur » [8], ou le retrait en classe (Galand & Hospel).

« Le décrochage invisible, masqué par des certificats médicaux liés à une phobie scolaire, une dépression ou d'autres troubles, est probablement très répandu au vu de l'état de santé mentale des jeunes. »

– Parole d'expert scientifique

« Il y a des élèves qui sont en classe, mais qui ont un décrochage de par leur non-travail, par leur comportement. Mais ce type de décrochage est compliqué car il a des répercussions sur les autres élèves aussi, sur les professeurs, sur la qualité du bien-être à l'école. »

– Parole d'un représentant du personnel éducatif

« J'étais tout le temps malade, donc j'étais en classe peut-être 3 fois par semaine et j'avais souvent des remarques par rapport à ça. C'était vraiment très compliqué psychologiquement et mentalement. Donc je n'ai jamais officiellement fait de décrochage scolaire, mais c'est comme si. »

– Parole d'élève

« Même quand j'allais en cours, [je n'étais] déjà plus présente mentalement. »

– Parole d'élève

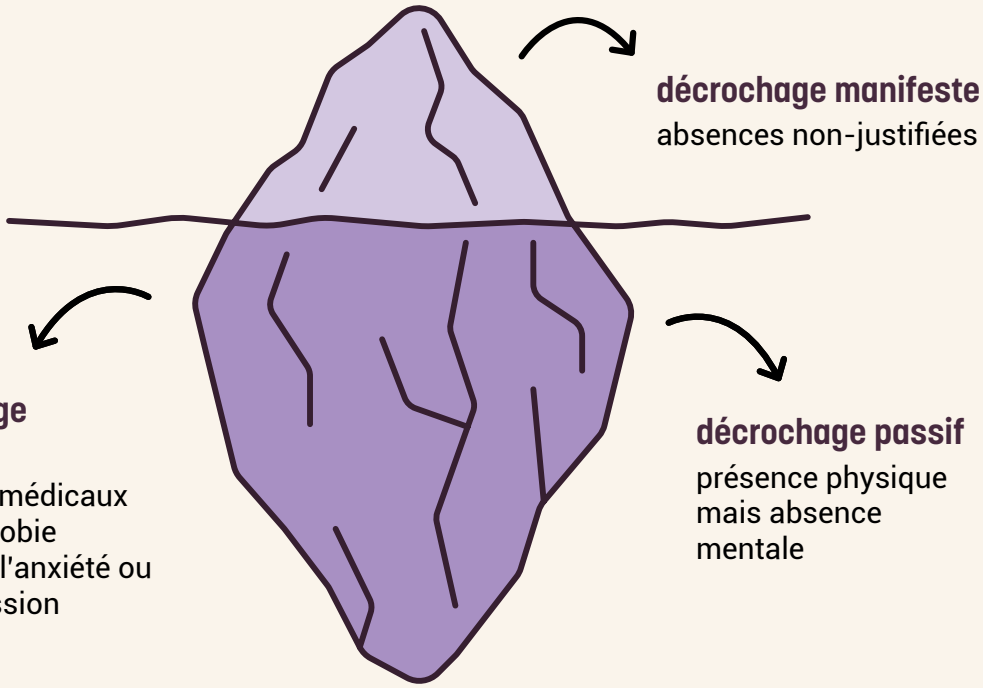
La métaphore illustre cette évidence :

les chiffres officiels ne reflètent que la partie émergée de l'iceberg.

Une proportion importante de jeunes en rupture demeure invisible aux indicateurs, mais elle est bien réelle dans les classes, comme en témoignent certains acteurs du terrain.

Le concept même de décrochage scolaire recouvre des réalités multiples. Cette pluralité de situations explique la difficulté de parvenir à une définition unique.

L'iceberg du décrochage scolaire





2.3. Une dynamique évolutive : le décrochage comme processus

Le décrochage scolaire ne survient pas soudainement : il s'installe progressivement.

Certains chercheurs le définissent comme une « détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société » [9].

Loin d'être une simple question de motivation individuelle, il s'agit d'un processus évolutif et multifactoriel, souvent amorcé dès l'école primaire, nourri par un sentiment de perte de sens par rapport aux apprentissages et par des difficultés personnelles, scolaires ou familiales. Dans le même ordre d'idées, d'autres chercheurs décrivent le décrochage comme un « processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire » [10]. Cet aspect cumulatif est d'ailleurs ressorti nettement lors des entretiens avec les acteurs de terrain.

Dans l'enseignement qualifiant, ces dynamiques générales prennent une intensité particulière : les fragilités individuelles et sociales y sont plus fortement représentées, et leurs effets cumulatifs s'y manifestent avec plus de force [11, 12, 13]. Les raisons de cet état de choses sont développées dans le chapitre suivant, qui met en lumière les logiques institutionnelles et sociales à l'œuvre.

3. Qualifiant : le piège du « choix négatif »



Plusieurs études indiquent que, pour une part non négligeable d'élèves, l'accès à l'enseignement qualifiant résulte moins d'un choix personnel que d'un processus d'orientation contraint [1, 2]. L'analyse qui suit met en évidence trois causes principales de cette situation : la hiérarchie institutionnelle et symbolique des parcours éducatifs, l'orientation forcée qui caractérise l'entrée dans le qualifiant et l'image sociale et culturelle dévalorisée dont souffrent ces filières et les métiers auxquels elles conduisent dans notre société [3].

3.1. La hiérarchie implicite des filières scolaires

L'enseignement qualifiant s'inscrit dans une architecture scolaire fortement hiérarchisée. Dans l'imaginaire collectif, la voie générale demeure la filière « supérieure », incarnant l'excellence académique et ouvrant l'accès aux études supérieures longues ainsi que, à terme, à des emplois jugés plus prestigieux. À l'inverse, le qualifiant apparaît comme une alternative de qualité moindre, associée à l'échec plutôt qu'à un projet d'avenir construit. Cette hiérarchie implicite est largement confirmée par la littérature scientifique [1, 2].

« Dans la représentation collective francophone, la voie royale reste le général. Les autres filières apparaissent comme des solutions de repli. »

– Parole d'expert scientifique

Cette perception se nourrit de stéréotypes sociaux persistants. Les métiers manuels, techniques ou de service, qui constituent souvent les débouchés du qualifiant, demeurent considérés comme moins prestigieux que les professions académiques. Ces représentations dévalorisent non seulement les métiers eux-mêmes, mais aussi celles et ceux qui s'y engagent [1-5].

« Pour certains élèves, il y a une honte d'être dans une certaine filière parce qu'on porte un bleu de travail ou qu'on a les mains sales car on a travaillé en mécanique. »

– Parole d'acteur de l'emploi et de la formation

Cette hiérarchie est institutionnalisée dans le fonctionnement même du système scolaire. Le premier degré commun tel qu'il existe aujourd'hui reste largement centré sur les cours généraux, au détriment d'une découverte précoce des disciplines techniques et manuelles. Cela contribue à invisibiliser les compétences liées à ces métiers, qui demeurent méconnues et donc peu valorisées socialement[1]. Plusieurs chercheurs parlent d'un système scolaire « en cascade », où les parcours suivent une logique descendante de réussite [6]. Les acteurs de terrain évoquent, eux, un système « en toboggan » ou « en parapluie », pour désigner un mouvement difficile à inverser. L'élève glisse ainsi du général vers le technique, puis vers le professionnel et, en dernier ressort, vers l'alternance[2]. Cette logique de relégation conforte l'idée que le qualifiant est moins un choix qu'une orientation par défaut, voire par dépit [1, 2].

« Le regard qu'on porte sur l'enseignement qualifiant, c'est parfois : "S'il n'est pas assez intelligent, il devrait aller dans le qualifiant." »

– Parole d'acteur institutionnel

1. Au moment de la rédaction de ce rapport, plusieurs réformes sont en cours, notamment en lien avec les différents chantiers du Pacte.
2. Ce rapport se concentre sur l'enseignement qualifiant en Fédération Wallonie-Bruxelles, où les dynamiques de décrochage scolaire se manifestent avec une intensité particulière. Il est toutefois fait référence ponctuellement à l'enseignement en alternance, dans la mesure où cette filière constitue elle aussi une voie de relégation fréquente et un lieu où le décrochage est intense. L'annexe II présente succinctement le fonctionnement de l'alternance.

3.2. Une orientation par défaut : le « choix négatif »

L'entrée dans l'enseignement qualifiant relève, pour certains élèves, moins d'un choix réfléchi que d'une orientation subie. Elle est souvent l'aboutissement d'une série d'échecs scolaires et de redoublements, qui réduisent progressivement le champ des possibles. Dans ce contexte, le passage vers le qualifiant apparaît davantage comme une sanction que comme l'expression d'une vocation ou d'un projet professionnel [6].

« T'es pas bon en maths, t'es pas bon en néerlandais, on va te mettre dans le qualifiant. On descend à chaque fois d'un cran de l'échelle dans le schéma scolaire. »

– Parole de représentant associatif

Un des dispositifs ayant historiquement contribué à la dévalorisation de l'enseignement qualifiant est celui des attestations d'orientation, en particulier l'attestation d'orientation B (AOB), qui valide la réussite de l'année, mais impose des restrictions pour la suite du parcours, par exemple l'impossibilité d'accéder à l'enseignement général. Pour de nombreux élèves, ces décisions ont conduit à une réorientation vers le qualifiant sans que ce choix corresponde à un projet ou à une aspiration, alimentant le sentiment d'une orientation subie [6]. Ces mécanismes sont appelés à évoluer dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, mais à l'heure actuelle, leurs effets sur les représentations et les trajectoires restent perceptibles.

Outre ces mécanismes formels, l'orientation est également influencée par des pratiques institutionnelles et des représentations autour de certaines professions. La fin du premier degré commun constitue un moment clé, où les décisions d'orientation et de bifurcation sont souvent prises dans un contexte de contrainte. Lorsque ces décisions sont vécues comme imposées (à la suite d'une AOB, de difficultés scolaires ou de pressions externes par exemple), elles peuvent renforcer la stigmatisation et fragiliser le rapport à l'école [13, 14].

« C'était une école élitiste. Donc, on pouvait avoir un mauvais comportement, mais, avec des résultats qui satisfaisaient les statistiques, on gardait l'élève. En revanche, on pouvait avoir un très bon comportement, des élèves qui essayaient, faisaient des efforts et obtenaient tout juste, ou pas assez, pour entrer dans les statistiques… Dans ce cas-là, on était vite invités à partir. »

– Parole de parent

Les conseils de classe jouent à cet égard un rôle déterminant. Leur discours, parfois sans intention explicite, tend à associer le qualifiant à une filière de second choix. À résultats comparables, les écarts d'orientation observés entre élèves de milieux sociaux différents suggèrent l'existence de biais dans les pratiques d'évaluation et de décision, qui fonctionnent comme de véritables mécanismes de tri scolaire [16].

Ces mécanismes sont renforcés par une connaissance parfois limitée des filières qualifiantes, notamment chez les enseignants du général [24], ainsi que par des différences de culture professionnelle entre filières. Cette distance contribue à maintenir une hiérarchie implicite entre parcours et à alimenter une perception dévalorisée du qualifiant.

« Une des premières priorités est de revaloriser l'enseignement qualifiant au sein même de l'enseignement. Ça passe par les décisions politiques et par la manière dont l'enseignement est considéré dans les écoles globalement. »

« Même entre enseignants, être enseignant du qualifiant est moins bien vu qu'être enseignant du général. »

– Paroles de représentants de l'emploi et de la formation

Par ailleurs, les dispositifs d'accompagnement à l'orientation restent restreints. Les centres PMS, bien que jouant un rôle central dans l'accompagnement des élèves, disposent de moyens limités et interviennent souvent en réaction à des situations problématiques plutôt qu'en prévention de celles-ci.

En résumé, l'orientation vers le qualifiant obéit à une logique de « choix négatif » : la majorité des élèves y arrivent après des échecs cumulés, sur décision institutionnelle, et avec le sentiment de ne pas avoir eu de réelle alternative [1, 2, 5, 6]. Cette dimension de contrainte contribue à fragiliser leur rapport à l'école et à augmenter le risque de décrochage.

« Pour le PMS, il avait 320 demandes d'intervention alors qu'on n'était qu'au mois d'octobre. Sachant qu'elles sont 2, le temps de voir tout le monde une fois, ce sera déjà la fin de l'année »

– Parole d'un représentant du personnel éducatif

3.3. Une surreprésentation des vulnérabilités

L'enseignement qualifiant accueille de manière disproportionnée des élèves dont les trajectoires sont déjà précarisées. Cette surreprésentation en fait un lieu où les risques de décrochage sont particulièrement élevés.

Sur le plan scolaire, les élèves qui s'orientent vers l'enseignement qualifiant ont bien souvent un parcours marqué par une succession d'échecs, de redoublements ou d'exclusions [8, 9]. Les données pour l'année 2022-2023 illustrent clairement cette tendance : en 3e secondaire générale, seuls 9,8 % des élèves sont redoublants, contre 21,7 % en technique de transition, 29,8 % en technique de qualification et 24,0 % en professionnel [9]. L'enseignement qualifiant présente systématiquement des taux de redoublement plus élevés que l'enseignement de transition générale. Les chiffres varient cependant selon les degrés : en 3e et 4e années, les proportions les plus importantes se rencontrent dans l'enseignement technique de qualification, tandis qu'en 5e et 6e années, c'est l'enseignement professionnel qui affiche les taux de redoublement les plus élevés [9].

« On concentre les milieux économiques les plus bas. Mais aussi les élèves qui sont déjà là par un échec, ce qui est en plus déjà un gros coup. »

– Parole de représentant associatif

Ces parcours instables nourrissent le sentiment que le qualifiant est une voie de relégation, ce qui ne fait qu'aggraver le désengagement vis-à-vis de l'école.

Cette fragilité est amplifiée par la composition sociale spécifique des filières qualifiantes. Celles-ci accueillent majoritairement des jeunes issus de milieux populaires, au sein desquels les ressources culturelles, informationnelles et institutionnelles susceptibles de soutenir les parcours scolaires sont plus limitées [2, 5, 8]. À titre d'illustration, l'indice socio-économique moyen[1] des secteurs de résidence des élèves du 3e degré montre une nette différence selon les filières.

1. Plus l'ISE est élevé, plus les élèves sont issus de secteurs (ou lieux, quartiers) de résidence favorisés sur le plan socio-économique.

« Les élèves du qualifiant proviennent très majoritairement des mêmes milieux défavorisés [...]. Si le choix du qualifiant était réellement positif, pourquoi n'y retrouve-t-on pas davantage d'enfants de médecins ou d'avocats ? »

– Parole de représentant associatif

« Ma fille aurait voulu faire une formation agricole, mais vu le public qui fréquente la formation : majoritairement masculin, assez macho, on lui a dit "Ça ne va pas aller." »

– Parole de parent

« Pour Bruxelles en termes géographiques, ce qu'on remarque c'est que dans les communes les plus riches il y a moins d'écoles qualifiantes alors qu'il y en a plus dans les communes plus pauvres. Ça montre que les écoles qualifiantes sont plus dans les quartiers pauvres. »

– Parole de représentant de l'emploi et de la formation

« Le décrochage dans l'alternance est particulièrement préoccupant : [...] Les profils les plus vulnérables sont des jeunes déjà fragilisés par des échecs scolaires répétés, des problèmes psychologiques, des tensions avec l'autorité ou encore des difficultés sociales et financières. »

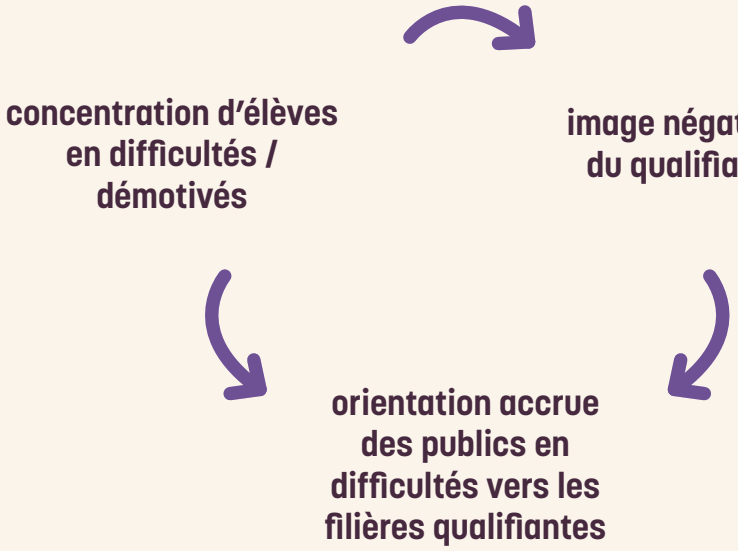
– Parole d'une direction d'école

L'indice est positif pour les élèves de l'enseignement général (0,28) et du technique de transition (0,21), ce qui signifie qu'ils proviennent en moyenne de milieux plus favorisés. À l'inverse, il est négatif dans le technique de qualification (-0,05) et plus encore dans l'enseignement professionnel (-0,21), indiquant une origine sociale plus défavorisée. Le contraste est encore plus flagrant lorsqu'on considère l'enseignement secondaire en alternance, toutes années confondues : l'indice socio-économique y descend à -0,27 [9]. Le déterminisme social se conjugue ainsi au déterminisme scolaire, enfermant certains élèves dans une double contrainte. En effet, des conditions socio-économiques moins favorables peuvent accentuer leur vulnérabilité scolaire, et **le fonctionnement du système éducatif, par ses mécanismes d'orientation et de ségrégation, tend à creuser plutôt qu'à corriger ces inégalités**.

La différenciation de genre peut intervenir comme facteur supplémentaire. Les filles sont majoritairement orientées vers des filières de soin, sociales ou esthétiques, tandis que les garçons se concentrent dans les filières techniques et manuelles [5, 10]. Ces assignations contribuent à la stigmatisation des parcours atypiques et fragilisent encore plus les élèves qui s'écartent de ces attentes genrées.

Enfin, l'enseignement en alternance constitue un point de vigilance majeur. La combinaison d'orientations subies et du fait de venir de milieux socio-économiques défavorisés conduit à des taux d'abandon particulièrement élevés. En 2022-2023, 23,4 % des élèves en alternance ont quitté le système sans avoir obtenu de certificat de formation (ce taux était alors de 2 % en transition, et de 10,1 % en qualification) [9].

Cercle vicieux de l'image négative du qualifiant



Cette combinaison difficultés sociales/scolaires alimente un cercle vicieux : **plus les filières qualifiantes accueillent des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, plus elles sont perçues comme une voie dévalorisée** [2, 8]. Cette réputation renforce à son tour la réticence des familles et le regard péjoratif des pairs, ce qui contribue à fragiliser encore le rapport à l'école.

« Beaucoup de parents considèrent l'inscription en alternance comme un échec, privilégiant coûte que coûte l'obtention du CESS. »

– Parole d'un représentant du personnel éducatif

« Dans les groupes de jeunes, le prestige reste attaché au général et à l'enseignement supérieur. Le qualifiant est associé aux élèves «faibles», ce qui conduit parfois ceux qui y sont inscrits à intérioriser un sentiment de dévalorisation. »

– Parole d'expert scientifique

La dynamique de fragilisation du qualifiant

Hiérarchie scolaire

- Voie générale = filière « supérieure »
- Qualifiant perçu comme alternative de moindre prestige
- Tronc commun centré sur les cours généraux
- Logique de « cascade / toboggan »

Orientation contrainte

- Souvent après échecs et redoublements
- Décisions des conseils de classe (AOA/AOB)
- Orientation vécue comme une sanction
- Du « je peux » au « je dois » aller dans le qualifiant

Image sociale dévalorisée

- Métiers manuels et techniques = peu prestigieux
- Stigmatisation par les pairs et familles
- Surreprésentation des milieux populaires
- Assignation genrée des filières

En résumé : un système de relégation qui fragilise le qualifiant

L'enseignement qualifiant en Fédération Wallonie-Bruxelles se trouve pris dans **une dynamique cumulative de fragilisation**



4. Décrochage : des causes multiples, amplifiées dans le qualifiant



La littérature en sociologie, psychologie de l'éducation et sciences de l'éducation identifie une série de facteurs du décrochage scolaire. Ces facteurs traversent l'ensemble du système éducatif et ne se limitent pas aux filières qualifiantes : des élèves issus de l'enseignement général peuvent également être concernés. Le présent chapitre propose une lecture globale de ces déterminants. Lorsqu'ils prennent une forme spécifique ou une intensité particulière dans l'enseignement qualifiant, c'est précisé dans l'analyse.

4.1. Facteurs individuels et histoire personnelle

Les facteurs individuels, liés à l'histoire personnelle et aux caractéristiques sociodémographiques propres de l'élève, interviennent dès le primaire, mais tendent à s'accentuer à l'adolescence. Ils influencent directement la relation du jeune à l'école et son risque de décrochage.

Un premier ensemble de facteurs concerne **la performance scolaire** : avoir redoublé, accumuler des échecs ou obtenir de faibles résultats sont des éléments fortement corrélés au décrochage [1 3]. Ces difficultés sont souvent associées à des troubles d'apprentissage non identifiés ou à des difficultés d'apprentissage plus globales, qui fragilisent progressivement la trajectoire scolaire [4].

Un autre facteur lié à l'apprentissage scolaire, mais plus spécifique aux filières qualifiantes, est le **mode d'apprentissage de l'élève, qui ne correspond pas nécessairement à la configuration actuelle du premier degré commun**, largement centré sur les cours généraux. Certains jeunes apprennent avant tout par la pratique ou manifestent très tôt un intérêt pour des activités techniques. Comme le soulignent plusieurs acteurs de terrain, pour ces élèves, un parcours initial quasi exclusivement théorique est en décalage avec leur manière propre d'entrer dans la matière. Dans un système où les choix de filière interviennent avant que ces élèves aient pu explorer concrètement leurs aptitudes, l'absence d'expériences pratiques significatives pourrait nourrir un sentiment de perte de sens et entraîner un désengagement précoce.

> **« Il y a quand même une proportion des jeunes qui se disent "Pff moi, encore rester 2 ans de plus, parce que je n'ai pas l'âge, 6 à 8 h par jour sur un banc alors que je sais que je vais être maçon ou boulanger…" C'est compliqué. »**
>
> – Parole d'acteur de terrain

D'autres éléments relèvent de l'**expérience subjective de l'élève** : une faible estime de soi, un sentiment d'inefficacité personnelle, un désengagement progressif ou une forme de cynisme vis-à-vis de l'école contribuent à l'érosion du lien scolaire [4, 5]. La santé mentale joue également un rôle à cet égard : anxiété, dépression, phobie scolaire et autres difficultés psychologiques augmentent le risque de désengagement, en particulier à l'adolescence [1, 4, 6].

> **« Aujourd'hui, on observe plutôt des jeunes qui cessent tout simplement d'aller à l'école. Certains restent enfermés dans leur chambre, avec une phobie sociale ou la peur du jugement. »**
>
> – Parole d'acteur de terrain

Des éléments du parcours de vie peuvent encore venir amplifier cette fragilité : absences répétées, perte durable de motivation ou consommation précoce de substances psychoactives sont étroitement associées à des trajectoires de déscolarisation [1, 4, 5, 6]. Les événements de vie soudains (décès ou maladie d'un proche, séparation parentale, accident) constituent un déterminant spécifique et particulièrement puissant [7]. Ces chocs, en perturbant brutalement l'équilibre personnel, nourrissent non seulement l'envie de quitter l'école, mais aussi le risque effectif de rupture et ce, indépendamment du niveau de compétences de l'élève ou de ses caractéristiques sociales [7]. Leur impact est d'autant plus marqué que l'élève dispose de ressources psychologiques ou sociales limitées pour y faire face.

Enfin, certaines **caractéristiques sociodémographiques** exercent une influence plus modeste, mais significative : le risque de décrochage tend à augmenter légèrement avec l'âge, et les garçons présentent en moyenne une probabilité plus élevée de rupture que les filles [8].

En somme, les facteurs individuels ne sauraient être réduits à une question de motivation. Ils renvoient à un enchevêtrement de vulnérabilités scolaires, psychologiques et biographiques qui, au fil du temps, fragilisent le rapport à l'école.

Si ces difficultés personnelles existent dans toutes les filières, elles sont plus fréquentes et plus cumulatives dans l'enseignement qualifiant : les élèves qui y sont orientés portent souvent un parcours déjà marqué par l'échec et le redoublement [9, 10], ce qui accroît significativement leur probabilité de désengagement[1].

4.2. Facteurs relationnels

Les relations directes de l'élève avec son entourage immédiat jouent un rôle déterminant dans le risque de décrochage. Il peut s'agir des relations intrafamiliales, entre la famille et l'école, des interactions avec les enseignants et des relations entre pairs.

Sur le plan familial, plusieurs études montrent que venir d'un milieu à faible statut socio-économique, avoir des parents à faible niveau d'éducation ou vivre dans une famille non nucléaire (séparation, monoparentalité) ou dans une institution pour jeunes constitue un facteur de vulnérabilité [3, 4, 11].

À l'inverse, l'implication parentale, le soutien émotionnel et la supervision éducative constituent des facteurs protecteurs, surtout durant l'enfance [5]. À l'adolescence, les besoins d'autonomie augmentent et la supervision parentale se réduit, ce qui rend les tensions, le manque de dialogue ou l'absence de soutien émotionnel particulièrement problématiques.

« Dans des familles où l'on a du mal à joindre les deux bouts, le fait pour des élèves de pouvoir travailler sous statut étudiant peut sembler intéressant. S'il y a un troisième salaire, cela peut aider, mais cela peut aussi amener du décrochage, parce qu'on trouve finalement plus d'intérêt à travailler davantage sous statut étudiant qu'à investir dans sa scolarité. »

– Parole de représentant associatif

« Certains jeunes expriment le sentiment d'inverser les rôles avec leurs parents : "Nous sommes les parents de nos parents". Ces situations concernent notamment des familles issues de milieux précarisés, parfois marquées par des conditions de travail difficiles. »

– Parole d'acteur de terrain.

1. Le désengagement scolaire désigne le processus graduel par lequel un élève se détache de son expérience scolaire, tant sur le plan comportemental, émotionnel que cognitif. Il s'agit d'un affaiblissement de l'investissement de l'élève envers l'école, l'apprentissage et les acteurs éducatifs, qui peut conduire, à terme, au décrochage scolaire.

La **relation entre famille et institution scolaire** constitue un facteur distinct des dynamiques intrafamiliales. Les recherches montrent que la manière dont les parents définissent leur rôle scolaire (sentiment de compétence, légitimité, attentes vis-à-vis de l'école) est largement façonnée par leurs propres expériences éducatives et par les normes sociales qui entourent la parentalité scolaire [12]. Leurs propres expériences peuvent contribuer à un manque d'aisance en tant que parents dans le milieu scolaire de leurs enfants ou avec les interlocuteurs du monde scolaire, parfois au détriment de l'enfant. De plus, pour une partie des familles défavorisées au niveau socio-économique, l'école apparaît comme une institution opaque : compréhension limitée du fonctionnement, des attentes, des différents rôles au sein des équipes éducatives ou même des courriers reçus [13]. Cette incompréhension nourrit une méfiance réciproque qui fait obstacle à des relations de partenariat pourtant essentielles à la prévention du décrochage [13]. Dans certains contextes, les politiques centrées sur la sanction (suspension d'allocations, contrats parentaux obligatoires comme en France[1]) creusent ce fossé en donnant aux familles le sentiment d'être tenues pour seules responsables du décrochage [13].

« Certains parents ont eux-mêmes vécu un décrochage lorsqu'ils étaient jeunes et gardent un rapport difficile à l'institution scolaire. Ça peut créer un véritable blocage : ils ne se sentent pas légitimes, n'osent pas ou n'ont tout simplement pas l'envie de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. »

– Parole d'un représentant du personnel éducatif

Du côté des **relations élèves–enseignants**, la littérature montre que les tensions avec les enseignants, l'absence de soutien éducatif de la part des enseignants et/ou du milieu scolaire, ou encore un climat perçu comme peu bienveillant contribuent au désengagement [2, 3]. De même, un climat scolaire perçu comme impersonnel ou hiérarchisé accroît le risque de décrochage, tandis qu'un environnement plus participatif, où les relations enseignants-élèves sont valorisées, constitue un facteur protecteur [4, 14].

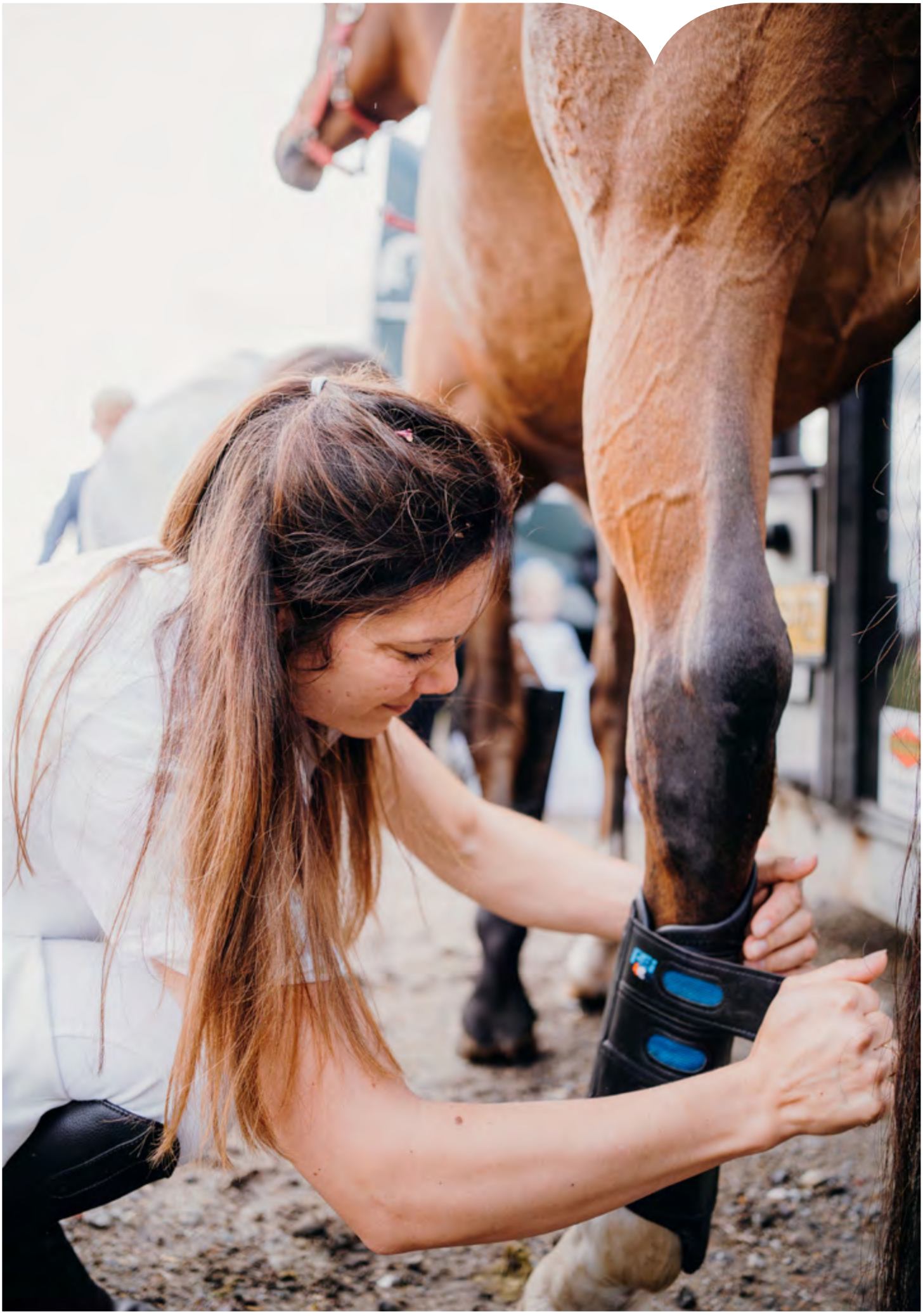
« J'ai vu un bulletin d'un élève de 2e secondaire dans lequel le prof avait mis en commentaire : "Irrécupérable". Eh bien, quand on reçoit ce message en tant qu'enfant, on n'a plus envie d'aller à l'école, parce que si on ne peut pas être récupérable, ça veut dire que ça n'a plus de sens d'y aller. »

– Parole d'acteur de terrain

« En général, je trouve que les profs sont quand même fort cassants. On m'a beaucoup descendue devant tout le monde et je pense que parfois ça n'aide pas. Mais bon ces profs-là c'est quand même difficile de les changer. C'était quand même des profs nommés donc c'est difficile de les changer. Mais c'était quand même une grosse part des profs qui étaient comme ça. »

– Parole d'élève

1. En Belgique, la circulaire n° 7258 (01/08/2019) rappelle les sanctions prévues par la loi du 29 juin 1983 : les infractions à l'obligation parentale d'assurer le respect de la fréquentation scolaire par leurs enfants sont passibles d'une amende fixée aujourd'hui aux alentours de 200 euros ; en cas de récidive, l'amende est doublée et une peine d'emprisonnement d'un jour à un mois peut être prononcée.



Les **relations entre pairs** constituent un facteur déterminant : l'absence d'amitiés constructives ou, au contraire, l'influence de pairs déjà décrocheurs augmentent le risque [1, 4, 6]. Les transitions scolaires (par ex. passage du primaire au secondaire) sont des moments de fragilité relationnelle [5]. Or, de nombreux acteurs de terrain soulignent une évolution frappante des rapports entre élèves au cours des dernières années. Selon eux, la pandémie, le climat politique mondial et l'usage intensif des écrans ont modifié en profondeur les sociabilités adolescentes.

La plupart des acteurs soulignent cependant un changement notable grâce à l'interdiction du smartphone dans les écoles depuis la rentrée 2025-2026. Ils observent un regain d'interactions directes, davantage de jeux, d'échanges informels et, plus généralement, une amélioration du climat relationnel entre élèves.

Le **harcèlement scolaire** constitue l'expression la plus sévère de ces tensions relationnelles. Lorsqu'il est exercé par des pairs et toléré, même implicitement, par des adultes, il produit un sentiment d'exclusion et de danger psychologique qui accélère considérablement la rupture scolaire [6, 11, 15]. Les transitions, comme le passage du primaire au secondaire, constituent des moments où ces dynamiques se reconfigurent et où les risques relationnels augmentent [5].

Ces dynamiques relationnelles existent dans l'ensemble du système éducatif. Cependant, dans les filières qualifiantes, du fait qu'elles concentrent davantage d'élèves ayant connu des parcours scolaires hétérogènes et des expériences de difficultés ou de relégation, la régulation des dynamiques de groupe en classe peut être plus complexe, ce qui est susceptible de favoriser l'émergence ou la persistance de tensions relationnelles.

« Les élèves se connaissent de moins en moins. Le fait qu'ils soient sur leurs écrans, j'ai l'impression qu'ils sont moins en découverte d'eux-mêmes, de ce qui les entoure. »

« On a plein de jeunes qui arrivent en disant : "Bah en fait, la plus belle période de ma vie, c'était le COVID, parce que j'avais les apprentissages en ligne et que je ne devais pas voir les autres." »

« On n'est plus sur des jeunes qui ont des problèmes avec le cadre ou avec le respect des établissements, mais vraiment avec le fait d'être en lien avec l'autre, et même en lien avec la société en général : sortir, prendre les transports en commun, être dans des groupes. C'est une difficulté qui est croissante depuis le COVID. [...] Ces profils de jeunes ont vraiment explosé. »

– Paroles d'acteurs de terrain

4.3. Facteurs liés à l'environnement scolaire

Au-delà des facteurs individuels et relationnels, les conditions dans lesquelles se déroule la scolarité influencent directement l'engagement des élèves et leur rapport à l'école.

L'analyse de **la structure du système scolaire** avant la mise en œuvre du Pacte[1] confirme la force de ces effets : elle met en évidence des niveaux très élevés d'homogénéité au sein des classes et, en parallèle, une forte différenciation entre établissements, ce qui contribue à concentrer les difficultés non seulement dans certaines filières, mais aussi dans certaines écoles et classes. En Fédération Wallonie-Bruxelles, jusqu'à 45 % de la variance des performances entre élèves de 14 ans peut s'expliquer par le groupe-classe d'appartenance, l'un des taux les plus élevés en Europe [18]. Cela signifie que les performances scolaires des élèves dépendent fortement du groupe-classe dans lequel ils sont scolarisés, ce qui reflète des mécanismes de regroupement et de ségrégation qui amplifient les écarts initiaux plutôt que de les atténuer.

La qualité de l'environnement scolaire constitue également un facteur déterminant de l'engagement scolaire [19]. Les conditions physiques et matérielles de l'école (luminosité, bruit, température, confort, entretien des locaux et disponibilité des espaces collectifs) influencent directement la motivation, la concentration et le sentiment d'appartenance des élèves. Des infrastructures bien conçues, propres et lumineuses favorisent la sécurité, la santé et la participation, tandis que des bâtiments mal entretenus ou inadaptés génèrent stress et démotivation, souvent associés à de faibles performances et un absentéisme élevé [20].

La taille des établissements et leur organisation interne jouent également un rôle : les très grands établissements favoriseraient l'anonymat, l'isolement et le désengagement, tandis que les structures de taille moyenne seraient plus propices à la proximité et au sentiment d'appartenance [4, 14].

Dans le même ordre d'idées, **le climat scolaire** apparaît comme un levier central de la prévention du décrochage : des relations positives, des règles lisibles et un environnement perçu comme sûr limitent fortement les risques de rupture. À l'inverse, l'exposition à des situations de violence ou l'absence de protection suffisante conduit une proportion non négligeable d'élèves à s'absenter pour éviter le danger [13]. Un établissement structuré, proposant un cadre cohérent, des repères clairs dans un environnement à dimension humaine, constitue un facteur de protection majeur [21].

Ces éléments, bien qu'ils concernent l'ensemble du système éducatif, prennent une importance particulière dans les contextes où les difficultés scolaires et sociales sont plus fortement présentes. Ces facteurs tendent donc à se cristalliser dans le qualifiant, entraînant un risque de décrochage accru.

« L'image de l'école, je pense qu'il faut la changer. Les bâtiments ne sont peut-être pas toujours très accueillants. On rentre dans l'école et il y a toujours cet aspect vieillot et désuet : des longs couloirs sombres, des plafonds encore très élevés… »

« J'ai fait deux écoles différentes : une en général qui avait des équipements technologiques très à la pointe, chaque élève avait son iPad. Dans l'autre école, qualifiante, il n'y avait même pas de projecteur dans certaines classes. Ça montre vraiment les inégalités d'équipement entre écoles. Et je pense que les élèves en sont conscients. Un jour, un élève m'a dit : "De toute façon, on est à [nom de l'école], on a déjà raté notre vie." »

– Paroles de représentants du personnel éducatif

1. Comme indiqué précédemment, des réformes sont en cours actuellement. Nous mentionnons ici les résultats d'une étude menée avant la mise en œuvre du Pacte faute de données probantes plus récentes sur cette thématique.

4.4. Facteurs sociétaux

Le décrochage scolaire ne peut être dissocié des conditions socio-économiques et culturelles dans lesquelles évoluent les élèves. Celles-ci se traduisent notamment par des contraintes pratiques, liées aux inégalités territoriales[1], mais aussi par des dynamiques sociales et symboliques qui influencent les parcours et les aspirations.

La précarité familiale, ainsi que les contraintes de mobilité, compliquent directement les parcours scolaires [2, 3, 4]. Or, ces problèmes sont particulièrement fréquents dans les filières qualifiantes.

En effet, plusieurs études montrent que les élèves de l'enseignement qualifiant présentent une mobilité scolaire plus importante que ceux de l'enseignement général et du technique de transition, impliquant une plus grande distance entre leur domicile et leur école [18, 22]. Un nombre significatif d'entre eux traverse en outre les frontières régionales pour accéder à une option spécifique. Cette situation s'explique par une offre plus spécialisée et géographiquement moins répartie, qui rend l'accès à certaines filières fortement dépendant des possibilités de déplacement.

Ces contraintes de mobilité, liées à la distance pour rejoindre l'école, mais également parfois au manque d'infrastructures pour se rendre à l'école, peuvent conduire certains élèves à s'orienter par défaut vers des options accessibles, plutôt qu'en fonction de leurs intérêts.

La situation s'est encore complexifiée avec le décret du 22 juin 2023 [23], qui entraîne la fermeture de certaines options ne répondant pas aux normes de maintien[2]. Plusieurs acteurs soulignent que ces fermetures, combinées à la disponibilité limitée de certaines options, obligent désormais certains élèves à parcourir des distances encore plus importantes, voire à renoncer à certaines orientations.

« La première question que le jeune se pose c'est «Qu'est-ce qu'il y a dans mon école ?» et le jeune va s'orienter vers les filières qui sont présentes dans son école. »

– Parole de représentant de l'emploi et de la formation

« Si ces [options] ferment, que deviennent les élèves ? [...] J'ai un cas particulier en tête, une école qui a une option qui doit fermer parce qu'ils n'ont pas assez d'élèves et la solution, elle se trouve dans une école à 100 km par les campagnes. Donc c'est impossible, il n'y a pas de transports en commun, on oublie. Donc que fait l'élève ? Est-ce qu'il prend une option qui lui convient moins bien ? »

– Parole de représentant associatif

« Il y a des jeunes qui habitent dans des villages plus reculés... Ils n'ont pas le même accès que nos élèves de la ville. Il n'y a parfois qu'un ou deux bus par jour. Rien que pour aller au SAS, c'est déjà une demi-heure de train depuis la ville, et si l'élève habite encore plus loin, ça fait beaucoup. »

– Parole d'acteur de terrain

« Dans certaines familles, il est acquis que "dans notre famille, on ne peut pas être avocat", et l'on reproduit la trajectoire qualifiante des parents eux-mêmes. »

– Parole de représentant associatif

1. Les inégalités territoriales concernent les disparités liées au lieu de résidence des élèves, notamment en termes de conditions socio-économiques des quartiers, d'accès à une offre scolaire diversifiée et de qualité, de disponibilité des ressources éducatives et culturelles, ainsi que de contraintes de mobilité pouvant limiter les choix et affecter les parcours scolaires.
2. Il est à noter que les options ne respectant pas les normes de maintien ne sont pas fermées : lorsqu'elles sont liées à des métiers en pénurie, lorsqu'elles constituent l'unique offre sur la zone d'enseignement (10 zones) et pour le caractère (confessionnel ou non), ainsi que dans les zones rurales et semi-rurales en l'absence d'alternative dans un rayon de 10 km.

Ces difficultés de mobilité ne concernent pas uniquement l'accès aux options, mais aussi celui aux dispositifs d'accompagnement. Dans certaines zones rurales, l'accès à des services comme les SAS est limité par l'offre de transports en commun.

Les parcours scolaires sont également influencés par des représentations sociales et des inégalités structurelles.

Les difficultés auxquelles les jeunes issus de milieux populaires sont confrontés, notamment les discriminations liées à l'origine, au genre ou à la classe sociale, dépassent le cadre scolaire, mais s'y répercutent directement et peuvent influencer leur engagement scolaire. Les recherches mettent en évidence que si ces publics sont surreprésentés dans l'enseignement qualifiant, c'est aussi en raison de stéréotypes persistants [3].

Cette surreprésentation contribue à renforcer un sentiment d'assignation et à limiter les aspirations scolaires et professionnelles.

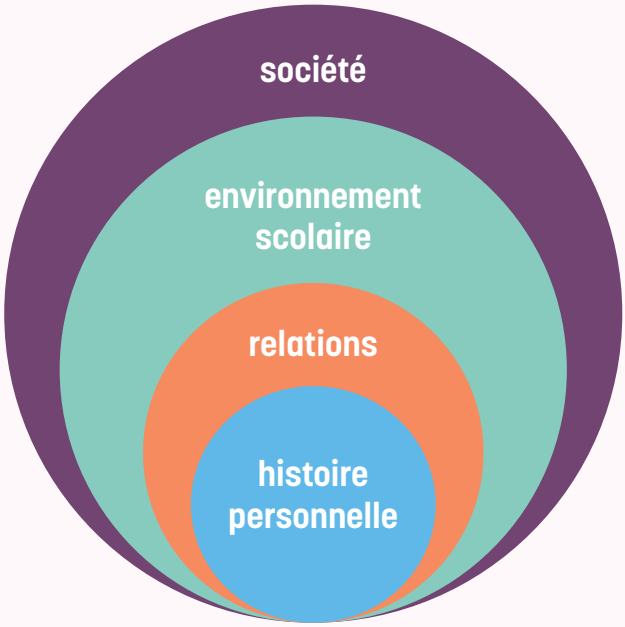
Enfin, certains contextes plus larges, tels que les crises économiques, l'exposition à la violence ou la fermeture prolongée des écoles (notamment lors de la pandémie de COVID-19), constituent des facteurs aggravants du décrochage, en particulier pour les jeunes déjà fragilisés [1, 19].

« À force d'entendre depuis l'âge de 12 ans qu'ils n'arriveront à rien, certains finissent par se définir eux-mêmes comme incapables. »

– Parole de représentant associatif

En conclusion, le décrochage scolaire résulte d'une accumulation de vulnérabilités individuelles, relationnelles, institutionnelles et sociétales. Si toutes les filières sont exposées au risque de décrochage, l'enseignement qualifiant apparaît surexposé à ce risque. En effet, les vulnérabilités ont tendance à se multiplier et se renforcer mutuellement au sein de cette filière : les élèves qui s'y retrouvent cumulent souvent difficultés scolaires, précarité sociale, orientations contraintes et stigmatisation symbolique. De ce fait, **le qualifiant fonctionne comme un « catalyseur » du décrochage, non pas parce qu'il en serait la cause unique, mais parce qu'il concentre les facteurs de risque**.

L'accumulation des facteurs menant au décrochage scolaire



précarité socio-économique, inégalités territoriales, stigmatisation des filières manuelles, discriminations sociales et genrées

mécanismes de regroupement et ségrégation scolaire, conditions physiques et matérielles, écoles de très grande taille, climat scolaire

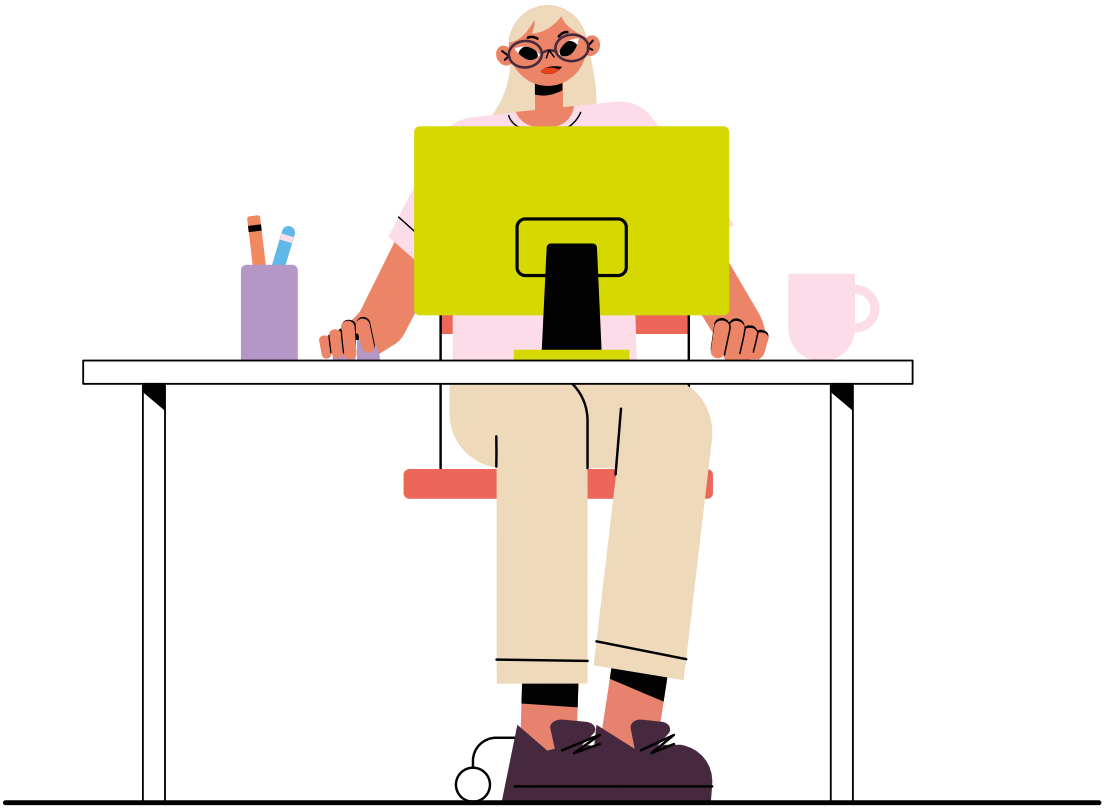
soutien familial limité, tensions avec enseignants, harcèlement, difficultés relationnelles avec les pairs

échecs scolaires, troubles d'apprentissage, faible estime de soi, santé mentale fragile



5. Les conséquences du décrochage

Le décrochage scolaire a des conséquences significatives à la fois sur le plan individuel et sociétal. La littérature scientifique internationale met en évidence un ensemble de répercussions significatives, affectant les individus dans leur santé, leur parcours professionnel, leur bien-être psychologique, mais aussi la société dans sa cohésion sociale et sa performance économique.



Sur le **plan individuel**, le décrochage scolaire entraîne des désavantages cumulatifs. L'un des plus documentés concerne l'accès au marché du travail. Les jeunes ayant quitté l'école sans diplôme sont significativement plus exposés au chômage, aux contrats précaires et aux parcours professionnels discontinus [1].

En raison de la précarité plus élevée qu'il engendre, le décrochage scolaire a également un effet à long terme sur la qualité de vie. De nombreuses études ont montré à quel point le niveau d'éducation influence la santé, l'espérance de vie et le niveau de bonheur [2, 3]. Les entretiens mettent aussi en évidence des effets psychologiques persistants : une stigmatisation durable, le sentiment d'être « étiqueté » comme en échec, voire l'intériorisation de l'idée d'être « irrécupérable ». Certains jeunes décrocheurs témoignent d'un profond isolement social, allant jusqu'à une rupture avec la vie collective.

Au-delà des trajectoires individuelles, le décrochage scolaire constitue un **enjeu sociétal majeur**. Les personnes ayant quitté précocement l'école présentent un taux d'emploi plus faible, des carrières plus instables et des revenus moindres [4, 5]. Cela engendre d'une part une perte de productivité et d'autre part une diminution des recettes publiques, notamment des impôts sur le revenu, des cotisations sociales et des taxes liées à la consommation. La littérature montre également que les individus peu qualifiés recourent davantage aux dispositifs publics d'accompagnement, ce qui se traduit par une augmentation des dépenses liées à l'aide sociale, à la santé et à l'insertion professionnelle [5].

Enfin, les effets du décrochage dépassent les seules dimensions économiques : il affecte la **cohésion sociale**. En effet, il est associé à une participation politique moindre, à une plus faible mobilité intergénérationnelle[1] et à la reproduction accrue des inégalités, dans la mesure où les jeunes ayant quitté prématurément l'école risquent davantage d'occuper des positions socio-économiques similaires à celles de leur milieu d'origine, ce qui perpétue les écarts entre groupes sociaux. Plusieurs études montrent également une corrélation entre faible niveau d'éducation et taux plus élevés de criminalité, ce qui génère des dépenses publiques liées à la justice pénale [5]. L'amélioration générale de la santé liée à un niveau d'éducation plus élevé génère en revanche des bénéfices sociaux significatifs, qui dépassent les seuls avantages individuels [5].

« Le coût sociétal du décrochage scolaire est énorme. »

– Parole d'acteur institutionnel

1. La mobilité intergénérationnelle est la mobilité sociale entre les générations ; c'est le fait que le statut social d'une personne change par rapport à celui de la génération précédente.

6. Choix et image des filières



Comme montré précédemment, l'entrée dans l'enseignement qualifiant relève fréquemment d'un choix contraint. Il importe d'examiner plus finement les mécanismes qui sous-tendent les décisions scolaires des jeunes. Choisir une filière ou un métier est un processus complexe et fortement socialisé, où interagissent des dimensions individuelles, familiales, culturelles et institutionnelles.

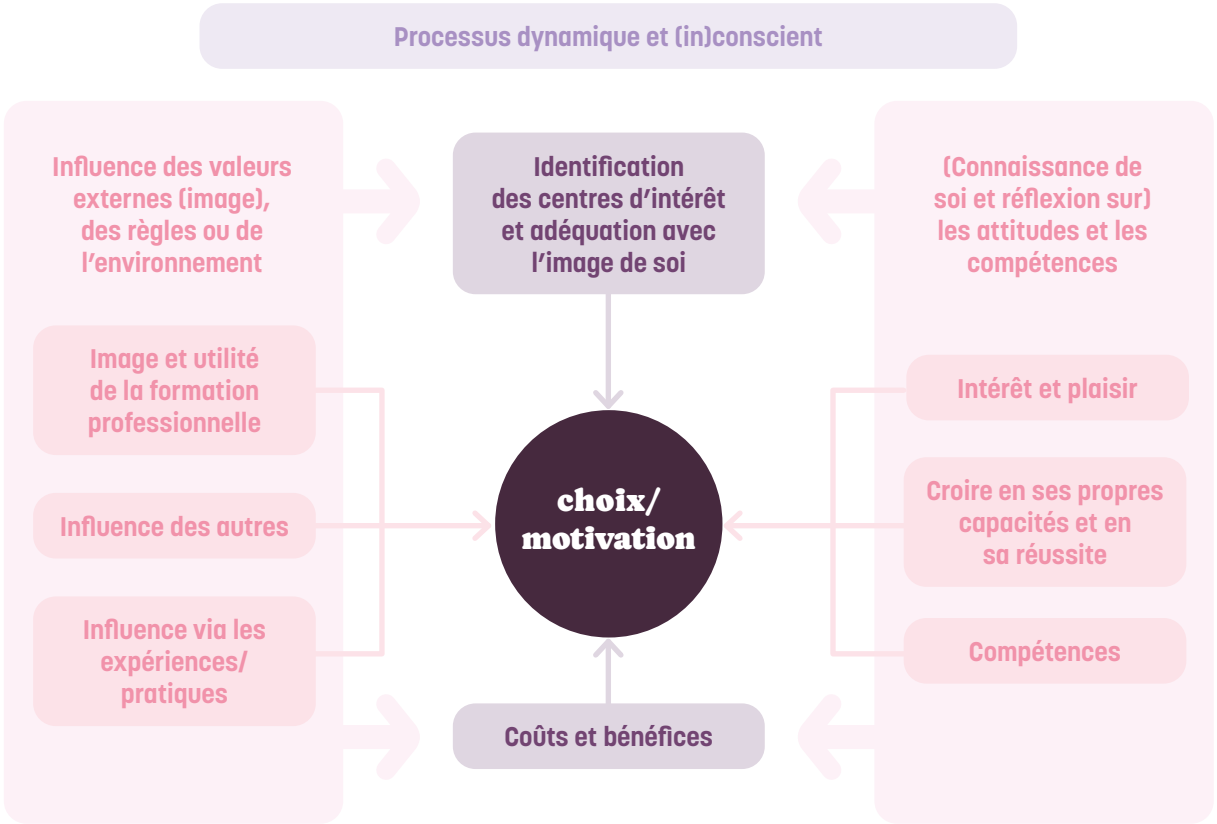
L'accompagnement à l'orientation vise précisément à aider chaque élève dans la construction d'un choix positif, cohérent avec ses intérêts, ses compétences et les possibilités réelles offertes par l'enseignement et le marché du travail. Mais la capacité à formuler et assumer un tel choix dépend elle-même des ressources sociales, culturelles et scolaires disponibles, qui ne sont pas distribuées de manière égale.

Si les politiques publiques, l'école et les acteurs de l'emploi peuvent éveiller l'intérêt pour les filières qualifiantes, la maîtrise du choix reste profondément influencée par les environnements dans lesquels évoluent les jeunes.

La figure ci-dessous illustre les différents facteurs qui influencent le choix des formations à visée professionnelle. Ce modèle synthétise plusieurs travaux sur les choix éducatifs et professionnels [2 4, 6], sur l'alternance [5] et sur les orientations vers les formations qualifiantes [13].

Plusieurs de ces facteurs recoupent directement les mécanismes du « choix négatif » mis en évidence précédemment : manque d'information, faible sentiment de compétence, stéréotypes persistants, influence des adultes ou des pairs et image sociale dévalorisée des filières qualifiantes.

Modèle des facteurs de choix / de motivation



6.1 Facteurs individuels : centres d'intérêt, compétences et adéquation avec soi

La motivation à choisir une filière en particulier tient d'abord à des caractéristiques internes : les centres d'intérêt, les aptitudes et la confiance accordée à ses propres capacités. L'intérêt constitue généralement le principal déterminant, immédiatement suivi par la croyance en ses chances de réussite [2 6]. Le sentiment d'efficacité personnelle, façonné par les expériences scolaires antérieures, les retours des enseignants ou l'exposition à des modèles inspirants, exerce ainsi une influence décisive sur la manière dont les jeunes évaluent leurs possibilités réelles [10].

Pour qu'un choix soit véritablement positif, il doit également y avoir une forme de congruence entre l'image qu'un individu se fait d'un métier et l'image qu'il a de lui-même. Les élèves prennent en compte, souvent implicitement, le rapport entre les efforts à fournir et les bénéfices anticipés : conditions d'admission, durée des études, chances de réussite, perspectives d'emploi, débouchés, ou encore cohérence avec les attentes familiales [2, 4 6]. Ces arbitrages s'élaborent rarement à partir d'une information complète : ils reposent sur des raisonnements « pragmatiquement rationnels », fortement influencés par le contexte, les opportunités locales et les événements qui jalonnent la trajectoire scolaire [12].

Les fondements de ces arbitrages deviennent particulièrement déterminants lorsque les jeunes se perçoivent en fragilité scolaire, comme cela peut être le cas dans certaines filières qualifiantes, où se concentrent davantage d'élèves ayant connu des parcours marqués par le redoublement ou des difficultés scolaires, susceptibles d'affecter leur rapport à l'école et leur confiance en leurs capacités. Les espoirs de réussite peuvent alors se réduire, ce qui conduira certains élèves à s'orienter vers des filières ou des métiers en décalage avec leurs compétences ou leur potentiel : par excès de prudence, pour limiter les risques d'échec, ou au contraire parce que leurs aspirations ne correspondent plus à leurs compétences réelles [11].

6.2. Facteurs externes : influence du contexte social, culturel et scolaire

Les facteurs externes (famille, pairs, enseignants, réseaux sociaux, valeurs culturelles, etc.) façonnent profondément les centres d'intérêt et les aspirations des jeunes, ainsi que les perceptions qu'ils développent à l'égard des filières et des métiers [7, 8]. L'image associée à une orientation joue un rôle central : utilité sociale, prestige, sécurité de l'emploi, conditions salariales, perspectives de progression ou possibilités de poursuivre des études [2, 4 6]. Comme rappelé précédemment, ces représentations sont particulièrement défavorables aux filières qualifiantes, trop souvent perçues comme une issue par défaut plutôt que comme un choix constructif.

Parents, enseignants, pairs et autres figures significatives influencent directement le processus de choix :

- Les élèves tiennent largement compte des préférences parentales ;
- Ils suivent souvent les choix de leurs amis pour rester dans la même classe ;
- Les enseignants, via leurs attentes ou leurs conseils, orientent vers certaines filières ;
- Les conseils de classe exercent une influence formelle sur les trajectoires ;
- L'établissement scolaire lui-même joue un rôle, notamment à travers son offre d'options et ses pratiques d'orientation.

Ces facteurs s'articulent avec des stéréotypes persistants liés au genre, au milieu social ou à l'origine, qui affectent les jugements des enseignants et peuvent donner lieu à des recommandations différentes à résultats scolaires équivalents [14, 15]. Ces biais font que les élèves de milieux populaires sont orientés plus fréquemment vers des filières moins valorisées ou vers des parcours jugés « plus réalistes ».

Les stéréotypes de genre jouent à cet égard un rôle particulièrement prégnant. Les filles sont encore largement découragées, explicitement ou implicitement, de suivre les filières techniques ou scientifiques, associées à des univers perçus comme masculins. Elles-mêmes sous-estiment plus fréquemment leurs compétences en mathématiques, technologie ou résolution de problèmes, même lorsque leurs performances sont équivalentes, voire supérieures, à celles des garçons [9]. Ces écarts de perception, renforcés par le manque de modèles féminins, tendent à restreindre leurs choix [9, 18]. Parallèlement, les garçons sont soumis à des normes de genre strictes, qui valorisent les domaines associés à la masculinité et les dissuadent d'aller vers des filières perçues comme féminines, notamment celles centrées sur les relations humaines, l'éducation ou les soins. Ces normes réduisent la palette de leurs préférences et limitent certains choix [16, 17].

Les expériences vécues (stages, activités techniques, loisirs, dispositifs d'information ou d'accompagnement) pourraient constituer un levier significatif. Les recherches montrent cependant que leur effet n'est substantiel que lorsqu'elles prennent une forme concrète, active et proche de la réalité professionnelle [2, 5, 6]. Elles permettent alors de réduire l'incertitude, de corriger certaines représentations erronées et de renforcer la confiance dans les voies envisagées [13].

Ces influences externes prennent d'autant plus d'importance que les filières qualifiantes continuent de souffrir d'un déficit de prestige et d'un manque d'information, facteurs qui renforcent la persistance des stéréotypes et la hiérarchie symbolique des parcours.

6.3. Interaction dynamique entre facteurs individuels et externes

La prise de décision en matière d'orientation résulte d'une interaction permanente entre caractéristiques sociodémographiques personnelles, environnements familiaux et scolaires et représentations sociales. Aucun de ces éléments ne suffit à lui seul à expliquer un choix : leur influence respective varie selon l'âge, les expériences vécues, le contexte de socialisation et les opportunités effectivement accessibles [1, 2, 4, 6].

Les motivations évoluent au fil du développement [1, 2, 7] :

- Les jeunes disposent d'une capacité limitée à anticiper les conséquences à long terme ;
- Les représentations des métiers, souvent stéréotypées, se forment très tôt ;
- Les expériences scolaires ou extrascolaires modifient progressivement l'image que les jeunes se font d'eux-mêmes et de leur avenir ;
- Les attentes sociales et les besoins du marché du travail évoluent, ce qui transforme la perception de certains métiers.



Les décisions d'orientation ne relèvent donc pas d'une planification linéaire, mais s'inscrivent dans des processus discontinus, marqués par des bifurcations, des moments charnières et des réinterprétations successives de l'expérience [12]. Une part importante des préférences et des représentations reste par ailleurs largement inconsciente, héritée de normes et de valeurs intériorisées (notamment de genre, de classe ou d'origine), qui structurent les possibles et orientent les décisions de manière subtile, mais persistante [1, 9].

En conclusion, l'orientation vers les filières qualifiantes résulte d'un enchevêtrement de contraintes objectives, d'influences sociales et de perceptions subjectives du champ des possibles.

6.4. Un enjeu particulier pour les filières qualifiantes

Les filières qualifiantes continuent de souffrir de représentations ambivalentes. D'un côté, manque de prestige, doutes quant aux débouchés, perceptions défavorables liées à la qualité de l'emploi, au niveau de salaire ou au statut social qu'elles offrent [13] font hésiter à s'y engager, par crainte d'un déclassement scolaire ou professionnel. Les dynamiques familiales tendent à renforcer ces perceptions. Dans certaines familles, la volonté d'éviter que les enfants ne reproduisent les trajectoires professionnelles précaires des parents ou des difficultés scolaires antérieures conduit à privilégier les voies générales, même lorsque celles-ci comportent des risques importants d'échec ou de démotivation [7]. D'un autre côté, dans d'autres familles, confrontées à des ressources scolaires, culturelles ou informationnelles plus limitées, l'enseignement général apparaît au contraire comme trop abstrait ou incertain : les filières qualifiantes sont alors perçues comme une option plus réaliste, plus sécurisante ou plus adaptée pour prévenir le décrochage [11].

À ces logiques s'ajoutent des contraintes matérielles souvent moins visibles, mais tout aussi déterminantes. Certaines filières qualifiantes impliquent en effet des coûts non négligeables (achat de matériel spécifique, vêtements professionnels, frais liés aux activités pratiques ou aux stages), qui peuvent constituer un frein à l'inscription ou à la poursuite du parcours pour les élèves issus de milieux modestes [19]. Ces éléments rappellent que le choix d'orientation, au sein même des filières qualifiantes, peut être également guidé par les ressources économiques dont disposent les familles.

Ces stratégies familiales s'entremêlent avec des mécanismes institutionnels bien documentés : attentes différenciées des enseignants, recommandations des conseils de classe, stéréotypes sociaux ou de genre [14, 15]. Cet ensemble de facteurs contribue à donner aux filières qualifiantes le rôle de voie de relégation, ce qui rend difficile la construction d'un choix pleinement assumé, même pour les élèves qui y trouveraient un intérêt réel ou un potentiel de développement.

En définitive, le choix d'une filière ne peut être compris ni comme un acte strictement individuel, ni comme le simple produit de contraintes extérieures. Il résulte d'une interaction étroite et continue entre facteurs internes (centres d'intérêt, compétences, sentiment d'efficacité) et facteurs externes (représentations sociales, influences familiales, pratiques scolaires et opportunités concrètes). Ces dimensions se renforcent ou se limitent mutuellement : des environnements peu valorisants peuvent fragiliser la confiance en soi, tandis qu'un faible sentiment de compétence rend certaines options moins accessibles ou moins envisageables.

Dans le cas des filières qualifiantes, cette interaction va dans le sens du « choix négatif », en combinant image dévalorisée de la filière et trajectoires scolaires fragilisées des élèves. Dès lors, favoriser un choix réellement positif suppose d'agir simultanément sur ces deux registres : renforcer les ressources individuelles des élèves tout en transformant les contextes et les représentations qui structurent leurs horizons d'orientation.

7. Leviers de valorisation du qualifiant

Ce chapitre présente des leviers pouvant contribuer à améliorer l'image des filières qualifiantes, et à faire en sorte que l'orientation vers ces filières soit le résultat d'un choix positif et non négatif. Il vise ainsi à étayer la réflexion en vue de l'élaboration d'initiatives. Chaque levier est décomposé en une série d'actions concrètes.

L'identification de ces leviers et actions est basée sur :

- L'étude de la littérature scientifique sur le décrochage scolaire, le choix et l'image des filières ;
- L'apport des parties prenantes rencontrées lors des entretiens et d'un atelier de co-construction[1] ;
- Un inventaire de plus de 70 pratiques existantes en Fédération Wallonie-Bruxelles et en Région wallonne visant à stimuler un choix positif vers les filières qualifiantes.



Il importe de préciser que la majorité de la réflexion ayant porté sur l'identification de ces leviers était liée à une considération principale pour l'enseignement ordinaire. Si plusieurs de ces leviers restent parfaitement valides dans le contexte de l'enseignement spécialisé, une investigation plus poussée à l'égard de cet enseignement mérite d'être menée.

1. Cet atelier, organisé le 4 novembre 2025, réunissait des représentants du milieu scolaire, du monde associatif, des services d'orientation, des entreprises et des administrations.

7.1. Principes transversaux

Avant de présenter les leviers et les actions concrètes associées, il est important de rappeler le cadre de principes transversaux qui a guidé cette réflexion. Ces principes permettent de garantir la cohérence, la pertinence et l'impact des interventions à développer autour du qualifiant.

Sept principes clés ont été identifiés :

1. **L'approche intégrée et la mobilisation de leviers multiples**
   la question du choix positif ne se résout pas avec une action isolée. Elle touche au processus d'orientation, au climat scolaire, ainsi qu'à la valorisation, aux relations et à l'accès pratique aux filières.

2. **La participation active des jeunes**
   les solutions sont plus efficaces lorsque les élèves sont impliqués dans leur conception et leur mise en œuvre.

3. **L'amélioration des relations éducatives et le renforcement de la coopération entre acteurs**
   la qualité des relations – avec les éducateurs, enseignants, pairs, mais aussi avec les acteurs externes (CPMS, associations, employeurs, pouvoirs locaux) – influence directement la motivation et l'engagement des élèves. Une collaboration étroite entre ces différents intervenants est essentielle pour assurer une approche cohérente et efficace.

4. **Une implication cohérente des familles**
   qui restent un acteur central de l'orientation et des décisions éducatives, mais souvent insuffisamment associées.

5. **Travailler dans une logique de pérennité et de continuité**
   les interventions ponctuelles ont peu d'impact ; il faut des dispositifs qui s'inscrivent dans la durée.

6. **Attention particulière aux publics vulnérables ou invisibilisés,**
   pour qui les obstacles au choix positif sont souvent plus importants.

7. **Des actions fondées sur des preuves et évaluables**
   afin de pouvoir documenter ce qui fonctionne réellement et améliorer les dispositifs.

Ces principes servent donc de cadre pour lire et comprendre les leviers qui suivent. Ils garantissent que les actions proposées forment un ensemble cohérent, durable et adapté aux réalités du terrain.

7.2. Six leviers d'actions prioritaires

La démarche suivie a permis d'identifier un ensemble convergent de leviers pouvant renforcer l'attractivité de l'enseignement qualifiant et favoriser des choix d'orientation positifs vers ces filières.

Les jeunes, leurs familles et les équipes éducatives évoluent dans un environnement complexe, où se combinent représentations sociales, obstacles matériels, dynamiques relationnelles, pratiques pédagogiques et logiques institutionnelles.

Six leviers d'actions prioritaires se dégagent. Ils sont illustrés dans la figure ci-dessous et sont détaillés dans les pages suivantes.

Six leviers pour favoriser le qualifiant

1

Renforcer la narration positive et inspirante autour du qualifiant : représentations, rôles modèles et discours publics

2

Améliorer l'orientation et la capacité des jeunes à faire un choix éclairé

3

Améliorer les relations éducatives et le climat scolaire

4

Concevoir des expériences d'apprentissage authentiques et attractives

5

Soutenir la santé mentale, la confiance en soi et la prévention du décrochage

6

Professionnaliser les acteurs éducatifs et renforcer les coopérations externes

Levier 1

Renforcer la narration positive et inspirante autour du qualifiant : représentations, rôles modèles et discours publics

Comme nous l'avons vu, les représentations autour du qualifiant sont encore marquées par des discours dévalorisants, des stéréotypes sociaux et de genre et une méconnaissance des débouchés. Il est dès lors essentiel de travailler sur cette image.

Plusieurs pistes concrètes ont émergé :

› Produire une communication positive, réaliste et accessible

Il est important de mettre davantage en valeur les trajectoires des anciens élèves des filières qualifiantes, au travers de témoignages de parcours, de visites d'écoles ou d'entreprises, ou encore de rencontres. Ces récits inspirants pourraient être proposés par l'école, mais également par des acteurs du monde associatif, des acteurs actifs dans l'orientation scolaire ou des initiatives portées par l'administration.

Les parcours d'enseignants issus du monde professionnel peuvent également fournir des récits mobilisateurs et crédibles.

› Lutter activement contre les stéréotypes sociaux et de genre

La lutte contre les biais demeure un enjeu transversal. À cet égard, les actions prioritaires sont de :
- Promouvoir l'accès des filles aux métiers perçus comme « masculins », mais aussi l'accès des garçons aux métiers perçus comme « féminins » ;
- Adapter les infrastructures scolaires pour garantir un accueil égal (ex. disponibilité de vestiaires pour toutes et tous) ;
- Sensibiliser les équipes éducatives à l'usage d'un langage non stigmatisant, tout en encourageant une réflexion plus large visant à adopter un vocabulaire plus valorisant et inspirant pour les élèves (par exemple en questionnant des termes comme « promotion sociale », « métiers manuels », ou encore l'opposition entre « général » et « qualifiant »).

« Par rapport à l'image du qualifiant, il y a parfois des intitulés pas toujours super valorisants. Comme emballeur ou valet de chambre. Et il y a un travail à mener par rapport à ça. »

–Parole de représentant de l'emploi et de la formation

Levier 2

Améliorer l'orientation et la capacité des jeunes à faire un choix éclairé

La présente étude et la rencontre des différents acteurs ont mis en évidence la nécessité de repenser l'orientation comme un processus continu, progressif et accompagné. Ce constat rejoint les orientations du Pacte pour un Enseignement d'excellence, qui a intégré l'orientation comme domaine d'apprentissage à part entière (domaine 8 « Apprendre à s'orienter ») au travers de l'approche éducative de l'orientation. L'enjeu pour les écoles n'est donc pas tant de redéfinir cette approche que de la traduire concrètement dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. Ce levier peut être mis en œuvre par une série d'actions concrètes.

› Introduire une culture de l'orientation active dès le primaire

Dès la fin du primaire, les élèves pourraient bénéficier d'ateliers pratiques, de visites d'entreprises, d'interventions de parents ou de professionnels, permettant une première exploration des métiers.

› Structurer l'orientation à la sortie du premier degré du secondaire et au second degré

Plusieurs pistes sont proposées :
• Mettre fin à l'orientation automatique sur base du seul AOB (à partir du second degré) ;
• Consulter des enseignants du qualifiant avant une orientation.

› Impliquer davantage les parents dans le processus d'orientation

Dans de nombreuses écoles, les parents sont déjà sollicités et associés à la vie scolaire, à travers des moments d'accueil ponctuels ou des actions spécifiques portées par les équipes éducatives. Le constat n'est donc pas celui d'une absence d'implication parentale, mais plutôt celui d'une implication qui gagnerait à être davantage structurée autour d'objectifs explicites et circonscrits en matière d'orientation. Il pourrait s'agir de mieux faire connaître aux parents les filières qualifiantes et leurs débouchés, ou les outiller pour accompagner le choix d'orientation de leur enfant. Cela peut notamment se concrétiser sous la forme de moments de rencontre avec les équipes éducatives, dans un format accessible et informel, ou de sessions d'information ciblées sur les filières qualifiantes. Enfin, mobiliser des personnes-relais peut s'avérer utile pour accompagner les familles et réduire les barrières, que celles-ci soient linguistiques, culturelles, symboliques (faible maîtrise des codes scolaires, etc.) ou autres. Ces personnes-relais pourraient être des intermédiaires du corps enseignant ou d'autres corps (intermédiaires sociaux, fonction à développer, etc.).

Levier 3

Améliorer les relations éducatives et le climat scolaire

Les relations entre élèves, enseignants et équipes éducatives influencent de manière déterminante la motivation, le sentiment d'appartenance et la persévérance scolaire. Différentes actions peuvent être entreprises dans ce sens.

› Créer des espaces de parole inclusifs

La mise en place de dispositifs tels qu'un « Conseil de tous et toutes » incluant élèves, enseignants et éducateurs apparaît comme une piste d'action pertinente. Ces espaces visent à favoriser la reconnaissance mutuelle, l'expression des besoins, la gestion non violente des conflits, la prévention des ruptures scolaires, ainsi que le sentiment d'appartenance. Ces dispositifs existent de manière ponctuelle, mais ne sont pas encore généralisés au sein des écoles.

› Renforcer la cohésion entre enseignants

Le développement de pratiques d'observation croisée entre classes générales et qualifiantes pourrait favoriser une meilleure connaissance mutuelle des réalités pédagogiques. Par ailleurs, un accompagnement spécifique des enseignants issus du monde professionnel apparaît essentiel, afin de soutenir leur appropriation des codes et exigences de l'institution scolaire, notamment en matière de méthodes d'enseignement, de gestion de classe, d'évaluation et d'accompagnement pédagogique des élèves.

Levier 4

Concevoir des expériences d'apprentissage authentiques et attractives

Les jeunes du qualifiant expriment un fort besoin de sens, de concret et de mise en pratique. Plusieurs actions peuvent contribuer à mettre en œuvre ce levier.

› Concevoir des modules préparatoires aux stages

Les jeunes inscrits en filière qualifiante sont très tôt confrontés au monde du travail, notamment lors de stages. Certains interlocuteurs ont suggéré d'élaborer un module obligatoire préparant les jeunes en filière qualifiante aux exigences du monde professionnel, et notamment aux codes et comportements à adopter.

Ce type de module, organisé dans le cadre de la formation et avant les stages, viserait l'apprentissage de compétences transversales : sécurité au travail, droits et obligations du stagiaire, communication professionnelle, etc.

Toutefois, il est important de rappeler que la responsabilité de l'intégration et de la réussite en stage ne peut reposer uniquement sur les jeunes. Elle incombe également aux structures d'accueil. Dès lors, il apparaît pertinent de prévoir, en parallèle, des actions de sensibilisation ou de formation à destination des équipes professionnelles, afin de les préparer à accueillir des jeunes aux parcours

parfois fragilisés. Cela suppose de travailler sur la culture d'entreprise, les pratiques d'encadrement et la gestion des situations de malentendu ou de tension.

Une meilleure préparation des deux parties, jeunes et milieux professionnels, contribuerait ainsi à favoriser la compréhension mutuelle, à sécuriser les parcours en stage et à améliorer les conditions de développement et de rétention des talents.

› Améliorer les contextes d'apprentissage concrets

Cela inclut notamment l'équipement adéquat des ateliers avec du matériel de travail adapté, l'apprentissage des techniques de travail concrètes et la mise en œuvre de projets ancrés dans le réel (réparations, créations d'objets, services solidaires).

L'amélioration des contextes d'apprentissage concrets peut également passer par la valorisation des stages et de leur rôle, y compris auprès des entreprises.

Dans la continuité de cette idée, une cartographie et une présentation valorisante des entreprises accueillant des stagiaires pourraient favoriser ces partenariats d'apprentissage.

› Créer ou renforcer des pôles scolaires intégrés

La proposition de créer des pôles réunissant plusieurs filières (de la transition et de la qualification) a été défendue par plusieurs parties prenantes. Dans une logique de campus, ces pôles mettraient fin à la ségrégation géographique entre élèves des différentes filières, en favorisant leur cohabitation au sein d'un même espace. Ils offriraient des infrastructures et des équipements modernes partagés, tout en créant des opportunités de collaboration et d'échanges entre élèves d'une part et enseignants d'autre part. Ce type d'organisation pourrait contribuer à réduire la distance symbolique entre les filières.

› Prendre en compte la question de la mobilité

Comme montré plus haut, les contraintes de déplacement peuvent limiter concrètement le champ des possibles des élèves et l'accès à certaines options et les pousser à faire des choix motivés par la proximité plutôt que par l'intérêt ou un projet de vie. Les pistes d'actions à cet égard incluent le développement de solutions de transport adaptées (navettes scolaires, renforcement de l'offre de transports publics aux heures scolaires), ainsi que la prise en charge partielle ou totale des coûts de déplacement. La mise en œuvre de ces solutions suppose toutefois une coordination étroite entre niveaux de pouvoir et acteurs locaux, ainsi qu'une attention particulière aux spécificités des territoires, notamment ruraux, où les contraintes sont les plus marquées.

« Il y a toute la question du stage. Ça fait 20 ans qu'on en parle, mais il n'y a pas vraiment de développement et ça n'est pas normal que des élèves qui ont une formation qualifiante arrivent à la fin de leur formation sans expérience professionnelle. »

– Parole de représentant de l'emploi et de la formation

« Il y a une opportunité pour des écoles de collaborer avec des centres de compétences qui ont les derniers matériels à jour. Et je pense qu'il faut vraiment profiter de cette opportunité de se former sur du matériel de pointe avec des formateurs à jour. »

– Parole de représentant de l'emploi et de la formation


Nitex

Levier 5

Soutenir la santé mentale, la confiance en soi et la prévention du décrochage

Comme documenté dans ce rapport, mais également évoqué lors de l'atelier avec les parties prenantes, de nombreux jeunes subissent des vulnérabilités psychosociales importantes. Celles-ci peuvent être encore exacerbées dans les filières qualifiantes. Les possibilités d'action dans ce sens sont développées ci-dessous.

› Mettre en place des espaces de bien-être et d'expression

Les écoles gagneraient à proposer des espaces d'accueil informels accessibles aux élèves, favorisant l'expression, l'écoute et le bien-être au quotidien. Par ailleurs, la mise en place de ressources d'accompagnement pour les élèves et les familles peut contribuer à soutenir les parcours scolaires et à renforcer les capacités de chacun à faire face aux difficultés rencontrées.

De manière plus concrète, des ateliers de gestion du stress ou encore des activités de renforcement de l'estime de soi pourraient être mis en œuvre à destination des élèves.

› Mieux détecter les signaux faibles de détresse et de décrochage

La sensibilisation et une meilleure formation des équipes éducatives, ainsi que le renforcement du rôle des éducateurs et psychologues scolaires, sont essentiels pour améliorer le repérage et l'accompagnement des élèves en difficulté. Cela peut passer notamment par la mise en œuvre des décrets relatifs au climat scolaire, aux CPMS, ou encore au décrochage scolaire.

Levier 6

Professionnaliser les acteurs éducatifs et renforcer les coopérations externes

Enfin, un dernier levier porte sur la capacité du système à accompagner les enseignants, notamment lorsqu'ils ne sont pas issus d'une formation d'enseignant, et à intensifier les coopérations externes.

Développer la formation continue des enseignants

Une série de besoins ont été identifiés, notamment :

- Une formation sur l'identification des problématiques d'apprentissage qui sont parfois susceptibles d'être mal comprises et peuvent mener à des réorientations injustifiées (troubles dys-, difficultés de prise de notes, difficultés organisationnelles, problématiques linguistiques, etc.) ;
- Une formation à l'approche éducative de l'orientation afin d'outiller les enseignants pour l'intégrer concrètement dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes ;
- Une meilleure connaissance des parcours techniques pour les enseignants du général visant à les sensibiliser aux partenaires spécialisés vers lesquels orienter élèves et familles ;
- L'actualisation des connaissances techniques pour ceux du qualifiant.

Renforcer les réseaux école–entreprise–associatif

Enfin, les écoles doivent pouvoir s'appuyer sur une série d'outils afin de renforcer les réseaux école-entreprise-secteur associatif. À titre d'exemples, les actions concrètes pourraient être :

- Une cartographie d'entreprises susceptibles de devenir des partenaires pour l'organisation de visites, d'interventions scolaires ou, comme mentionné précédemment, l'accueil de stagiaires ;
- La réalisation d'un répertoire des référents entreprises dans les écoles, responsables du suivi des stages au sein des entreprises ;
- Le soutien à la collaboration interrégionale, afin d'élargir les opportunités offertes aux jeunes, notamment en termes de stages. Cela permettrait notamment à certains jeunes de trouver un stage dans une autre région.

> **« Je ne pense pas qu'il faille contraindre les entreprises à accueillir des stagiaires, mais il faut les convaincre et les encourager. Il y a parfois des secteurs où c'est une culture d'entreprise à changer. »**
>
> –Parole de représentant de l'emploi et de la formation

Conclusion



L'enseignement qualifiant en Fédération Wallonie-Bruxelles se situe actuellement à un moment charnière : il cumule aujourd'hui des difficultés structurelles importantes, mais bénéficie également d'un contexte politique favorable à sa revalorisation, notamment au moyen du Pacte pour un Enseignement d'excellence et de la réforme du parcours dans l'enseignement qualifiant. Longtemps perçu comme une filière de relégation, il concentre un ensemble de vulnérabilités scolaires, sociales et psychologiques qui en font un lieu privilégié du décrochage. Les données présentées et les témoignages recueillis confirment que le décrochage scolaire dans l'enseignement qualifiant ne relève ni d'un phénomène isolé ni d'une responsabilité individuelle. Il s'inscrit dans une dynamique cumulative, où s'entremêlent trajectoires scolaires fragilisées, choix d'orientation contraints, représentations sociales dévalorisées et inégalités structurelles. Le qualifiant apparaît ainsi moins comme une cause que comme un révélateur de vulnérabilités préexistantes.

Les conséquences du décrochage dépassent largement le cadre scolaire. Elles affectent durablement les trajectoires de vie des jeunes – en matière d'emploi, de santé, de bien-être et de participation sociale – tout en générant des coûts économiques et sociaux considérables pour la collectivité. À ce titre, la lutte contre le décrochage scolaire ne peut être appréhendée comme une question secondaire : elle constitue un enjeu majeur de justice et de cohésion sociales, ainsi que de développement économique.

Au cœur de cette problématique qui touche particulièrement l'enseignement qualifiant se trouve la question du sens et du choix. Trop souvent, l'accès à l'enseignement qualifiant résulte d'un processus de relégation progressive plutôt que d'une orientation positive et construite. Ce processus fragilise l'engagement des élèves, alimente le décrochage et contribue à entretenir une image négative des filières qualifiantes.

Ce constat contraste pourtant avec la réalité du marché du travail, où de nombreuses filières qualifiantes offrent des perspectives d'emploi concrètes, dans un contexte de pénurie de talents. Ce décalage souligne l'importance de travailler simultanément sur les représentations, les pratiques d'orientation et l'articulation entre l'enseignement et le monde professionnel.

Réduire le décrochage dans le qualifiant suppose dès lors d'agir de manière systémique, en mobilisant l'ensemble des leviers identifiés : renforcer un climat scolaire inclusif, soutenir les parcours des élèves, valoriser les filières, structurer les collaborations avec les acteurs socio-économiques et développer des expériences d'apprentissage concrètes.

Réduire le décrochage scolaire dans l'enseignement professionnel et qualifiant ne revient donc pas seulement à réduire une statistique : **c'est offrir à chaque élève la possibilité de se construire un avenir choisi**, de développer ses talents et de s'insérer pleinement dans la société. C'est aussi un pas essentiel vers une société plus inclusive, plus équitable et mieux préparée aux défis à venir.

Sources

Sources citées

Introduction

[1] Conseil supérieur de l'emploi (2020). Quelle place pour les personnes peu diplômées sur le marché du travail en Belgique ? Synthèse et recommandations.

[2] Statbel (2024). *Jeunes ayant quitté prématurément l'enseignement et la formation*. [Base de données]

[3] IBSA (2025). Interruptions prématurées de scolarité.

[4] Eurofound (2021). Impact of COVID-19 on young people in the EU. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

[5] Réponse donnée à la question n° 539 de Mme Rachel Sobry, Parl. Com. fr., 2021-2022, séance du 30 juin 2022.

[6] Byrne, D., et Smyth, E. (2010). No way back ? The dynamics of early school leaving. The Economic and Social Research Institute.

[7] Sundelin, Å., Lindgren, J., et Lundahl, L. (2023). Young people's stories of school failure and remedial trajectories – Clues to prevention of school absenteeism and early school leaving. *European Education*, 55(3-4), 202-215.

[8] Federal Public Service Social Security (2023). Analysis of the evolution of the social situation and social protection in Belgium 2021. https ://socialsecurity.belgium.be/sites/default/files/content/docs/en/publications/silc/silc-analysis-social-situation-and-protection-belgium-2021-en.pdf

[9] Fédération Wallonie-Bruxelles (2024). Les indicateurs de l'enseignement.

[10] OECD (2010). Learning for Jobs. OECD Publishing.

[11] Cedefop (2014). Attractiveness of initial vocational education and training : identifying what matters.

[12] Fédération Wallonie-Bruxelles (2024). Déclaration de politique communautaire 2024-2029 – Avoir le courage de changer pour que l'avenir s'éclaire, déposé au parlement le 16 juillet 2024.

Redéfinir le décrochage

[1] Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, 22/08/1998. https ://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-30-juin-1998_n1998029332.html

[2] Décret relatif à la réduction du décrochage scolaire et à la lutte contre l'absentéisme des élèves, 16/05/2024. https ://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-08/52700_0001.pdf

[3] Proposition de décret relative à la réduction du décrochage scolaire et à la lutte contre l'absentéisme des élèves, déposée par M. Michele Di Mattia, Mme Stéphanie Cortisse, M. Matteo Segers, Mme Latifa Gahouchi, M. Nicolas Janssen et Mme Marie Borsu, 16 avril 2024. https ://archive.pfwb.be/1000000020d9007

[4] Bruno, F., Félix, C., et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 246-271.

[5] Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. Dossier d'actualité–Veille et Analyses, 84. Lyon : Institut Français de l'Éducation. http ://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/84-mai-2013

[6] Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), 41-65. https ://doi.org/10.3917/ds.301.0041

[7] Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161(5), 36-45. https ://doi.org/10.3917/inso.161.0036

[8] Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours. *Diversité*, 132(1), 30-45.

[9] Favresse, D. (2004). Les jeunes en marge du système scolaire : inscription dans une socialisation de l'exclusion. *Dans Adolescence : repères et visibilité* (pp. 87-91). Philippe Brogniet.

[10] Delcourt, J. (1989). Le décrochage et l'exclusion scolaire. Revue de la Direction Générale et de l'Organisation des Études (Belgique), vol. 24, n° 10, pp. 5-13.

[11] Mangard, C., et Channouf, A. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 223-250.

[12] Poullaouec, T. (2019). Regrets d'école. *Sociétés contemporaines*, 114(2), 123-150.

[13] Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323.

Qualifiant : le piège du « choix négatif »

[1] Ferrara, M., et Friant, N. (2015, décembre). Analyse socio-historique comparative de réformes éducatives en Belgique francophone à travers la presse : Rénovation de l'enseignement (1971) et Contrat pour l'École (2005). Dans *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?*

[2] Poullaouec, T. (2019). Regrets d'école. *Sociétés contemporaines*, 114(2), 123-150.

[3] Cedefop (2014). Vocational education and training in Belgium.

[4] Swift, J., et Fisher, R. (2012). Choosing vocational education : some views from young people in West Yorkshire. *Research in Post-Compulsory Education*, 17(2), 207-221.

[5] Mangard, C., et Channouf, A. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 223-250.

[6] André, G., Alarcon-Henriquez, A., et Groenez, S. (2018). Orientation et stéréotypes. Étude de cas sur les conseils de classe en Belgique francophone. Recherche et formation, (89), 31-44.

[7] Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). Avis n° 3 du Groupe central. https ://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf

[8] Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295-323.

[9] Fédération Wallonie-Bruxelles (2024), Les indicateurs de l'enseignement.

[10] Beckmann, J. (2025). Why do they leave ? Examining dropout behaviour in gender-atypical vocational education and training in Germany. *Journal of Vocational Education & Training*, 77(2), 297-321.

Décrochage : des causes multiples, amplifiées dans le qualifiant

[1] Kearney, C. A. (2021, August). Integrating systemic and analytic approaches to school attendance problems : Synergistic frameworks for research and policy directions. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 50, No. 4, pp. 701-742). New York : Springer US.

[2] Strom, R. E., et Boster, F. J. (2007). Dropping out of high school : A meta-analysis assessing the effect of messages in the home and in school. *Communication Education*, 56(4), 433-452.

[3] Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. Dossier d'actualité–Veille et Analyses, 84. *Lyon : Institut Français de l'Éducation*.

[4] Sosu, E. M., Dare, S., Goodfellow, C., et Klein, M. (2021). Socioeconomic status and school absenteeism : A systematic review and narrative synthesis. *Review of Education*, 9(3), e3291.

[5] Tunkkari, M., Kiuru, N., Virtanen, T., et Vasalampi, K. (2025). Antecedents of developmental trajectories of school absences among adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.

[6] Allison, M. A., Attisha, E., Lerner, M., De Pinto, C. D., Beers, N. S., Gibson, E. J., … et Weiss-Harrison, A. (2019). The link between school attendance and good health. *Pediatrics*, 143(2).

[7] Samuel, R., et Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support : Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of educational psychology*, 112(5), 973.

[8] Galand, B., et Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (44/3).

[9] Ferrara, M., et Friant, N. (2015, décembre). Analyse socio-historique comparative de réformes éducatives en Belgique francophone à travers la presse : Rénovation de l'enseignement (1971) et Contrat pour l'École (2005). Dans *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?*

[10] Cedefop (2014). Vocational education and training in Belgium.

[11] Gubbels, J., van der Put, C. E., et Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout : A meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence,* 48(9), 1637-1667.

[12] Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., et Closson, K. (2005). Why do parents become involved ? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130.

[13] Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? Informations sociales, 161(5), 46-54.

[14] Lee, V. E., et Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school : The role of school organization and structure. *American educational research journal*, 40(2), 353-393.

[15] Allen, C. W., Diamond-Myrsten, S., et Rollins, L. K. (2018). School absenteeism in children and adolescents. *American family physician*, 98(12), 738-744.

[16] Channouf, A., Mangard, C., Baudry, C., et Perney, N. (2005). Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire. *European review of applied psychology*, 55(3), 217-223.

[17] Jacobs, D., Danhier, J., Devleeshouwer, P., et Rea, A. (2013). Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone. Maystadt P. et coll., *Le modèle social belge : quel avenir*, 781-806.

[18] Danhier, J., et Devleeshouwer, P. (2017). School choice and local embeddedness in Brussels : the neighbourhood effect assessed through administrative files. *Belgeo. Revue belge de géographie*, (2-3).

[19] Barragán_Moreno, S. P., Guzmán_Rincón, A., Calderón_Carmona, G. P., González_Támara, L., et Lozano_Galindo, O. L. (2025). Identifying key variables of student dropout in preschool, primary, secondary, and high school education : An umbrella review approach. *European Journal of Educational Research*, 14(2), 585-600.

[20] Coronado, M. C., Feinberg, S., Fretz, M., Kwok, A., Gotlin, A., Greenheck, R., ... et Van Den Wymelenberg, K. (2021). The Impact of School Facilities on Student Learning and Engagement.

[21] Robertson, A., et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.

[22] Instance bassin Enseignement-Formation-Emploi Bruxelles (2021). Rapport analytique et prospectif 2021.

[23] Décret du 22 juin 2023 relatif à la gouvernance de l'offre d'options de base groupées dans l'enseignement secondaire qualifiant de plein exercice et en alternance. https ://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-09/51633_0002.pdf

[24] Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers : Teacher education, institutional roles and professional reality. *European educational research journal*, 7(4), 535-547.

[25] Siliņa-Jasjukeviča, G., Lūsēna-Ezera, I., Iliško, D., et Surikova, S. (2025). Promoting Effective Vocational Education and Training Teacher's Professional Development and Its Transfer to Practice : A Systematic Review. *Education Sciences*, 15(5), 596.

Les conséquences du décrochage

[1] Dräger, J., Klein, M., et Sosu, E. (2024). The long term consequences of early school absences for educational attainment and labour market outcomes. *British Educational Research Journal*, 50(4), 1636 1654.

[2] Raghupathi, V., et Raghupathi, W. (2020). The influence of education on health : an empirical assessment of OECD countries for the period 1995–2015. *Archives of public health*, 78(1), 20.

[3] Araki, S. (2022). Does education make people happy ? Spotlighting the overlooked societal condition. *Journal of Happiness Studies*, 23(2), 587-629.

[4] Mussida, C., Sciulli, D., & Signorelli, M. (2016). Early school leaving and work outcomes in developing countries. *Quaderni del Dipartimento di Economia, Finanza e Statistica*, 26, 2016.

[5] Brunello, G., & Paola, M. D. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, 3(1), 22.

Choix et image des filières

[1] Gelderblom, A., Hardonk, L., Koning, J. D., et Vleeschouwer, E. D. (2021). Effectiviteit van LOB-interventies. *Literatuurstudie*, SEOR, Rotterdam.

[2] Wigfield, A., et Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.

[3] Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

[4] Parsons, F. (2009). Choosing a vocation, Boston, MA : Houghton Mifflin.

[5] De Witte, K., Verhaest, D., et De Cort, W. (2021). Wie kiest voor duaal leren ? Een analyse van de instroom in duaal leren en beleidsaanbevelingen aan de hand van gedragsinzichten. *VIONA Onderzoeksrapport*.

[6] Van den Berghe, W., et de Martelaere, D. (2012). Choosing stem. *Young people's educational choice for technical and scientific studies. Report compiled on behalf of the Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie, Brussels : Flemish Council for Science and Innovation*.

[7] Verschueren, K., et Bries, V. (2014). Studiekeuzes in het secundair onderwijs : mythes en feiten. Journée d'étude du VVSP «Een stap vooruit», Howest Kortrijk, 19 novembre 2014.

[8] Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and

counseling. *Career development and counseling : Putting theory and research to work*, 1, 71-100.

[9] Evagorou, M., Puig, B., Bayram, D. D., et Janeckova, H. (2024). Addressing the gender gap in STEM education across educational levels.

[10] Lent, R. W., Brown, S. D., et Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.

[11] Croll, P. (2008). Occupational choice, socio economic status and educational attainment : a study of the occupational choices and destinations of young people in the British Household Panel Survey. *Research papers in Education*, 23(3), 243-268.

[12] Hodkinson, P. (1995). How young people make career decisions. *Education+ Training*, 37(8), 3-8.

[13] Swift, J., et Fisher, R. (2012). Choosing vocational education : some views from young people in West Yorkshire. Research in Post-Compulsory Education, 17(2), 207-221.

[14] Mangard, C., et Channouf, A. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/2), 223-250.

[15] André, G., Alarcon-Henriquez, A., et Groenez, S. (2018). Orientation et stéréotypes. Étude de cas sur les conseils de classe en Belgique francophone. *Recherche et formation*, (89), 31-44.

[16] Van der Vleuten, M., Jaspers, E., Maas, I., et van der Lippe, T. (2016). Boys' and girls' educational choices in secondary education. The role of gender ideology. *Educational Studies*, 42(2), 181-200.

[17] Fiedler, I., Buchholz, S., et Schaeper, H. (2024). Does gender composition in a field of study matter ? Gender disparities in college students' academic self-concepts. *Research in Higher Education*, 65(7), 1491-1513.

[18] IDEA Consult. (2023). Inventaire des seuils et des leviers dans les STEM et l'écosystème STEM en Flandre. Département du travail et de l'économie sociale.

[19] UFAPEC. (2023). Coût du qualifiant pour les familles : un frein à l'accessibilité de certaines filières ? 77 p.

Autres sources consultées

- Aarkrog, V., Wahlgren, B., Larsen, C. H., Mariager-Anderson, K., et Gottlieb, S. (2018). Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and training and adult learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* (IJRVET), 5(2), 111 129.
- Boeckx, M. (2023). Effets de la relégation dans l'enseignement qualifiant sur l'estime de soi et la motivation des élèves du deuxième degré : étude de leur perception.
- Busemeyer, M. R., & Garritzmann, J. L. (2017). Academic, vocational or general ? An analysis of public opinion towards education policies with evidence from a new comparative survey. *Journal of European Social Policy*, 27(4), 373-386.
- Dangoisse, F., & Nils, F. (2019). Évaluation de la perception des pratiques vocationnelles parentales et adaptabilité de carrière des adolescents. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (48/3), 321-351.
- Devos, J. (2021). Comment certains dispositifs de services d'accrochage scolaire ont-ils participé, du point de vue des jeunes décrocheurs qui les ont fréquentés, à leur raccrochage scolaire ? [Mémoire, Université catholique de Louvain]. Louvain-la-Neuve.
- Gouvernement de Wallonie, Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale, Collège de la Commission communautaire française & Agir pour l'Enseignement ASBL. (2022). *État des lieux pour un renforcement transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en particulier de l'alternance.*
- Fine-Davis, M., et Faas, D. (2020). Equality and diversity in vocational education : a cross-cultural comparison of trainers' and trainees' attitudes in six European countries. *Compare : A Journal of Comparative and International Education*.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in education*, 72(1), 47-59.
- La Ligue des Familles (2025). Une rentrée à plusieurs centaines d'euros dans l'enseignement qualifiant. Enquête auprès de 541 familles sur les coûts spécifiques à l'enseignement qualifiant.
- Salas-Velasco, M. (2024). Vocational education and training systems in Europe : A cluster analysis. *European Educational Research Journal*, 23(3), 434-449.
- Verhoeven, M. (2011). Multiple embedded inequalities and cultural diversity in educational systems : A theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal*, 10(2), 189-203.
- Dommers, E., Myconos, G., Swain, L., Yung, S., et Clarke, K. (2017). Engaging Young Early School Leavers in Vocational Training. Research Report. N*ational Centre for Vocational Education Research* (NCVER).
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*, 56 p.

Annexes

Annexe 1 : Fonctionnement de l'enseignement secondaire

Comment fonctionne aujourd'hui l'enseignement secondaire ?

L'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles s'organise en trois degrés, chacun jouant un rôle distinct dans le parcours des élèves.

› Premier degré (1re et 2e années) – Le degré d'observation

Il correspond à l'entrée dans le **degré commun**, qui vise à garantir un socle partagé de compétences. Il désigne un parcours d'apprentissage identique pour tous les élèves, qui vise à leur donner des bases communes avant une orientation plus spécialisée.

› Deuxième degré (3e et 4e années) – Le degré d'orientation

C'est le moment clé où l'élève choisit sa forme d'enseignement, qui peut être :

- **Transition** : général (G), technique de transition (TT) ou artistique de transition (AT), orientée vers la poursuite d'études supérieures.
- **Qualification** : technique de qualification (TQ), artistique de qualification (AQ) ou professionnel (P), orientée vers l'apprentissage d'un métier. C'est ce dernier ensemble qui est au cœur de ce rapport.

La différence fondamentale entre ces formes tient à la proportion entre cours généraux et cours qualifiants. Les cours généraux (français, mathématiques, histoire, géographie…) sont communs à tous les élèves. Les cours qualifiants, eux, sont directement liés aux compétences professionnelles du métier choisi.

› Troisième degré (5e, 6e et parfois 7e années) – Le degré de détermination

Il approfondit la spécialisation et permet l'obtention du CESS. Dans la filière professionnelle (P), une 7e année est actuellement nécessaire pour obtenir le CESS.

Ce que prévoit le Pacte pour un enseignement d'excellence

Parmi les réformes qu'il propose, le Pacte pour un enseignement d'excellence ambitionne de moderniser en profondeur cette architecture. Certaines de ces transformations sont abordées dans ce rapport :

- **Un tronc commun étendu jusqu'en 3e** : Il deviendra plus polytechnique, intégrant davantage de compétences scientifiques, manuelles et techniques, afin de permettre aux élèves de choisir leur voie de manière plus éclairée (OS 1.2).
- **Une gouvernance resserrée de l'offre qualifiante** : Cette réforme vise à proposer une offre d'options plus adaptée aux besoins du marché du travail afin de favoriser l'insertion socio-professionnelle des élèves.
- **La réforme du parcours de l'enseignement qualifiant** : À travers la mise en place du nouveau Parcours d'Enseignement Qualifiant (PEQ), le Pacte vise à structurer les formations qualifiantes autour d'un parcours plus cohérent jusqu'en 6e année, centré sur l'acquisition progressive de compétences et de qualifications reconnues.
- **La réforme des trois dernières années du secondaire** : Elle prévoit la construction d'un bagage commun et citoyen pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient inscrits dans la section de transition ou de qualification.

Les évolutions récentes

Plusieurs réformes du Pacte connaissent aujourd'hui des ralentissements ou de nouvelles inflexions par le Gouvernement. Des évaluations des initiatives implémentées sont également en cours, notamment sur la réforme du parcours du qualifiant.

Annexe 2 : Fonctionnement de l'alternance

Et l'alternance… De quoi parle-t-on ?

L'alternance constitue une modalité de formation qui combine des apprentissages réalisés en milieu scolaire ou de formation avec des mises en situation professionnelles en entreprise. Elle vise à renforcer le lien entre l'école et le monde du travail en permettant à l'apprenant de développer simultanément des savoirs théoriques et des compétences pratiques dans un contexte réel d'activité.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'alternance recouvre deux dispositifs relevant de cadres institutionnels distincts :

1. **L'enseignement en alternance**, organisé au sein des CEFA (Centre d'Éducation et de Formation en Alternance), fait partie intégrante de l'enseignement secondaire qualifiant. Les CEFA sont rattachés à un ou plusieurs établissements d'enseignement secondaire ordinaire et permettent aux jeunes dès 15 ou 16 ans de suivre une formation combinant cours généraux, cours professionnels et présence en entreprise.
2. **La formation en alternance** organisée par les opérateurs régionaux (l'IFAPME en Wallonie et la SFPME à Bruxelles) relève, quant à elle, des compétences des Régions. Ces opérateurs proposent des parcours d'apprentissage et de formation professionnelle destinés aux jeunes et aux adultes, aboutissant à des diplômes ou certifications reconnus par les législations régionales.

Ces deux filières, bien que complémentaires dans le paysage francophone de l'alternance, reposent sur des cadres juridiques, des finalités et des autorités compétentes distincts.

Ce rapport se concentre sur l'enseignement qualifiant en Fédération Wallonie-Bruxelles, où les dynamiques de décrochage scolaire se manifestent avec une intensité particulière. Des références à l'alternance seront toutefois mobilisées ponctuellement, dans la mesure où cette filière constitue elle aussi une voie de relégation fréquente et un lieu où le décrochage est également intense.

Fondation
Roi Baudouin
Ensemble pour une société meilleure

Agir ensemble pour une société meilleure

La Fondation Roi Baudouin est une fondation d'utilité publique qui a pour mission de contribuer à une société meilleure en Belgique, en Europe et ailleurs dans le monde.

La Fondation est un acteur de changement et d'innovation au service de l'intérêt général et de la cohésion sociale. Afin de maximiser son impact, elle renforce les capacités des organisations et des individus. Elle encourage une philanthropie efficace auprès des particuliers et des entreprises.

À travers son programme « **Éducation & Développement des talents** », la Fondation Roi Baudouin souhaite contribuer à un enseignement de qualité dans lequel tous les enfants et les jeunes peuvent développer pleinement leurs talents. C'est pourquoi le programme soutient le développement de pratiques éducatives inclusives et de qualité pour permettre à tous les talents, (futurs) acteurs de changement, de déployer pleinement leur potentiel au service d'une société meilleure.

Vous souhaitez en savoir plus sur nos actions dans le domaine de l'éducation ?
Consultez notre site web ! https ://kbs-frb.be/fr

Merci à la Loterie Nationale et à ses joueurs, ainsi qu'à nos nombreux donateurs, pour leur engagement.

Suivez-nous sur : | | | |

Plus d'informations sur : www.kbs-frb.be | because.eu

Abonnez-vous à notre e-newsletter.

Fondation
Roi Baudouin
Ensemble pour une société meilleure