



Actes du Colloque

La prévention du décrochage scolaire

Inclus : «L'insertion professionnelle : revenir aux fondamentaux», du professeur Denis Castra, Université Victor Segalen Bordeaux 2, conférence donnée le 21 mai 2008 (colloque MGI «L'insertion»)

Mission générale d'insertion

Lycée Maryse Bastié - Limoges

Mercredi 18 mars 2009

Sommaire

Introduction

Les élèves «décrocheurs»

Martine DAOUST,
Recteur de l'académie de Limoges

L'insertion, un enjeu des politiques éducatives

Jean-Claude PUJOL,
Chef du service académique d'information et d'orientation

Les conférences

Le décrochage scolaire

Monique SASSIER,
Inspecteur général de l'administration de l'Education nationale

Le décrochage scolaire en Limousin, processus de l'enquête

André LECIGNE
Professeur de psychologie sociale de l'université de Bordeaux

Les actions du dispositif d'accueil et d'accompagnement global des jeunes (ADAGJE)

Michel VAZEIX
Délégué régional à l'ingénierie de formation à la DRAAF (Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt)

Le colloque du 21 mai 2008

L'insertion professionnelle : revenir aux fondamentaux

Denis CASTRA
Professeur de psychologie sociale de l'université Victor Segalen Bordeaux 2

Le colloque «off»

La prévention de l'illettrisme dans l'académie

Réunion animée par Eric NEDELEC (*Agence nationale de lutte contre l'illettrisme*), Catherine TABARAUD (*Chargée de mission régionale de lutte contre l'illettrisme*), Olivier MASSE (*IA-IPR de Lettres*) et François BARRIE (*IEN Lettres - Histoire - Géographie*)

Les outils

Pages centrales

La Mission générale d'insertion
Quelques chiffres
Informations pratiques

Informations complémentaires

Ours
Adresse internet
Logos des partenaires

I. Etat des lieux

L'identification par le personnel éducatif de l'Education Nationale du décrochement scolaire représente un progrès majeur dans le suivi des élèves en difficulté. Dans toutes les académies, des actions organisées conjointement avec les missions générales d'insertion, le personnel socio éducatif des établissements et/ ou des collectivités territoriales, sont mises en place et permettent d'identifier précocement une population très spécifique d'élèves.

La spécificité de ces élèves se manifeste par un absentéisme non ou mal justifié et une démotivation à poursuivre le cursus scolaire. Si l'élève n'est pas repéré, l'absentéisme devient un facteur majeur de déscolarisation et de désocialisation, participant ainsi au décrochage scolaire et à la formation d'une population de jeunes qui sortent du système scolaire sans qualification.

L'Institution a identifié depuis plusieurs années ce phénomène et mis en place une stratégie efficace pour repérer ces élèves et pour les réinsérer dans le système scolaire. Différents acteurs de l'Education Nationale participent activement à ces actions : CPE, COP, MGI éducation nationale, assistantes sociales des établissements, mise en place des Pôles de remédiation, d'insertion et d'accès à la qualification (PRIAQ).

Ces leviers utilisés par un personnel motivé et qualifié permettent incontestablement de réinsérer une partie de ces élèves en difficulté, grâce à des interventions réactives, rapprochées et individualisées.

La décision gouvernementale récente de mettre en place une population de médiateurs renforcera les dispositifs existants essentiellement dans l'accompagnement individualisé des élèves décrocheurs. C'est aussi un signe fort de la volonté de donner les moyens de réussite à ces actions de remédiation.

Au total, la réponse scolaire au problème s'est structurée au fil des ans pour assurer le repérage, l'accompagnement et la réinsertion des élèves décrocheurs.

Des questions subsistent quant aux facteurs expliquant la genèse de ce processus de décrochement.

LES ÉLÈVES «DÉCROCHEURS»

II. Etat des connaissances

1. Sur le plan scolaire

De nombreux travaux issus des disciplines éducatives issues des sciences humaines et sociales ont décrit des situations de décrochage variables en fonction du niveau d'étude, du sexe, du pays d'origine et/ ou de l'environnement familial. Il est d'ailleurs admis que la tendance au décrochage est le produit de trois caractéristiques liées à l'apprentissage : le manque de réussite scolaire (telle qu'elle est mesurée par les tests et les notes), l'instabilité dans le milieu scolaire (interne et ex-terne) et le défaut d'acquisition de savoirs et de compétences (sanctionnée par les semestres validés et les di-plômes obtenus).²

Un rapport exhaustif³ a permis de faire le point sur la problématique et présente les différentes typologies des élèves décrocheurs⁴ :

- les discrets (qualifiés de « faibles mais sérieux », ce seraient les plus nombreux, pouvant passer inaperçus car ne manifestant aucun trouble de comportement, leur seul « défaut » étant de ne pas bien réussir à l'école) ;
- les désengagés qui ne travaillent pas, alors qu'ils ont les capacités nécessaires pour réussir ;
- les sous-performants dont le « rendement moyen est très faible » ;
- les inadaptés qui cumulent les problèmes, tant sur le plan des apprentissages que sous l'angle des comportements.

Différents facteurs sont pressentis comme favorisant le désengagement des jeunes. Dans un rapport de Dubreuil et al. (3), différents facteurs, endogènes au système scolaires, ou exogènes tels que l'environnement familial ont été mis en avant et favorisent la mise en place de cette spirale de décrochage. Dans ce même rapport, la référence aux problèmes de santé et de consommation de substances est abordée à la page 23 « Les problèmes de santé, par ailleurs, notamment liés à l'usage de drogues constituent également, de plus en plus, un facteur déterminant d'abandon. » mais finalement, ce sont essentiellement les facteurs de rupture liés au système et / ou à l'environnement qui sont discutées. Or, la mise en place, au plan national, et au niveau européen d'études des modes de consommation d'élèves d'une part, et l'amélioration des connaissances en neuropharmacologie d'autre part mettent en évidence le rôle majeur de la consommation de substances dans les processus de désengagement et de décrochage scolaires.

1. INRP, la lettre d'information n° 28, 1-12, juin 2007

2. Orfield Gary (dir.) (2004). Dropouts In America: Confronting The Graduation Rate Crisis. Cambridge (US) : Harvard Education Publishing Group

3. Dubreuil Philippe, Fort Marc, Morin Elisabeth & Ravat Jean-Claude (2005). Les sorties sans qualification : Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier. (Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale - IGEN - et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche - IGAENR). La Documentation française.

4. Rapport d'évaluation de l'expérimentation « Lycée de toutes les chances » - Gilles Ferréol - Académie de Lille-Conseil régional Nord-Pas-de-Calais, avril 2005

2. Apport de l'étude des cohortes

Trois grandes cohortes d'élèves et de jeunes ont été élaborées depuis une dizaine d'années :

- **L'étude ESCAPAD** (l'Enquête sur la santé et les consommations lors de l'appel de préparation à la Défense) : Mise en place par l'OFDT (Observatoire français des drogues et de la toxicomanie) en 2000, l'enquête ESCAPAD interroge, une fois par an, anonymement, les jeunes Français qui passent leur journée d'appel de préparation à la défense (JAPD) sur différents aspects de leur santé et surtout leurs consommations de substances psychoactives. Cette étude nous éclaire sur les usages de produits psychoactifs des jeunes Français. La tranche d'âge concernée est celle de la JAPD et concerne donc filles et garçons de 18 à 25ans.

- **Le projet d'enquête paneuropéenne** (OEDT : Observatoire européen des drogues et de la toxicomanie) sur l'alcool et d'autres drogues en milieu scolaire (**ESPAD**) s'est donné pour principal objectif de collecter des données comparables sur la consommation de substances chez les jeunes scolarisés européens âgés de 15 à 16 ans, afin de surveiller les évolutions dans et entre ces pays. C'est la raison pour laquelle le projet ESPAD a inclus jusqu'ici quatre périodes de collecte de données. La première étude a été menée en 1995 dans 26 pays, tandis que la collecte 2007 des données s'est opérée dans 35 pays. Ce résumé présente les résultats clés qui se dégagent de l'enquête 2007 et les conclusions concernant les tendances à long terme. Des équipes de recherche indépendantes dans les différents pays participants forment la base de ce projet de collaboration. Ce sont plus de 100 000 jeunes des pays indiqués ci-après qui ont pris part à la collecte 2007 des données du projet ESPAD: Allemagne (7 länder), Arménie, Autriche, Belgique (Flandres), Bulgarie, Chypre, Croatie, Danemark, Estonie, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Île de Man, Îles Féroé, Irlande, Islande, Italie, Lettonie, Lituanie, Malte, Monaco, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Slovaquie, République tchèque, Roumanie, Slovénie, Suède, Suisse, Royaume-Uni et Ukraine.

- **L'enquête HBSC** (Health Behaviour in School-aged Children), menée dans 41 pays ou régions du monde occidental. Cette enquête est coordonnée en France par le service médical du rectorat de Toulouse¹, avec la collaboration et le soutien de l'Inpes et de l'OFDT. En 2006, elle a interrogé pour la seconde fois au niveau national, des élèves de 11, 13 et 15 ans scolarisés en France métropolitaine sur leurs comportements de santé et leurs consommations de produits psychoactifs.

En éclairant le début de l'adolescence, HBSC apporte une contribution essentielle dans le dispositif d'observation des usages de drogues mis en place depuis la fin des années 1990 à l'OFDT. Ainsi, l'enquête European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD) observe les usages des élèves âgés de 16 ans dans 35 pays d'Europe dont la France^{5, 6} tandis que l'enquête sur la santé et les comportements lors de la journée d'appel de préparation à la Défense (ESCAPAD) offre une observation des Français de 17 ans, scolarisés ou non⁷.

Mises en correspondance, ces trois enquêtes documentent la diffusion des usages de drogues tout au long de l'adolescence.

Si toutes les enquêtes dont on retrouve les résultats sur le site de l'OFDT (www.OFDT.fr) montrent une importante consommation de substances licites (alcool, tabac) et illicites (majoritairement cannabis) de façon régulière, le facteur absentéisme scolaire est important.

En effet, un adolescent sur dix déclare « souvent » arriver en retard, 4 % « souvent » sécher les cours et 7 % disent avoir « souvent » été absents pour au moins une journée. Si ce dernier comportement est plus féminin que masculin, les retards ou absences d'un cours sont équitablement répartis entre les sexes. Les absences irrégulières et l'absentéisme apparaissent très stables depuis l'enquête de 1999. Enfin, l'évaluation des activités des dispositifs des « Consultations jeunes consommateurs : CJC » (dispositif mis en place sous l'impulsion conjointe de la MILDT, du Ministère de la santé et des solidarités et de l'INPES)⁸

montre clairement, sur une population de 3098 questionnaires exploitables (enquête une semaine de recrutement), que le profil scolaire **des adolescents reçus en consultation cannabifère diffère de celui des jeunes en population générale : à 17 ans, ils sont plus souvent déscolarisés (12,1 % vs 4,4 % en population générale) et moins souvent scolarisés en filière générale (46,6 % des consultants de 17 ans vs 84,2 % en population générale).** Quand ils le sont, c'est plus souvent dans des filières d'apprentissage ou de formation alternée (41,3 % des consultants, vs 11,4 % en population générale). L'écart entre la part de consultants en apprentissage ou en formation alternée, dans le public des CJC ou en population générale, est de 27 points, chez les garçons comme chez les filles. Néanmoins, la sur-représentation des consultants dans l'enseignement professionnel et la particularité du public féminin (du point de vue du parcours scolaire, par comparaison avec la population générale), méritent d'être soulignées.

3. Apport des travaux expérimentaux

De nombreux travaux montrent que la consommation de cannabis, comme d'alcool altère à long terme les processus d'apprentissage et génère des troubles de l'humeur.⁹ Ces effets pharmacologiques ont été aussi impliqués dans la genèse de comportements spécifiques chez les jeunes consommateurs tels que l'agitation, a

5. Choquet (M.) et al., « Les substances psychoactives chez les collégiens et lycéens : consommations en 2003 et évolutions depuis dix ans », Tendances, 2004(35), 6 p.

6. Legleye (S.) et al., Drogues à l'adolescence en 2005 - Niveaux, contextes d'usage et évolutions à 17 ans en France - Résultats de la cinquième enquête nationale Escapad, 2007, OFDT: St Denis, 77 p.

7. Beck F., Legleye S. et Peretti-Watel P., Regards sur la fin de l'adolescence : consommations de produits psychoactifs dans l'enquête Escapad 2000, 2000, OFDT, Paris, 220 p.

8. <http://www.ofdt.fr/BDD/publications/docs/epfxiop1.pdf>

9. Townshend J. and Duka T., Binge Drinking, Cognitive Performance and Mood in a Population of Young Social Drinkers Alcoholism: Clinical and Experimental Research, Volume 29, Issue 3p 317-325

violence, le manque de motivation¹⁰ ou le caractère antisocial. Les jeunes consommateurs se caractérisent par de faibles niveaux d'étude dans de nombreux travaux¹¹, si bien qu'un effet de causalité a souvent été évoqué. Ces symptômes comportementaux sont aussi décrits chez les jeunes qui s'alcoolisent massivement, les «binge-drinkers», et les résultats, non encore publiés¹² de la dernière étude ESCAPAD (enquête 2008) montrent une augmentation significative des processus d'alcoolisation massive chez les jeunes. Cette augmentation inquiète d'ailleurs les professionnels du champ sanitaire. L'ensemble des résultats, issus des études épidémiologiques et expérimentales montre que :

- Les jeunes « décrocheurs » tels qu'ils sont décrits par l'Institution présentent une typologie identique à celle des jeunes consommateurs de cannabis et / ou d'alcool.

- Les **réponses scolaires** apportées ne considèrent pas spécifiquement le problème sanitaire éventuellement sous jacent. Les seules réponses apportées dans le domaine, sont des informations de prévention dans le cadre des CESC.

Au total, les décrocheurs sont suivis et réintégrés dans un cadre scolaire, sans prendre en compte un éventuel problème de consommation, ou en le prenant en compte de façon mal adaptée.

Dans le rapport Dubreuil (3), il est préconisé de coordonner toutes les actions de suivi et de remédiation mises en œuvre auprès de la population des « décrocheurs ».

III. Proposition pour coordonner les approches

La coordination pourrait être optimisée et en particulier entre les champs disciplinaires. Nous tentons d'apporter une réponse scolaire à un problème qui semble avoir aussi une origine sanitaire.

Une approche **plus intégrative**, associant la résolution scolaire au bilan sanitaire, assuré par un médecin addictologue par exemple, pourrait améliorer la prise en charge de ces jeunes. De nouvelles structures comme les CSAPA (centres de soins, d'accompagnement et de prévention en addictologie) créés dans cet objectif par un décret (Décret n°2007-877 du 14 mai 2007, Code de l'action sociale et des familles) sont légitimes pour proposer ce suivi aux jeunes et à leurs familles.

En complément de l'approche éducative, assurée par les structures existantes dans l'institution, la prise en compte, systématique, de la problématique sanitaire (1^{ère} visite, bilan de dépendance et offre de prise en charge, avec les parents pour les élèves mineurs) rendrait plus efficace les processus de réintégration scolaire.

IV. Résultats attendus

La mise en place d'un partenariat entre les CSAPAs ou les addictologues et le personnel éducatif permettrait d'optimiser les réponses éducatives et d'améliorer la santé des jeunes en restaurant chez eux l'**équilibre** nécessaire au suivi du cursus scolaire.

10. Fergusson D and Boden J. Cannabis use and later life outcomes *Addiction*, 103, 969–976, 2008

11. Lynskey M, Hall W. The effects of adolescent cannabis use on educational attainment: a review *Addiction*. 2000 Nov ; 95(11) :1621-30

12. Conseil scientifique de l'étude **ESCAPAD 2008**, communication personnelle

Martine DAOUST
Recteur de l'Académie de Limoges

La notion d'insertion est apparue pour la première fois dans les années 70 dans quelques textes officiels. En 1981, c'est à l'occasion d'un rapport remis au Premier Ministre par Bertrand Schwartz sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes que le terme insertion fait son entrée en force dans le vocabulaire du monde éducatif. L'insertion devient maintenant un terme couramment employé dans l'éducation nationale (même si les difficultés d'insertion ne sont pas spécifiques aux jeunes) pour désigner un ensemble de processus concernant la scolarisation des jeunes, leur intégration dans la société, la recherche d'un emploi. Elle est désormais considérée comme un enjeu majeur, autant au niveau local que national ou européen.

L'insertion un enjeu européen

Pour l'Union Européenne le seuil minimum de qualification est la réussite, par les jeunes générations, d'un second cycle de l'enseignement secondaire, réussite attestée par un certificat ou un diplôme. Sans ce « bagage », les jeunes risquent d'éprouver d'importantes difficultés professionnelles et sociales.

Ainsi, au sommet de Lisbonne en mars 2000, les gouvernements européens ont retenus la perspective commune d'une économie basée sur la connaissance. « plus le niveau éducatif est élevé plus il est facile de trouver un emploi, de vivre en meilleure santé de se comporter en citoyen actif et de prendre une part plus entière dans la société ». L'UE a défini comme objectif qu'au moins 85% des jeunes âgés de 22 ans aient terminé leurs études secondaires en 2010, et que pas plus de 10 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans aient quittés l'école avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires ou un diplôme professionnel ou un diplôme accordé dans le cadre d'une autre formation.

L'insertion un enjeu des politiques éducatives

L'insertion un enjeu national

Actuellement en France, 6% des jeunes sortent du système éducatif sans une qualification de niveau VI ou V bis en fin de collège. L'ensemble des jeunes qui n'ont ni CAP, ni BEP, ni bac représentent 17% des jeunes, et 2% des jeunes abandonnent après une classe de seconde ou de première générale ou technologique.

L'insertion est une mission de l'éducation nationale inscrite dans la loi. La mission générale d'insertion désigne très précisément l'obligation faite à tout établissement d'assurer le suivi vers l'accès à la qualification de chaque jeune qui sort sans solution du système éducatif pendant l'année suivant sa sortie.

Les principes de l'action figurent dans le code de l'éducation. Ils résultent de la loi : loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, loi relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle du 21 décembre 1993, loi du 29 juillet 1998, relative à la lutte contre les exclusions, loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

La mission générale d'insertion (MGI) désigne très précisément l'obligation faite à tout établissement d'assurer le suivi vers l'accès à la qualification de chaque jeune qui sort sans solution du système éducatif pendant l'année suivant sa sortie.

La MGI tient une place essentielle dans la prévention des sorties sans qualification. Son action se situe en amont et en aval de la rupture de formation.

En amont, elle prévient les ruptures de formation en anticipant sur les causes de sortie sans qualification des élèves de 16 ans et plus.

En aval, elle repère les jeunes qui sont sortis depuis moins d'un an avant l'obtention d'un premier niveau de formation, les accueille, les re-mobilise dans une dynamique de formation et prépare les bases d'une qualification.

En ce sens, elle participe aux grands objectifs du système éducatif, à savoir :

● **Elever le niveau de qualification des jeunes** : la qualification, le diplôme obtenu est encore le meilleur rempart contre le chômage comme le montre la plupart des enquêtes sur ce sujet. Le Ministère de l'Éducation nationale s'est fixé les objectifs suivants :

- 80% d'une génération au niveau bac
- 100% de qualification au minimum au niveau V
- 50% de diplômés de l'enseignement supérieur (actuellement 37%).

● **Prendre en charge les élèves les plus fragiles**, nous avons l'obligation de nous occuper des élèves qui réussissent, mais aussi des élèves qui échouent au sens non seulement d'échec, mais également d'échouage. On sait que les difficultés de ces jeunes ne sont pas seulement d'ordre scolaire, mais quelles s'accompagnent souvent de difficultés d'ordre social et familial. Toutefois, les difficultés scolaires sont la plupart du temps fortement corrélées avec l'insertion.

● **Renforcer le lien école entreprise.** L'école peut contribuer à créer les conditions de la réussite des jeunes notamment les plus fragiles par la mobilisation des acteurs éducatifs, mais elle a besoin des entreprises pour conduire l'élève à l'insertion professionnelle. Chacun a mesuré la différence de comportement des jeunes lorsqu'ils sont immergés dans une entreprise : écoute, intérêt, ponctualité. Il convient donc de renforcer ce lien. La mise en œuvre des options découverte professionnelle en classe de troisième, les nombreuses conventions signées entre le ministère de l'éducation nationale et les branches professionnelles et qui ont des déclinaisons régionales, la mise en place du parcours de découverte des métiers et des formations dès la classe de 5^e en collège sont autant d'action qui ont pour objectif de rapprocher le monde de l'école du monde de l'entreprise.

L'insertion un enjeu académique

Même si l'académie de Limoges est en dessous du seuil national de 6% des sortants sans qualification, il existe un certain nombre de jeunes de plus de 16ans quittant l'école et qui méritent qu'on les aide à accéder à la qualification. Par ailleurs, l'académie de Limoges se caractérise par un accueil important de jeunes nouvellement arrivés en France. Enfin, nous sommes confrontés comme la plupart des académies à un décrochage scolaire des élèves en première année de formation professionnelle ou pendant la scolarité en lycée, et au-delà dans nos formation après le baccalauréat. C'est pourquoi, l'axe 2 de la stratégie académique : **Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes à tous les niveaux et la formation tout au long de la vie**, met l'accent sur l'insertion des jeunes du Limousin, qui doit être une véritable préoccupation de l'ensemble des acteurs académiques.

Afin d'offrir à chaque jeune une solution adaptée à son parcours de formation, la Mission Générale d'Insertion de l'académie de Limoges, s'est réorganisée sous forme de pôle d'accueil des jeunes : les PRIAQ (Pôles de Remédiation, d'In-

sertion et d'Accès à la Qualification). Ces structures existent dans chacun des départements de l'Académie. Adossées à un lycée, elles constituent de véritable plateforme de prise en charge des jeunes de plus de 16 ans sortant du système scolaire sans solution. Afin de répondre avec plus d'efficacité, aux demandes de cette population particulière, trois axes guident l'action de la MGI dans l'académie de limoges :

- **La réactivité** : les jeunes sont pris en charge dès la rentrée dans un module « **re-construire son parcours** », des commissions départementales se réunissent régulièrement permettant de proposer des solutions aux jeunes repérés et/ou de faire le bilan de ceux inscrits dans le module. Pilotées au niveau départemental et coordonnées au niveau académique ces commissions s'ouvrent aux autres acteurs de l'insertion pour permettre une sécurisation des parcours des jeunes.

- **L'innovation pédagogique**: Au sein des PRIAQ, une pédagogie individualisée et différenciée adaptée au parcours du jeune, sous forme de modules et utilisant l'alternance est développée. Il s'agit de permettre à chaque jeune de se remobiliser dans le cadre d'un parcours de formation différencié qui lui offre des possibilités de réussite à partir de ces acquis.

- **Les partenariats** : Afin d'être plus efficace dans les réponses apportées, des partenariats sont établis entre la MGI, les CIO et les Missions locales, ainsi qu'avec les organismes consulaires et ceux de l'emploi. Ces partenariats sont nécessaires pour densifier l'offre des solutions possibles qui seront proposées aux jeunes mais également pour partager des compétences et acquérir une culture commune entre les différents acteurs.

Par ailleurs, cette nouvelle organisation permet un accueil en cours d'année des décrocheurs de plus de 16 ans, puisque un module d'accueil est proposé tous les trimestres dans nos PRIAQ.

Enfin, pour mieux appréhender le processus de décrochage scolaire, une recherche action avec une équipe de chercheur de l'université de Bordeaux 2 a été initiée en 2008, elle devrait nous permettre de construire une typologie des décrocheurs et donc de mieux les prendre en charge dans nos dispositifs de formation.

L'académie de Limoges démontre ainsi que la lutte contre les ruptures scolaires prématurées constitue un axe fort de sa stratégie, en accord avec la politique nationale initiée par le Ministère. Cette thématique, qui doit être une préoccupation permanente de tous les acteurs du système éducatif a déjà donnée lieu à deux journées de réflexion à limoges. Vous trouverez dans ce document les contenus des interventions des experts qui y ont participé. Nous souhaitons que ce document contribue à susciter ou alimenter la réflexion sur ce sujet.

Jean-Claude PUJOL
Chef du Service Académique
d'Information et d'Orientation
Responsable de la Mission Générale d'Insertion

Institué par décret du 17 janvier 2006, le comité interministériel de prévention de la délinquance (C.I.P.D.) est présidé par le Premier ministre ou, par délégation, par le ministre de l'intérieur.

Il comprend le ministre de l'intérieur, le ministre de la défense, le ministre chargé de la cohésion sociale, le ministre de l'éducation nationale, le garde des sceaux, ministre de la justice, le ministre chargé des transports, le ministre chargé de la santé, le ministre chargé de l'outre-mer et le ministre chargé de la jeunesse.

Le Premier ministre peut inviter d'autres membres du Gouvernement à participer aux travaux du comité.

Le comité fixe les orientations de la politique gouvernementale en matière de prévention de la délinquance et veille à leur mise en œuvre.

Il coordonne l'action des ministères et l'utilisation des moyens budgétaires consacrés à la politique de prévention de la délinquance.

Il adopte chaque année un rapport transmis au Parlement retraçant les résultats de la politique de prévention de la délinquance et exposant les orientations de l'État en ce domaine.

Un secrétaire général, nommé par décret et placé auprès du ministre de l'intérieur, assure le secrétariat du comité interministériel de prévention de la délinquance.

Il prépare les travaux et délibérations du comité.

Il prépare le rapport au Parlement.

Il veille à la cohérence de la mise en œuvre des orientations définies par le comité.

Le secrétaire général réunit en tant que de besoin les directeurs d'administration centrale concernés par la prévention de la délinquance ou les dirigeants d'organismes publics intéressés.

Le décrochage scolaire

Une lettre de mission du Premier ministre au secrétaire général du comité interministériel de prévention de la délinquance, du 27 novembre 2007, fixe les priorités d'action en matière de prévention de la délinquance :

- 1) La complète mise en œuvre de la loi du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance
- 2) Le développement de la vidéosurveillance et de la prévention situationnelle
- 3) Le renforcement des dispositifs de suivi individualisé des publics les plus exposés à la délinquance
- 4) L'amélioration de la perception de l'action de la police et de la gendarmerie
- 5) Un fonctionnement harmonieux de la chaîne de sécurité
- 6) Une approche prospective de la prévention de la délinquance.

Un rappel qui nous intéressera dans notre sujet : la loi consacre le rôle pilote du maire et des collectivités territoriales dans les politiques de prévention de la délinquance.

La loi fait aussi des mineurs, une préoccupation majeure de la prévention. C'est ainsi que dès 2006/2007, le Comité interministériel a proposé au Premier Ministre de faire du décrochage scolaire un thème de travail, dans la mesure où s'absenter de l'école, du collège, du lycée peut être une cause, ou une conséquence, des difficultés telles que l'appartenance, ou le risque d'appartenance à des bandes, le risque d'entrer dans des conduites addictives, en tout cas celui d'être en rupture des processus d'éducation et de socialisation, voire d'être rejeté ensuite par le corps social vers des conduites marginales.

Pour le C.I.P.D., il n'est évidemment pas un instant question d'assimiler « le décrochage scolaire » à la délinquance, voire au risque de délinquance qui serait à lire dans un lien de cause à effet, mais il est en revanche question de se saisir d'un sujet dont il faut prévenir la venue ou l'aggravation ou les conséquences.

Sur les méthodes de travail, pour mener à bien le travail sur le décrochage scolaire, nous avons procédé par analyse d'expériences conduites, je dirais volontiers par expertise de l'action et des discours sous-tendus par les actions ou expérimentations conduites par des chefs d'établissements avec leurs équipes (enseignants mais pas seulement), par les collectivités locales, par des missions locales, par la MGI, par les associations qui s'engagent dans l'accueil des élèves exclus à la suite de conseil de discipline qui font suite parfois à des actes graves (violence, insultes graves, mises en danger, etc...).

A la suite des travaux menés et d'autres travaux conduits depuis, je voudrais vous présenter :

- 1) nos observations
- 2) nos préconisations, liées aux observations
- 3) nos réflexions sur « au fond, qui sont ces adolescents décrocheurs ? »
- 4) pour finir, quelques réflexions plus personnelles, donc faites pour le débat, l'étude et la recherche de – non pas des solutions – mais des réponses ou des comportements.

I – Nos observations générales

1) La définition du décrochage scolaire sur laquelle existe aujourd'hui un consensus :

Les jeunes d'âge scolaire qui risquent d'abandonner et pour lesquels il faut définir de manière préventive des réponses en mobilisant le plus possible l'Education nationale et l'ensemble des partenaires.

Parmi ces jeunes, le noyau dur est constitué de ceux qui ont quitté l'école sans qualification ou diplôme et qui sont en situation d'échec malgré tous les dispositifs mis en place. Ce sont ceux qui renoncent ou ont renoncé.

2) Nous sommes donc dans une problématique du risque...

Ce qui signifie qu'il faut intervenir au plus tôt auprès de ces élèves, à condition de repérer les signes de décrochage scolaire et de les identifier comme tels.

Il faut donc considérer que l'établissement scolaire est le premier lieu de ce repérage et que l'ensemble des personnels doit être mobilisé par ce diagnostic.

3) Mais 3 acteurs clefs doivent être considérés chacun dans leur fonction :

La famille, l'établissement scolaire, la communauté des adultes qui travaillent auprès de ce jeune.

4) Le diagnostic est différent et les réponses aussi dès lors que l'on se situe au collège et dans le cadre de l'obligation scolaire, ou les lycées et plus encore les lycées professionnels, ou en CFA où l'élève par exemple est salarié.

En tout cas, il peut intervenir à tous les niveaux scolaires.

Les réponses sont d'ordre différent, selon le niveau de classe, selon les disponibilités des acteurs et les actions qu'ils peuvent engager.

- La reconquête de la première heure.

- Les actions seront pédagogiques : comment maintenir les élèves dans les classes et adapter les méthodes d'enseignement à des élèves différents.

- Les actions s'exerceront sur les structures : comment faire évoluer les offres de formation. Ainsi certains mé-

tiers, encore tributaires d'une image dégradée sont-ils peu connus, peu valorisés, peu attractifs.

- Les actions concernent l'orientation (vers la seconde générale).

- En général, le dispositif mis en place recherche la poursuite de la scolarisation, et quand il est fait appel à des ressources externes, il faut bien connaître les ressources de chaque réseau et les organiser vers un objectif commun d'acquisition de compétences et de connaissances. Il faut aussi organiser le travail qui consiste à aller à la recherche des élèves absents.

II – Nos observations et nos préconisations plus opérationnelles

1) Le décrochage scolaire, l'inconnue statistique...

A l'heure actuelle les avis les plus divers circulent. Il est exact qu'il n'existe pas réellement de regard statistique comme nous le possédons par échantillonnage sur L'absentéisme avec SIVIS. Il en est un peu de même des violences.

Nous n'avons pas bien sûr de mesure commune sur le territoire. Or, sans doute convient-il de « bien nommer pour bien faire » et de se donner les moyens de quantifier et qualifier ce phénomène de société qui se manifeste dans l'institution scolaire, pour l'heure, de le faire avec raison, sans climat de culpabilisation.

2) De même, nous n'avons pas de vision claire du pilotage d'ensemble.

Au niveau national par exemple, il existe depuis peu une mission placée auprès du Directeur Général de l'Enseignement Scolaire, tandis que la Délégation Interministérielle à la Ville en a fait un thème de travail, de même que le délégué interministériel à l'orientation, ou le Comité Interministériel de Prévention de la Délinquance dans le cadre de la prévention de la délinquance, au moment où le Haut commissaire à la Jeunesse entend

reprendre le dossier avec le fonds destiné à l'expérimentation. Une clarté dans le pilotage permettrait de savoir qui pilote. Heureusement, au niveau territorial, les collectivités locales sont généralement associées comme un acteur majeur, en lien avec les recteurs, l'inspection d'académie et les chefs d'établissements.

Puisque nous sommes à Limoges, il est essentiel d'une part d'avoir un diagnostic clair des partenaires qui doivent puis qui peuvent se mobiliser ou être rassemblés pour rechercher des réponses.

Clarté des chiffres, vision claire des forces en présence permettent de :

3) Susciter des réponses partenariales adaptées au contexte local.

Ce qui concrètement se traduit par :

- disposer de réponses diversifiées de la part d'acteurs diversifiés ;

- identifier le rôle des collectivités locales, des associations, des missions locales, CIO ;

- ne laisser aucun partenaire de côté (y compris la prévention spécialisée) ;

- ne pas sous-estimer l'importance de la diversité des réponses à proposer.

La question des moyens est importante. Là où les professionnels ont su faire régresser les phénomènes, des moyens humains et des offres de stages de formation ou d'emploi ont été fortement mobilisés.

4) Préparer des réponses adaptées à la variété des situations.

En milieu scolaire, les réponses peuvent passer par des classes-relais, ateliers-relais, référents scolaires, adultes cooptés par le jeune.

Hors milieu scolaire, par la disponibilité de l'information en temps réel, par la disponibilité d'offres de stages ou d'emplois, ce qui suppose d'ailleurs des discussions avec les collectivités locales certes mais aussi avec des partenaires sociaux.

Ces réponses ne sont pas des procédures, mais des processus de prise en charge qui se déroulent dans le

temps. Si ces procédures existent, elles doivent s'inclure dans une démarche d'écoute du jeune en rupture scolaire, et être aussi coordonnées au meilleur niveau opérationnel.

5) Prévoir systématiquement un accompagnement pendant la totalité du parcours

Il faut donc pour cela rassembler et partager les informations sur les parcours d'élèves qui abandonnent leur scolarité (des logiciels sont disponibles et peuvent être reliés, ainsi Parcours3, le logiciel des missions locales, Sconnet).

6) Engager une action ambitieuse d'information et de communication :

- pour les parents et les accompagnants de ce jeune (hors et dans l'établissement) ;
- pour les acteurs de terrain qui suppose l'explication des initiatives prises ;
- les jeunes eux-mêmes.

7) Mobiliser les services de l'État pour la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, selon des modalités diverses :

- organiser une journée de travail comme c'est le cas aujourd'hui ;
 - réfléchir à la place des délégués du préfet dans le dispositif ;
 - mobiliser les crédits du Fonds Interministériel de Prévention de la Délinquance et du Haut Commissariat à la Jeunesse ;
 - agir au niveau communal : le maire est un acteur important dans les réponses. Le CLS peut être, selon une logique de projet, un espace de rassemblement des acteurs et un lieu de cohérence ;
 - développer des formations interdisciplinaires, sur les mêmes concepts ou projets.
- A partir de ces observations, là où cela fonctionne, nous avons pu observer que :

- le projet d'établissement comporte la prise en compte de cette dimension.
- l'équipe éducative a été partie prenante, d'une part,

de la rédaction du projet d'établissement, et d'autre part, des réponses à apporter. Chacun et tous sont engagés.

- un travail particulièrement pensé a donné lieu à une bonne qualité du premier accueil. De cet accueil dépendra l'adhésion du jeune à un changement de comportement ou d'engagement.

- repérer les élèves est un exercice difficile et il convient de professionnaliser les équipes (enseignants, administratifs, responsables d'internat, personnels divers) à repérer un élève en rupture de scolarité.

Donc cette question doit s'intégrer dans le plan académique de formation

- les équipes doivent faire appel à d'autres professionnels (MGI, associations, PJJ, CIO) mais les partenaires identifiés doivent savoir les limites de leur action et celles des autres.

- il faut mettre des moyens et des réponses doivent être disponibles (accueil, stage, etc...)

- la question se pose de passer d'une logique d'acteur à celle d'un système : comment ne pas se reposer seulement sur la volonté d'acteurs et leur engagement personnel.

- Il est essentiel de mutualiser les réponses à l'échelle d'un territoire.

- reconquérir la première heure de cours est essentiel, et apprendre à aller chercher les absents car la décision de décrochage est une construction, un processus. La décision de décrochage n'appartient pas à ce mineur, l'école ne doit pas considérer que l'élève doit ou peut dire non. La réponse consiste à rechercher comment faire adhérer des élèves à un projet commun.

Quelques obstacles demeurent et j'en évoquerai cinq :

- l'identification, la connaissance et la reconnaissance mutuelle des acteurs : les professionnels doivent travailler sur la représentation qu'ils se font les uns des autres ;
- en effet, ce manque de reconnaissance donne un sentiment d'isolement d'où la volonté d'un pilotage

fort et le besoin d'être accompagné et formé ;

- cet isolement rend plus difficile la définition de projets clairs qui doivent impliquer tous les acteurs dès l'origine et non pas en tant que de besoin ;

- faire un diagnostic partagé reste une difficulté ;

- il est parfois difficile de faire une place à la fois aux relations institutionnelles, c'est-à-dire aux structures, mais aussi aux relations interpersonnelles indispensables dans ces questions. Comment passer d'une logique d'acteur à une logique de système ?

III – Qui sont-ils, ces élèves décrocheurs que nous ont décrits nos interlocuteurs ?

1) Des élèves difficiles et en difficulté :

- Avec des problèmes de comportement ;
- Avec des absences répétées / perlées ou chroniques ;
- Avec des comportements dépressifs ;
- Avec un niveau bas, mais sans déficience intellectuelle.

2) Des élèves qui se sentent exclus et qui ont la certitude de l'être, c'est-à-dire d'être idiots.

« Tous nuls dans la famille », ils ont une sorte « d'incapacité génétique de l'échec dans la tête », et sont certains d'échouer, que l'école n'est pas faite pour eux.

Leur rapport au monde est très individualiste : j'ai le droit à, je possède le dernier Ipod etc... Ils se définissent volontiers par rapport à des biens matériels. Provocateurs, leurs comportements prennent une allure quasi caricaturale.

L'autorité de l'enseignant est difficile à retrouver.

3) Une crise de la famille dont les caractéristiques essentielles sont les suivantes :

- les divorces et séparations quand ils se font dans le conflit ;
- ces jeunes disposent de peu de référence paternelle et certains développent des rituels initiatiques de danger. Il n'y a pas loin de l'accident à la transgression. Certains nous ont dit que les élèves étaient obsédés par l'idée, le

désir de transgresser quel que soit le sujet à transgresser (l'heure du cours, le comportement, l'apparence, etc...);

- ils sont perçus par les familles comme une charge car les parents disent ne pas y arriver, parfois on ne sait pas qui est parent (situation de la jeune fille devenue la confidente de sa mère seule);

- ils exercent sur la famille un chantage affectif allant jusqu'au chantage financier.

4 – L'importance du regard des autres

On note l'ivresse de celui qui a empêché le cours, celui-ci préfère le regard critique des autres plutôt que l'indifférence. Ils avalent des produits anesthésiants et recourent à des comportements violents, par ces passages à l'acte qui extériorisent cette violence ou des scarifications qui les intériorisent.

Ce qui peut donner deux comportements :

- l'autodestruction (allant jusqu'à détruire leurs lieux, leur école, leur voiture);

- l'enfermement (en eux et dans un territoire, et finissent par être habités par l'ennui et la haine).

- leurs besoins : que les adultes les aident à dégager l'horizon, culturel, scolaire, psychique.

5 – Le calvaire des enseignants

Face à eux, l'enseignant est sans cesse renvoyé à ses limites, individuellement et collectivement ; car ces élèves sont l'envers de bons élèves, ceux qui supportent le stress, ceux qui savent différer les attentes, ceux qui ont la capacité de s'ennuyer et qui savent que l'efficacité de l'école se mesure dans le temps.

Ces adolescents décrocheurs sont en fait des adolescents comme les autres, dont les caractéristiques sont portées au paroxysme.

Au fond, il est important de connaître l'histoire de ces jeunes, quelles transmissions leur ont-été offertes ? Quels repères ont-ils eu ? Comment ont-ils organisé leur vie sociale ?

Il faut faire attention à la transparence d'histoires qui

sont connus de tous, et ne pas sombrer dans un regard de compassion qui leur serait largement préjudiciable.

6 - Du point de vue de la société, quelle est la toile de fond ?

Des phénomènes sociaux doivent être repérés :

● Valeur moderne : l'épanouissement « de l'individu » et même l'individu signifie moins de valeur du collectif, et cette valeur est magnifiée aujourd'hui.

● « L'élève au centre », « l'utilisateur au centre », « je suis au centre » indique que les individus se pensent autorisés à être eux-mêmes porteurs de normes et sont peu enclins au respect des normes collectives.

● Mais l'individu unique est devenu responsable de ces échecs et de ses succès. Or, l'individu a besoin d'appartenir. Comment alors travailler cette désappartenance ? Comment faire donc avec l'émergence des sectes, des bandes, des différents communautarismes ? Et comment créer à nouveau des liens favorables d'appartenance ?

● Un rapport à la norme perturbé dans la société : certains enfants ont connu tôt des difficultés à entrer dans l'écrit qui est la norme du savoir et sont assez vite confrontés à la souffrance psychique de ne pas pouvoir apprendre (suis-je idiot ?). Cette attitude renforce les comportements de non travail, voire de perturbations. Les savoirs ne sont plus libérateurs. Les élèves ne persévèrent plus. L'école n'est plus pour eux un univers légitime. Le cœur du problème est dans la réponse à la question : pourquoi s'ennuient-ils autant à l'école ? En quoi la société les éloigne-t-elle ou les prépare-t-elle à la culture et à l'acceptation de l'effort nécessaire à tout apprentissage ?

IV – Des réponses

● Dans l'institution scolaire

Deux écueils sont à éviter :

- lire la situation selon des grilles de lecture toutes faites

(il s'agit d'une famille pauvre ou monoparentale, etc...) - se laisser séduire par le jeune et sa famille (trop d'empathie est une difficulté).

Quelques préconisations :

- Le travail en équipe est indispensable : aller du « Je » au « Nous » de l'équipe éducative. En effet la situation de transfert est un risque.

- Se positionner clairement par rapport aux élèves : la posture de pédagogue n'est pas d'être dans le « donnant-donnant ». La posture est : je te donne quelque chose, je n'attends rien en retour, qui évite le rapport de force.

- Apprendre à gérer les conflits en distinguant l'agressivité qui est donc de rencontrer des élèves en attente et la violence qui est absence de rencontre. L'agressivité est un outil de travail.

- Travailler sur la sanction : le laxisme est vécu comme un désintérêt, la sanction doit avoir une fonction et une valeur éducative. Elle sanctionne un acte. Elle doit être une privation accompagnée d'une réparation et pas une humiliation. A cet égard, il conviendra d'inscrire la nouvelle mesure d'activité du jour dans cette perspective.

● Pour l'Education Nationale, il convient de se maintenir sur la décision d'apprendre et faire apprendre. Je veux dire par là que la scolarité doit être centrale et que la réconciliation avec la scolarité est la règle. Il est essentiel d'aller à la rencontre des parents : c'est-à-dire, de la reconnaissance du lien, c'est-à-dire de la reconnaissance de l'enfant dans ce lien.

● Pour les enseignants :

- Imaginer et innover ensemble

- Prévoir ce qui peut se passer et répondre

- Décider d'ouvrir l'horizon de ces élèves

● Pour les établissements

- Faire que les structures soient contenantes et qu'elles permettent d'apprendre, de revenir vers des apprentissages

- Développer des partenariats concrets : service social, service de santé

Conclusion

Ce problème complexe appelle des réponses complexes.

Il faut organiser ces réponses avec l'ensemble du système scolaire qui est concerné.

Comprendre la complexité, permet aussi aux professionnels de sortir d'une position figée et ainsi de considérer le décrochage scolaire non pas comme un fait stigmatisant mais de lui donner une dimension évolutive, donc réversible. Elle permet aussi de se détacher des représentations.

Enseigner avec exigence, sans empathie excessive, mais en prenant en compte les parents, les points de vue de ces élèves en rupture scolaire.

Quatre besoins peuvent être identifiés qui sont liés avec la motivation :

- le besoin de sécurité qui permet à l'élève de s'engager dans les apprentissages
- le besoin de sens qui est la source de l'investissement personnel
- le besoin de reconnaissance, l'élève est singulier par rapport à l'adulte
- le besoin d'estime de soi

Rien sans considérer les familles.

Différentes études montrent que c'est lorsque les parents sont les plus présents que les résultats sont les meilleurs.

Une forte professionnalité des acteurs dans 2 domaines :

- la gestion des conflits
- la connaissance des processus d'apprentissage

Un travail collectif qui suppose ces temps de concertation pour que chacun comprenne les points de vue et attentes des uns et des autres. Mieux vaut une bonne prise de conscience des divergences qu'un apparent consensus.

Une organisation pédagogique qui postule sur l'activité cognitive de l'élève :

- organiser
 - . les classes
 - . le temps d'apprentissage
- définir les groupes de besoin.
- mobiliser tous les acteurs pour un retour réussi en classe : penser le retour dès le départ.

Voici Mesdames et Messieurs, ma modeste contribution sur ce thème complexe, mais révélateur, voire emblématique des adaptations auxquelles notre système dans son ensemble doit procéder.

Monique SASSIER
Inspectrice Générale de l'Administration
de l'Education Nationale
monique.sassier@education.gouv.fr

Pour aller plus loin, le site
www.sgripd.interieur.gouv.fr

Vous trouverez des informations sur :

- *Prévention de la délinquance*
- *Plan national de prévention de la délinquance et d'aide aux victimes*
- *Loi sur la prévention du 5 mars 2007 et ses textes d'application*
- *Fonds Interministériel de Prévention de la Délinquance (FIPD)*
- *Documents de politique transversale (DPT)*
- *Dispositifs en vigueur*
- *Les rapports du CIPD*
- *La coopération internationale et les exemples étrangers*
- *Réseau Européen de Prévention de la Criminalité*
- *Vidéoprotection*

Synthèse de la recherche sur les processus du décrochage scolaire

Temps 1 - mars 2009

Un contexte social particulier

La question du décrochage scolaire est devenue un objet de débat public, un objet de représentations concernant les jeunes hors contrôle, voire déviants. Cette construction est concomitante à la montée de l'insécurité, à l'augmentation et au rajeunissement de la délinquance juvénile, ainsi qu'au développement des « violences ». Assiste-t-on à une reconfiguration de la prise en charge du « danger social » ? Cette question aboutit à la création de représentations des jeunes hors contrôle: on passe facilement des « surnuméraires » en « catégories à risque ».

De leur côté, les **problématiques** à l'école ont évolué: de l'échec scolaire (années 60), vers les violences scolaires (années 90), et aujourd'hui vers la déscolarisation et le décrochage. Les termes du débat public sont les suivants:

- peut-on organiser une typologie des élèves déscolarisés?
- ces élèves sont-ils des exceptions malheureuses ou leur situation est-elle significative du fonctionnement d'un système excluant?
- quels liens peut-on établir entre absentéisme, déscolarisation et délinquance?
- quelle est la part des familles dans ce processus (démission des parents)?

Certains **liens statistiques** ont pu être mis en évidence entre déscolarisation et délinquance:

- entre école et construction identitaire déviante ou normée (Cohen, 1955),
- entre rejet de l'école et actes déviants, et non entre abandon de l'école et actes déviants,
- un effet positif de l'abandon scolaire, qui réduit à la fois le stress et la frustration scolaire,
- entre familles dissociées et comportements problématiques (fugue, absentéisme, indiscipline) (Mucchielli, 2000), mais pas avec les délits graves (violence),

Le décrochage en Limousin

- entre pauvreté-précarité et exclusion scolaire (Kherroubi & al., 2004),
- pas de lien direct en revanche entre décrochage et délinquance (Esterle-Hedibel, 2003), la relation dépend des ressources, des contextes socio-économiques, des possibilités d'emploi...

Ce type de questionnement, aussi intéressant qu'il soit, peut néanmoins masquer d'autres questions (Geay & Meunier, 2003): par exemple celle de la perpétuation des inégalités sociales à l'école.

Définir le décrochage

Si la **déscolarisation** signifie la mise hors de l'école de l'élève concerné, il faut remarquer que déscolarisation ou décrochage admettent des définitions « en creux », par un manque de ... (anomie, errance, disparition). Ce sont d'abord des définitions institutionnelles, fondées à la fois sur une situation objective doublée d'une désignation par l'institution (Geay et Meunier, 2003), et en ce sens pseudo-scientifiques devant l'idée même de scolarisation instituée comme une norme qui produit ses propres déviations.

Le **décrochage** serait d'abord un processus de désadésion au système, la déscolarisation représenterait alors l'étape ultime du décrochage (Blaya & Hayden, 2003). Ces éléments de définition en font un objet de recherche difficile à saisir, certains auteurs n'hésitant pas à parler de « décrocheurs de l'intérieur », en amont du décrochage (Beautier & al., 2002), pour caractériser une rupture scolaire avec ou sans comportements hors normes.

Le terme de « décrocheurs » semble faire consensus, mais souligne une véritable prise de position. En effet si le décrochage relève de l'analyse d'un processus, le terme de « décrocheur » indique implicitement un état propre à l'élève, quasiment un état de nature.

Une large **revue de question** internationale (Esterle-Hedibel, 2006) a permis de relever les facteurs les plus travaillés à ce jour.

- La recherche du profil psychosocial de l'élève.

- Tentant et ancien, cette posture explique l'inadaptation des élèves au système scolaire par des caractéristiques supposées des élèves, des troubles divers. La réponse qui s'en suit est celle de la réadaptation, du suivi, voire du soin. L'efficacité de cette réponse et de sa logique est loin d'être démontrée, et relève souvent plus du jugement moral que de l'approche scientifique.

- Le milieu social de l'élève (Thin & Millet, 2003)

On évoque ici une inadaptation réciproque (élève-école), en prenant en compte les modes de vie de groupes sociaux particuliers. Or la plupart des études sur le décrochage scolaire ont été effectuées en ZEP ou milieux populaires, très peu en milieu favorisé, ce qui relève également d'une option particulière de recherche qui aboutit à mettre l'accent mis sur les déterminismes sociaux. Le cas des immigrés est particulièrement illustratif, puisque au-delà de cette catégorisation, c'est bien l'impact des caractéristiques socio-économiques des groupes d'appartenance qui est en jeu. On parle alors de « vulnérabilité sociétale » (Walgrave, 1992).

- Des essais de typologie (Beautier & al., 2002)

Nous retiendrons la distinction entre profil «abandon» (plutôt celui des filles) vs «exclusion» (celui des garçons, fait davantage de rejet ostensible de l'institution). Le processus reste complexe car d'une part les politiques d'exclusion diffèrent largement d'un établissement scolaire à l'autre, et d'autre part la catégorie des exclus est loin d'être homogène en soi. Cette dernière remarque peut être faite pour les abandons qui recouvrent une variété de motifs.

- Les effets du système scolaire (Dubet, Duru-Bellat, 2000)

S'il est banal de constater que les formes d'enseignement actuelles sont surtout destinées aux couches supérieures de la société, on a pu relever également l'effet des processus de ségrégation interne, via les procédures explicites et implicites d'orientation ou le choix des options (le comportement scolaire étant un critère lourd de sélection). Les pratiques pédagogiques ne sont pas en reste (Jellab, 2004), par exemple avec la mise en place des classes de niveau qui ont pour effet de défavoriser les élèves en difficulté sans favoriser les autres (Duru-Bellat, 2001).

- Les relations enseignant/élève

Devant la variabilité des taux de décrochage selon les établissements (en fonction de nombreux critères comme la taille des établissements, le climat social et éducatif, la gestion de classe, la gestion de l'établissement), on a pu parler d'effet «établissement» (Debarbieux, 1999), d'effet «classe» (Blaya & Hayden, 2003). L'impact de certains préjugés des enseignants envers les familles a aussi pu être mis en évidence, avec les effets d'étiquetage, de stigmatisation (Leyens & al., 2003), et le célèbre effet «pygmalion». S'ensuivent diverses formes d'intériorisation du stigmate avec leurs effets délétères (par exemple un sentiment d'auto-dévalorisation, des stratégies protectrices de l'estime de soi).

- Les relations entre pairs (Carra, 2002)

La construction d'une identité déviante par rapport aux normes scolaires a souvent été relevée, identité conforme aux normes du groupe d'appartenance, avec

cependant aussi des effets positifs de protection d'estime de soi. Si les «logiques de bande» accentuent le décrochage, elles présentent dans certains cas une défense contre la dévalorisation.

- Quand l'école déscolarise (Péraldi, 2002)

L'impact des exclusions, des mécanismes d'orientation a été pris en compte: l'organisation du système scolaire favorise dans certains cas la déscolarisation des élèves.

- La part des familles

Refuge explicatif des enseignants et des services sociaux, la théorie du handicap socio-culturel a été avancée (Bernstein, 1975). On parle aujourd'hui de «modes éducatifs divergents» de ceux de l'école (Thin, 1998): la qualité du suivi parental a été évoquée, tout comme l'investissement parental dans la scolarité ou encore la manque de pouvoir à l'école pour certains milieux (Péraldi, 2002). Cependant là encore la famille se pose parfois comme une alternative protectrice à la déscolarisation (Missaoui & al., 2002).

Sur un plan plus opératoire, on a tenté de prédire le décrochage scolaire (FORTIN ET AL., 2006 – travaux québécois)

en mettant au jour des typologies, avec une définition du «décrocheur» comme un élève qui quitte l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires. Notons que cette recherche mesure et prend en compte un risque de décrochage, et non des situations de décrochage avéré. Cette posture appelle une certaine vigilance devant les écarts maintenant bien connus entre la prédiction comportementale et le comportement lui-même.

À côté des facteurs classiques (faible performance scolaire – redoublement - troubles du comportement – absentéisme - Brandibas & Favard, 2003), la recherche sur 806 élèves de 1^{ère} au Québec a permis d'élaborer un classement des 7 facteurs les plus prédictifs, à partir de modèles statistiques corrélationnels. Par ordre d'importance statistique :

- Facteurs intrapsychiques : sentiments dépressifs de l'élève (cause ou conséquence de la déscolarisation ?), image de soi, auto-efficacité, sentiment de justice, privation relative).

- Facteurs familiaux: manque d'organisation et de cohésion familiale, attentes parentales, pratiques éducatives, soutien affectif, environnement familial, encadrement, distance scolaire, valeurs marginales.

- Facteurs scolaires: relation pédagogique, climat de classe, organisation de la classe, expériences négatives de l'école, structure organisationnelle de l'école, influence des pairs, désengagement scolaire.

- Attitudes négatives de l'enseignant (support à l'élève).

- Manque d'engagement de l'élève dans les activités scolaires.

- Faibles performances en français ainsi qu'en maths.

Des différences filles/garçons apparaissent dans cette étude. Si la prévalence du décrochage est supérieure chez les garçons (15% contre 9% chez les filles), les déterminants semblent de nature différente. Pour les garçons : variables personnelles, familiales et scolaires (dépression, cohésion familiale, attitudes négatives envers les enseignants). Pour les filles : variables personnelles et familiales (dépression, cohésion familiale).

Le problème reste celui du **poids respectif** de ces différents facteurs, le processus de décrochage est manifestement multifactoriels, avec de nombreuses variables en interaction, il peut en effet y avoir différentes raisons plus ou moins combinées d'un même risque de décrochage.

Que retenir de cette revue de question ? Quelques nécessités :

- Prendre en compte des conduites réelles de décrochage et non seulement un risque de décrochage,

- Adopter une perspective dynamique et non seulement statique, avec 3 temps de mesure,

- Opérationnaliser de nouvelles variables :

Attribution de responsabilité

Croyance en la Justice de l'école (CMJ Lerner, 1980)

Privation relative (Gurr, 1970)

Variables contextuelles (effectifs, taux de pression, taille de l'établissement, accès, % des cultures, fonctionnement des cellules de veille, choix de la filière, internat vs externat, provenance Segpa...

Présentation globale de notre démarche - Méthode

Les recherches nord-américaines, et plus particulièrement québécoises, se sont enrichies de résultats issus d'études quantitatives depuis plusieurs dizaines d'années, les recherches françaises, moins nombreuses, abordent le plus souvent les aspects qualitatifs du décrochage. En cela, les niveaux d'observations et d'analyses du décrochage peuvent s'avérer être très différents d'une étude à l'autre.

Cette étude préliminaire s'inscrit dans une démarche essentiellement **exploratoire**. Cette démarche nous autorise à appréhender le processus de décrochage à différents niveaux d'observations et d'analyses et, en cela, à aborder ce processus à partir de méthodes à la fois qualitatives et quantitatives. Cette volonté se synthétise par deux pôles majeurs présentés dans les deux premières colonnes du tableau ci-dessous.

Le premier pôle représente le versant quantitatif de l'étude. Il se caractérise par des évaluations répétées auprès des élèves d'un ensemble de dimensions psychosociales. Son objectif est triple : a) il permet la mise en évidence des déterminants potentiellement majeurs du décrochage en s'appuyant sur l'ensemble des indicateurs récoltés au premier moment de mesure, b) il interroge la potentiel dynamique du processus de décrochage en analysant les variations au cours du temps de ces indicateurs et c) il permet également l'analyse typologique des décrocheurs.

Le second pôle de l'étude s'inscrit dans une perspective qualitative en visant à l'analyse des représentations du décrochage, sur la base d'entretiens, auprès d'un ensemble d'acteurs.

Un premier temps de l'étude (colonne de droite) a consisté d'une part à cibler les filières dont la prévalence du décrochage s'est avérée être élevée et d'autre part à sélectionner un ensemble d'indicateurs structuraux potentiellement explicatifs.

L'échantillon de départ est constitué de 810 élèves de 1ère année BEP & CAP provenant de 21 établissements des trois départements du Limousin. La passation des questionnaires, sous forme informatisée a été standardisée et encadrée par la mobilisation des Conseillers d'Orientation Psychologues.

1) Trajectoires psychosociales des élèves et décrochages scolaires	2) Représentations du décrochage scolaire chez les acteurs	Caractéristiques du décrochage scolaire en Limousin
<i>Observer les trajectoires d'élèves qui décrochent, en lien avec les variations de divers indicateurs</i>	<i>Savoir comment différents acteurs du système posent le problème du décrochage</i>	<i>Connaissance du terrain Échantillonnage</i>
Passation d'un questionnaire auprès d'un échantillon de lycéens, à <u>3 moments</u> de l'année scolaire <ul style="list-style-type: none">● Octobre 2008● Février 2009● Avril 2009	Dans l'objectif d'élaborer un questionnaire, pré-enquête par entretiens auprès : <ul style="list-style-type: none">● d'élèves ayant décroché MGI● d'élèves non décrocheurs	Services Statistiques Académie de Limoges <ul style="list-style-type: none">● Qui sont les décrocheurs ?● Données sociobiographiques● Prévalence du décrochage● Données contextuelles (établissements, secteurs...) etc

Résultats partiels et provisoires

Les résultats présentés portent uniquement sur le 1^{ER} temps de recueil de données effectué aux mois d'octobre et novembre 2008.

Compte-tenu des travaux déjà réalisés sur le décrochage scolaire, particulièrement au Canada, et des orientations théoriques que nous avons prises, ces résultats sont présentés en deux grandes parties.

- La première partie présente les chiffres relatifs au pronostic de décrochage donné par les élèves et ses liens avec l'indice de risque tels qu'il est proposé dans les travaux canadiens de l'équipe de Fortin.

- La deuxième partie vise à exposer les relations mises en évidence entre le pronostic de décrochage émis par les élèves et les différents niveaux d'analyse tels que proposés par Doise (1982).

Partie 1 : pronostic de décrochage et indice de risque selon la littérature

Le pronostic de décrochage selon les élèves

A la question « Il y a chances sur 100 pour que je décide de quitter l'école avant d'obtenir un diplôme (compléter avec un chiffre sur 100) », les pronostics de décrochage donnés par les élèves sont très variés puisque les valeurs extrêmes sont présentes (de 0 à 100%).

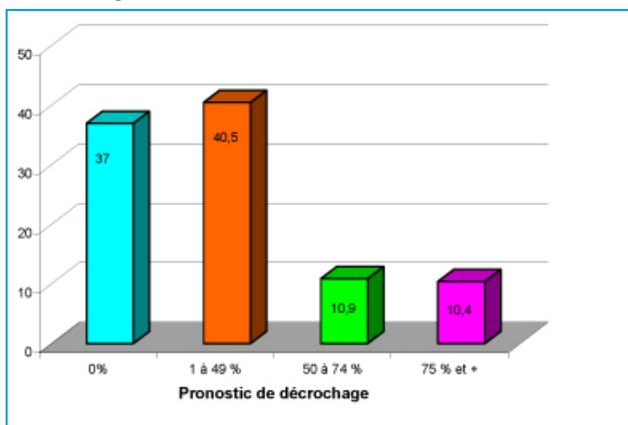
Globalement, le pronostic reste très faible : la moyenne générale s'élève à 20,7% de risque de décrochage avec 50% des élèves dont le pronostic est inférieur à 10%.

37% des élèves n'y voient d'ailleurs aucun risque puisque leur réponse est de 0%.

Un autre groupe d'élèves, représentant 40,5 % du total, formule un pronostic compris entre 1 et 49%.

Néanmoins, certains élèves expriment un pronostic de décrochage élevé voire très élevé. Ainsi, 10,9% des élèves voient un risque de décrochage compris entre 50 et 74% et enfin les 10,4% restants ont formulé un risque de décrochage supérieur à 75%. (cf. graphique 1)

Graphique 1. Répartition selon le niveau de pronostic de décrochage (%)



Cette répartition en 4 groupes sur le pronostic de décrochage est reprise dans les analyses qui vont suivre.

Suite aux recherches menées au Canada, **l'indice de risque de décrochage** comprend 3 indicateurs : le rendement scolaire, le retard scolaire et l'engagement.

- Rendement scolaire, traduit par les moyennes de français et de mathématiques

Par rapport au pronostic de décrochage, le rendement scolaire peut effectivement être considéré comme un indice de risque puisque l'analyse dégage 2 groupes d'élèves distincts ($F = 7,6$, $p = .001$):

- o des élèves dont les moyennes de français et de mathématiques sont les plus élevées comparées aux autres et dont le pronostic de décrochage est inférieur à 50% (groupes dont le pronostic de décrochage est soit de 0%, soit compris entre 1 et 49%),

- o des élèves dont les moyennes sont au contraire les plus faibles et dont le pronostic de décrochage est supérieur à 50%.

- Le retard scolaire

Même si les différences entre groupes sont statistiquement différentes ($X^2 = 18,44$; $p = .03$), on peut observer que les liens entre retard scolaire et pronostic de décrochage sont peu probants en termes d'indice de risque parce que non linéaires. Par exemple, les élèves cumulant le plus de redoublements (3 ou +) se prononcent soit sans risque de décrochage (à 66,7%), soit avec risque de décrochage (16,7% dans les 2 groupes : groupe de 50 à 74% et groupe de 75% et +).

- L'engagement scolaire

L'échelle d'engagement scolaire a été sélectionnée au regard de son pouvoir prédictif majeur en tant qu'indicateur de décrochage (plus précisément, elle est issue du questionnaire de Mesure de l'Adaptation Sociale et Personnelle pour les Adolescent Québécois (voir TEDP – Trousse d'Évaluation des Décrocheurs Potentiels, Janosz 2007).

La moyenne générale de l'engagement scolaire est relativement élevée puisqu'elle est égale à 8,35, avec un minimum de 0 et un maximum de 13.

L'engagement scolaire est très différent selon le pronostic de décrochage, et comme dans les recherches déjà menées sur le sujet, il peut être considéré comme un indice de risque ($F = 47,6$; $p = .001$). Effectivement, l'engagement scolaire est d'autant plus fort que le pronostic de décrochage est faible. On constate d'ailleurs que les moyennes d'engagement scolaire des 4 groupes de pronostic de décrochage sont toutes différentes 2 à 2.

Partie 2 – Analyse du pronostic de décrochage à différents niveaux

2.1. Pronostic de décrochage et caractéristiques intra-individuelles – niveau 1

Ce premier niveau d'analyse comprend des questions portant sur une **perception de soi dans le domaine scolaire** : perception de sa satisfaction quant à la filière suivie / évaluation de soi en termes de motivation scolaire, de privation relative ressentie dans le domaine scolaire, et de désengagement psychologique.

Satisfaction quant à la filière suivie

Les élèves sont massivement satisfaits de leur spécialité dans laquelle ils sont inscrits : plus des ¾ se disent « satisfaits » ou « tout à fait satisfaits ». Seule une minorité d'entre eux se disent « pas du tout satisfaits » (5,1%) ou « pas satisfaits » (2,5%).

Satisfaction et pronostic de décrochage

Le degré de satisfaction est fortement lié au pronostic de décrochage ($X^2 = 162,5$; $p = .001$). Ainsi, la proportion d'un fort risque de décrochage est très importante chez les élèves « pas du tout satisfaits » (46,3% alors que, rappelons le, les élèves à fort risque de décrochage représentent environ 10% de la totalité de l'échantillon) et « pas satisfaits » de leur filière (30% des élèves à fort risque de décrochage). Ils ne représentent plus que 6,6% des « satisfaits » et 2,9% des « tout à fait satisfaits ». À l'inverse, la proportion d'un pronostic nul de décrochage diminue au fur et à mesure que la satisfaction de la filière augmente : 17% chez les élèves « pas du tout satisfaits » à 56,6% chez les élèves « tout à fait satisfaits » (rappelons que le pronostic nul de décrochage représente environ 38% de notre échantillon total).

Motivation scolaire

Les questions portant sur la motivation sont relatives à une forme d'**évaluation de soi dans la sphère scolaire**, puisqu'il s'agit :

- D'une part du **sentiment de compétence scolaire et du sentiment de contrôle face au travail et à la réussite scolaires**. (ex d'items : *Je ne suis pas très bon quand il s'agit de travail scolaire - Quoique je fasse, je n'arrive pas à avoir de bonnes notes - réponses graduées en 4 points 1) faux, 2) plutôt faux, 3) plutôt vrai, 4) vrai.*)

Dans l'ensemble, la moyenne de motivation – compétence contrôle est relativement élevée puisqu'elle est égale à 12,74 (min=0; max=18).

Dans l'ensemble, la moyenne de motivation – compétence contrôle est relativement élevée puisqu'elle est égale à 12,74 (min=0; max=18).

- D'autre part de **l'effort scolaire consenti par l'élève**. (ex d'items : *Je ne travaille pas beaucoup à l'école / J'étudie ou je fais des devoirs tous les jours - réponses graduées*

en 4 points 1) faux, 2) plutôt faux, 3) plutôt vrai, 4) vrai.)
La moyenne générale est égale à 9,81 (min=0; max=18).

Motivation scolaire et pronostic de décrochage

Selon le niveau du pronostic de décrochage, les différences de moyennes de motivation scolaire sont significatives, (et pour les 2 dimensions – compétence et contrôle $F = 47,6$; $p = .001$; effort $F = 33,8$; $p = .001$ -), la motivation scolaire est plus élevée chez les élèves dont le pronostic de décrochage est faible (pour les 2 groupes dont le pronostic est inférieur à 50%) comparée à la motivation de ceux dont le pronostic de décrochage est élevé (supérieur à 50%).

Privation cognitive et affective

Appliquée à sa situation scolaire, un élève peut se sentir heureux/satisfait (s'il s'en tire aussi bien ou mieux que les élèves auxquels il se compare) ou malheureux/insatisfait (s'il s'en tire moins bien qu'eux). Associé au principe d'injustice ou de frustration, la PR fait que les élèves protesteraient et/ou se rebelleraient non pas parce qu'ils sont objectivement privés ou démunis, mais parce qu'ils se sentent privés ou démunis relativement à d'autres élèves, groupes ou situations avec lesquels ils se comparent. Deux aspects sont habituellement pris en compte: la PR cognitive, qui renvoie à la connaissance ou à l'idée que se fait l'individu de son niveau de PR; et la PR affective qui témoigne de la souffrance occasionnée.

Exemples d'items (réponses graduées en 6 points : de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord)

- *J'ai l'impression d'être sous-estimé(e) par les professeurs par rapport aux autres élèves*

- *Il m'arrive de souffrir de cette situation*

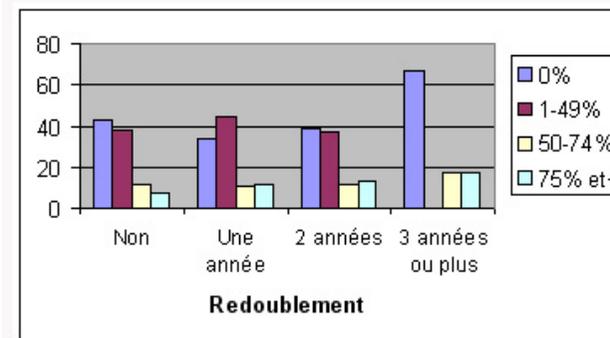
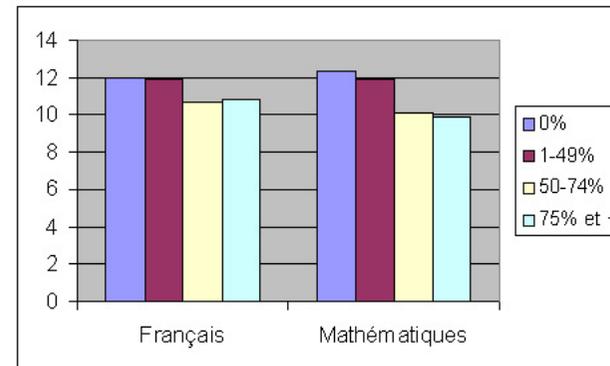
- *J'ai l'impression de ne pas être aussi bien traité(e) que les autres élèves par les professeurs*

- *Il m'arrive de souffrir de cette situation*

Dans l'ensemble, les moyennes des réponses de privation cognitive et affective sont très faibles, puisque la moyenne de privation cognitive est égale à 6,62 (min=0; max=25 ; médiane=6) et celle de privation affective est égale à 5,35 (min=0 ; max=25 ; médiane=4).

Néanmoins, il est intéressant de constater que, si effectivement les élèves ont des scores de privation en dessous de 10, un petit nombre d'entre eux ont un score très élevé, même maximal sur ces deux variables (cf. graphiques 2 et 3).

Graphiques 2 – 3. Fréquences des scores de privation cognitive et affective



Privation cognitive et affective ET pronostic de décrochage

La privation cognitive et affective est déclarée de façon significativement différente par les élèves selon leur pronostic de décrochage ($F = 13,63$; $p = .001$).

Comme on peut s'y attendre, la privation est élevée chez les élèves dont le pronostic de décrochage est supérieur à 50%, comparés à ceux dont le risque est faible.

Le désengagement psychologique

Le **désengagement psychologique** comprend le **discrédit déclaré**, c'est-à-dire s'estimer ne pas être considéré à sa juste valeur, et la dévaluation de la scolarité.

(ex d'items de discrédit : *Les notes que j'obtiens à l'école ne reflètent pas ma véritable valeur / Les appréciations des professeurs reflètent bien ce que je suis*)

(ex d'items de dévaluation de la scolarité : *L'école, ce n'est pas quelque chose d'important pour moi / L'école, c'est ennuyeux*)

Le score moyen du discrédit s'élève à 12,24 (min=3; max=20), celui de la dévaluation à 15,39 (min=0; max=40).

Désengagement psychologique et pronostic de décrochage

Alors que le niveau de discrédit ne diffère pas selon le pronostic de décrochage, le niveau de dévaluation est d'autant plus élevé que le pronostic de décrochage est élevé ($F = 32,4$; $p = .001$).

2.2. Pronostic de décrochage et caractéristiques inter-individuelles (niveau 2)

Les caractéristiques inter-individuelles comprennent la **perception des autres en relation avec soi** :

- l'**engagement parental**, comprenant le **soutien scolaire** et la **valorisation scolaire par les parents**, tels que déclarés par les élèves,
- le **soutien social des enseignants** tel que déclaré par les élèves,
- la **perception du climat social de la classe**.

Engagement parental déclaré

Les échelles utilisées pour évaluer l'engagement parental sont le soutien scolaire et la valorisation scolaire par les parents, tels que déclarés par l'élève. Pour chacune des questions qui composent ces échelles, l'élève doit choisir parmi quatre réponses (1-faux, 2-plutôt faux, 3-plutôt vrai, 4-vrai) celle qui représente le plus sa situation.

Quand tu penses à tes parents, à toi et au lycée, dirais-tu que...

Mes parents espèrent que je vais poursuivre mes études le plus longtemps possible

○ *C'est important pour mes parents que je réussisse bien au lycée*

○ *Mes parents ne savent jamais quand j'ai des devoirs ou des examens*

○ *Mes parents me demandent régulièrement comment ça va au lycée.*

La perception du soutien des parents par les élèves est à un niveau moyen assez élevé, puisque la moyenne est de 10,39 avec un minimum de 0 et un maximum de 15. De même, la perception de la valorisation de la part des parents admet une moyenne relativement élevée de 9,88 (min=0 ; max=12). Pour ces deux variables d'engagement parental la médiane est égale à 11, c'est-à-dire à un niveau qui peut être qualifié d'élevé.

Engagement parental et pronostic de décrochage

Au niveau de l'engagement parental, c'est en termes de valorisation des études par les parents que les élèves diffèrent : la valorisation parentale est déclarée d'autant plus forte que les élèves s'éloignent d'un risque déclaré de décrochage ($F = 10,6$; $p = .001$).

En revanche, les élèves ne diffèrent pas dans leurs réponses concernant le soutien perçu de leurs parents.

Soutien social des enseignants déclaré par les élèves

Voici des exemples de questions posées aux élèves :

Pour chaque phrase, dis si cela arrive : jamais, parfois, souvent ou tout le temps. Mes professeurs..... sont à l'écoute si je ne vais pas bien... font attention à moi.

La moyenne générale ici est égale à 15,86, avec un minimum de 0 et un maximum de 30. Elle se situe en position moyenne, comme la médiane d'ailleurs (égale à 16).

Déclaration du soutien des enseignants et pronostic de décrochage

La perception du soutien des enseignants diffère chez les élèves selon leur pronostic de décrochage ($F = 7,81$; $p = .001$). Le soutien des enseignants est reconnu par les élèves sans risque déclaré de décrochage, mais d'autant moins que ce risque s'élève. Chez les élèves dont le risque de décrochage est fort, la moyenne de 12,88 est inférieure à la valeur moyenne de l'échelle et donc tend vers un manque de soutien déclaré des enseignants.

Perception du climat social de la classe

L'échelle du climat sociale de la classe (Bennacer, 2005) permet d'évaluer 5 dimensions réparties en trois domaines :

- le domaine des relations interpersonnelles comprend la participation scolaire (qui évalue le degré d'attention, d'intérêt, d'implication que les élèves montrent en classe), la chaleur affective et la disponibilité des enseignants;

- le domaine du développement personnel ou d'orientation vers les buts comprend l'orientation vers la performance (qui évalue l'effort accompli par les élèves dans le travail scolaire pour la réalisation d'une meilleure performance);

- le domaine du maintien du système (ou de structure) comprend l'ordre et l'organisation (ou le degré selon lequel les activités de la classe sont claires et bien ordonnées) et la réglementation scolaire (qui évalue l'intérêt des enseignants au contrôle scolaire et à l'application d'un règlement clair et stable).

À ces 5 dimensions a été ajoutée une sixième relative à l'ambiance positive de travail qui évalue la possibilité qu'ont les élèves de travailler dans leur classe, compte tenu de l'ambiance qui y règne.

Globalement, les moyennes de **réglementation scolaire et d'orientation vers la performance** sont les plus élevées : elles sont supérieures à 8 sur un maximum de 12 possible.

En d'autres termes, les élèves sont assez d'accord pour dire que dans leur classe :

- le règlement, ses fondements et ses conséquences sont bien expliqués par les professeurs,

- les élèves sont soucieux de leurs notes et du travail scolaire.

Trois autres dimensions ont des moyennes à tendance centrale supérieure : **ordre et organisation** (ce facteur correspond notamment à l'absence de perte de temps en classe par les élèves), **chaleur affective et disponibilité des enseignants** et **participation scolaire**.

Enfin, l'idée d'une **ambiance positive de travail** dans la classe est plutôt rejetée puisque la moyenne est à 5,1 et la médiane à 5.

Climat social de la classe et pronostic de décrochage

Il y a des différences d'appréciation du climat social de la classe en relation avec le pronostic de décrochage pour 3 dimensions sur les 6 :

- **Réglementation scolaire** : la perception d'une réglementation claire, expliquée par les enseignants et argumentée est plus faible chez les élèves dont le pronostic de décrochage est le plus élevé ($F = 10,56$; $p = .001$).

- **Orientation vers la performance de la classe** : plus les élèves considèrent que leur classe est orientée vers la performance, moins il voient de risque pour eux de décrocher. Et inversement, plus le pronostic de décrochage des élèves est élevé, moins ils considèrent que leur classe est orientée vers la performance ($F = 4,5$; $p = .004$).

- **Chaleur et disponibilité des enseignants** : de la même façon, plus les élèves perçoivent leur enseignants comme disponibles, moins ils disent avoir de risque de décrocher ($F = 4,89$; $p = .002$).

- **La participation dans la classe** : ici les élèves se déclarent d'autant plus impliqués en classe qu'ils estiment avoir un faible risque de décrochage ($F = 3,04$; $p = .006$).

En revanche, il n'y a pas de différences dans la perception de l'ambiance de travail et l'organisation dans la classe, qui sont perçues de la même façon quel que soit le risque de décrochage que les élèves s'attribuent.

2.3. Pronostic de décrochage et caractéristiques positionnelles – niveau 3

Les caractéristiques positionnelles comprennent tout un ensemble de groupes d'appartenance donnant une position sociale symbolique au sujet :

- le genre,

- le fait d'être interne,

- la distance perçue domicile-lycée,

- la filière obtenue par rapport aux choix formulés,

- la position scolaire, mesurée ici par les notes de mathématiques et de français, dont on a vu déjà les caractéristiques et les liens avec le pronostic de décrochage,

- le redoublement, déjà évoqué également, dont on a vu le faible lien avec le pronostic de décrochage.

D'emblée, il est à noter qu'il n'y a **aucun lien entre le pronostic de décrochage** formulé par les élèves et :

- le **genre** : ce pronostic n'est pas différent chez les garçons et chez les filles,
- le fait d'être **interne** : le pronostic est de même niveau chez les internes et les externes,
- la **distance perçue domicile-lycée** : le pronostic n'est pas différent quelle que soit la perception de la longueur et de la lourdeur de la distance domicile-lycée.

La filière et les choix formulés

Les élèves disent majoritairement avoir obtenu leur 1er choix d'orientation, à 59,1%. Ils sont 23,4% à avoir obtenu leur 2d choix, 6% leur 3ième choix et 11,5% aucun des choix qu'ils avaient formulés.

Correspondance de la filière avec le choix formulé et pronostic de décrochage

La correspondance entre le choix de la filière et la filière dans laquelle les élèves sont inscrits est liée au pronostic de décrochage qu'ils formulent ($X^2 = 30,6$; $p = .001$). Si la proportion du groupe à fort risque de décrochage est faible pour ceux qui ont obtenu leur 1er choix, elle augmente d'autant plus que la filière suivie s'éloigne des vœux formulés (proportion de 20,7% des élèves à fort risque de décrochage dans le groupe « aucun de vos choix »).

2.4. Pronostic de décrochage et caractéristiques représentationnelles – niveau 4

A ce niveau d'analyse, on interroge **les représentations des individus quant au système scolaire**. Deux questionnaires peuvent rendre compte de ce niveau d'analyse :

- celui relatif à la **croissance en la justice de l'école**,
- celui relatif à l'**attribution de responsabilité dans le décrochage des élèves**.

Croissance en la justice de l'école

L'école est-elle perçue comme juste par les élèves ? La réponse à cette question pourrait paraître évidente tant les élèves peuvent donner des exemples de partialité selon eux de certains enseignants, mettre en cause le système de notations de certains professeurs...

Voici des exemples d'items de croyance en la justice scolaire proposés aux élèves :

J'estime que l'école me traite de façon juste

J'estime que quand un élève échoue, il ne doit s'en prendre qu'à lui-même

Je pense que j'obtiens les notes que je mérite

J'ai le sentiment que les efforts scolaires de chaque élève sont remarqués et récompensés

Les niveaux moyens de croyance en la justice de l'école, que ce soit pour soi ou qu'elle soit générale, sont plutôt élevés puisque les moyennes sont respectivement égales à 24 et 23,5 sur un total possible de 40.

Croissance en la justice scolaire et pronostic de décrochage

Concernant la croyance personnelle en la justice de l'école, les niveaux de croyance sont d'autant plus forts que les élèves se disent inclus dans le système ($F = 14,14$; $p = .001$). Quand le pronostic de décrochage augmente, la croyance en la justice de l'école pour soi diminue.

Ces différences, bien que moins marquées, sont aussi valables pour la croyance générale en la justice de l'école, où, là encore, la croyance en la justice du système scolaire décroît alors que le pronostic de décrochage augmente ($F = 9,19$; $p = .001$).

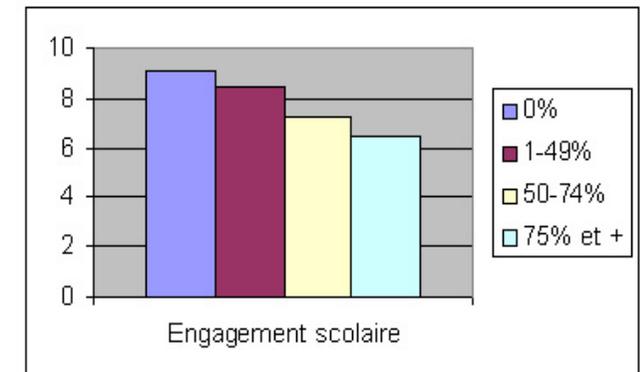
Attribution de responsabilité dans le décrochage scolaire

Les élèves devaient estimer la responsabilité dans le décrochage scolaire : des parents, des enseignants, du système scolaire, des élèves eux-mêmes et des difficultés matérielles, en utilisant pour chaque proposition une échelle de réponse en 6 points (de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord).

La responsabilité du décrochage des élèves est attribuée en premier lieu aux élèves eux-mêmes (moyenne de 4,48 sur un maximum de 6), puis au système scolaire (moyenne=3,68), puis aux enseignants (moyenne=3,41), puis aux difficultés matérielles (moyenne=3,12) et enfin aux parents (moyenne=1,86). Les différences de moyennes sont significatives 2 à 2.

Cette attribution de responsabilité est très forte concernant les élèves puisque la médiane est égale à 5 (50% des sujets sont d'accord ou tout à fait d'accord avec cette proposition), et concernant le système scolaire et les enseignants (médiane = 4, soit sur le versant plutôt d'accord avec la proposition). Elle est plus faible pour les difficultés matérielles (médiane = 3, sur le versant plutôt pas d'accord) et très faible concernant les parents (médiane = 1, c'est-à-dire que 50% des élèves rejettent complètement l'attribution de responsabilité aux parents).

Graphique 4. Moyennes d'attribution de responsabilité dans le décrochage scolaire



Attribution de responsabilité et pronostic de décrochage

Pour l'attribution de responsabilité au système et aux enseignants, le groupe à fort risque de décrochage a un positionnement différent des autres groupes : leur **attribution de responsabilité du décrochage aux enseignants** ($F = 4,26$; $p = .005$) **et au système scolaire** ($F = 8,5$; $p = .002$) est significativement plus importante que chez les autres élèves dont le pronostic de décrochage est plus faible.

Synthèse des résultats présentés

Un pronostic de décrochage important est en lien avec différentes caractéristiques.

Au niveau de l'indice de risque classique :

- un rendement scolaire plus faible,
- un engagement scolaire plus faible.

Au niveau de la perception de soi dans le domaine scolaire :

- une moindre satisfaction (voire absence de satisfaction) quant à la filière suivie,
- une motivation scolaire plus faible,
- un sentiment de privation cognitive et affective plus fort,
- une dévaluation de l'école plus forte.

Au niveau de la perception des relations avec les autres :

- Parents : le sentiment d'une moindre valorisation de l'école par les parents,
- Enseignants : la perception d'un moindre soutien des enseignants,
- Classe :
 - une réglementation perçue comme moins claire et moins argumentée,
 - une orientation vers la performance de la classe déclarée plus faible,
 - une moindre disponibilité perçue des enseignants,
 - une participation scolaire déclarée faible.

Au niveau de la position scolaire de l'élève :

- une moindre correspondance de la filière suivie avec le choix formulé.

Au niveau du rapport au système scolaire :

- une moindre croyance en la justice de l'école,
- une attribution plus forte de la responsabilité du système et des enseignants dans le décrochage scolaire des élèves.

Ces résultats très partiels demandent évidemment confirmation aux temps 2 et au temps 3 de notre étude longitudinale. Ils permettent cependant d'émettre l'hypothèse selon laquelle, si des variables de différents niveaux sont liées au décrochage, le sentiment d'injustice (perçu à travers la CMJ comme à travers la privation relative) pourrait jouer un rôle important dans ce processus. C'est à nos yeux assez intéressant puisqu'il mobilise un aspect non «opérateur» du milieu scolaire (comme peuvent l'être la motivation, le statut, le climat, etc.), mais plutôt une contradiction flagrante entre le fonctionnement de l'institution scolaire et les valeurs même de justice sur lesquelles prêtant se fonder notre société. Si notre hypothèse était confirmée par la suite, elle autoriserait l'idée selon laquelle il n'est sans doute pas suffisant de réfléchir en termes uniquement didactiques, pédagogiques, ou de rythmes scolaires, mais que le mal semble bien plus profond !

André LECIGNE,
Lyda LANNEGRAND-WILLEMS,
Olivier COSNEFROY
*Laboratoire de psychologie
Université de Bordeaux*

Sa présentation, sous forme de diaporama, est consultable dans son intégralité sur le site : www.ac-limoges.fr



Les Actions du Dispositif d'Accueil et d'Accompagnement Global des Jeunes « ADAGJE » dans les établissements de l'enseignement agricole public en Limousin

Contexte

En fin d'année 2006, la direction de l'établissement d'enseignement agricole de Saint-Yrieix la Perche en Haute-Vienne a manifesté auprès de la DRAF, le besoin de renforcer les échanges entre les membres de la communauté éducative de sa structure dans un esprit de travail en réseau d'établissements d'enseignement. La demande portait sur les difficultés grandissantes de prise en charge des publics aux besoins de plus en plus diversifiés. Très vite, l'ensemble des huit établissements de l'**enseignement agricole public du Limousin**¹ se sont reconnus dans cette demande et **ont souhaité s'engager dans une démarche collective de réflexion sur les questions de « l'accueil et de l'accompagnement des apprenants ».**

La DRAAF/SRFD⁽¹⁾ du Limousin a confié un travail d'ingénierie de formation au Délégué Régional Ingénierie de Formation (DRIF) pour l'accompagnement des établissements. A partir d'un diagnostic régional partagé est né le dispositif régional « ADAGJE » qui s'appuie sur les actions d'insertion et d'égalité des chances au niveau régional. **Il bénéficie d'un cofinancement dans le cadre du Fonds Social Européen (FSE) qui vient en complément des financements de l'Etat** (BOP du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche).

Le travail de réflexion, conduit avec des enseignants ou formateurs et des acteurs très divers de la communauté éducative, va très vite montrer que les actions déjà conduites dans chaque établissement constituaient des « programmes locaux » d'actions. L'addition de ces initiatives locales pouvait également constituer un « programme régional » visant à faciliter l'insertion des apprenants et à lutter contre le décrochage scolaire. Sous réserve de pouvoir établir un cadre et des mé-

thodes de travail collectifs pour faciliter l'échange, la concertation et la capitalisation d'expériences, l'action régionale pouvait prendre la forme d'un dispositif régional. ADAGJE est ainsi né de l'analyse de l'existant et d'une volonté de valoriser les initiatives des établissements publics d'enseignement agricole de la région du Limousin.

Objectifs

A partir de la demande des établissements en 2006-2007, une méthodologie va s'élaborer à partir de l'analyse des initiatives spontanées déjà existantes. L'objectif central du dispositif visera à dynamiser des initiatives et à leur donner un cadre régional structuré et partagé. Elaborer un cadre de travail et des productions communicables pour faciliter les échanges au sein des établissements et avec des partenaires constitueront les éléments structurants de l'objectif principal d'ADAGJE pour lutter contre le décrochage scolaire. La mise en œuvre du projet passera également par la définition d'objectifs opérationnels.

Descriptif du dispositif

La démarche repose sur les principes de l'individualisation des formations et sur la création de modules pédagogiques adaptés en fonction de diagnostics réalisés par la communauté éducative de chaque établissement.

(1) Les Etablissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole (EPLFPA) : Brive-Objat, Meymac, Neuvic, Tulle-Naves, Ahun, Limoges Les Vaseix, Magnac-Laval, Saint Yrieix la Perche.

L'ADAGJE

«ACCOMPAGNER INDIVIDUELLEMENT DANS UN CADRE COLLECTIF»

Un dispositif qui repose sur plusieurs définitions issues de l'analyse de pratiques :

A : Le terme « **Actions** » renvoie à un ensemble d'activités pédagogiques regroupées dans un programme local et développées par les équipes éducatives.

D : La logique de « **Dispositif** » relevant d'un projet pluridisciplinaire conduit en équipe et coordonné par des acteurs bien identifiés de la mise en œuvre du projet d'EPLFPA visant l'insertion scolaire, sociale et professionnelle..

A : « **L'Accueil** et **l'Accompagnement** » visent un objectif de suivi des apprenants dès les premiers contacts avec l'établissement au moment de l'orientation, en passant par les différentes situations éducatives ou d'apprentissage qu'ils vont rencontrer pendant leur scolarité, jusqu'à la sortie de l'établissement vers la poursuite d'étude ou l'insertion professionnelle.

G : Le concept « **Global** », concerne l'établissement en qualité de centre de ressources pédagogiques, l'équipe éducative dans ces différentes composantes internes et externes avec les acteurs éducatifs pris individuellement ou collectivement. Le concept s'intéresse aussi à l'apprenant. Il s'agit de prendre l'individu comme un acteur de son évolution par l'appropriation de ses apprentissages individuels dans un cadre collectif.

JE : Le terme « **Jeunes** » concerne tous les apprenants. Ce vocable définit en fait un public assez large de scolaires, d'apprentis, d'étudiants ou « d'adultes ».

En termes de durée, ce travail collectif se déroule, en principe, sur six années. Les trois premières années concernent **une première phase** visant la définition de méthodologies d'individualisation des formations, la création et le test de modules pédagogiques. Elle sera éventuellement suivie d'**une seconde phase** qualifiée « de généralisation expérimentale » de modules et d'activités pédagogiques retenus en fonction de l'évaluation de la première phase.

PHASE 1 en deux points clés :

1^{er} point-clé : Chaque établissement s'est engagé à viser au moins **4 objectifs opérationnels** :

- Définir et formaliser une méthodologie d'individualisation **des formations en repérant le plus rapidement possible les potentiels scolaires et les difficultés éventuelles chez des apprenants de différents statuts** ;

- Définir des modules pédagogiques spécifiques **dans chaque EPLEFPA pour apporter une réponse à chaque apprenant, pris individuellement dans un cadre collectif** ;

- Produire des outils ou des supports facilitant la capitalisation **des expériences et les échanges de pratiques** ;

- Tester la mise en œuvre de modules spécifiques à chaque EPLEFPA en lien avec les activités internes et éventuellement avec des partenaires externes.

2^{ème} point-clé : Chaque étape se construit selon **des logiques méthodologiques communes sur la base « des principes de base de la conduite de projet »*** :

- **La première année** concerne en priorité la coordination de démarches d'ingénierie de formation pour pouvoir expérimenter la **structuration d'une méthodologie d'individualisation** des formations et des parcours ;

- **La seconde année** est consacrée prioritairement à la **définition d'actions individualisées** dans chaque EPLEFPA avec la mise en œuvre d'actions prioritaires pour l'EPLEFPA dans le cadre d'un programme annuel validé au niveau régional ;

- **La troisième année** devra viser une montée en **charge des actions** en prenant en compte l'individu dans un cadre global en matière de soutien et d'accompagnement. Pendant cette année un **temps sera consacré à l'évaluation**.

PHASE 2 en perspective et comme « phase d'expérimentation et de généralisation d'activités et d'actions ».

Elle sera précisée **en fonction de l'évaluation** de la première phase.

Chaque établissement engagé dans le dispositif, confirme chaque année ses projets sur la base d'une **convention annuelle**, en désignant un **réfèrent** chargé de rendre compte des activités et de l'utilisation des moyens de l'Etat et du FSE. Les méthodes d'individualisation, les modules et les activités pédagogiques qui seront jugés comme structurant et les plus intéressants pourront se généraliser à tous les établissements qui le souhaiteront dans le cadre d'une expérimentation régionale.

Une illustration de projets de modules organisés en programme local d'action dans un EPLEFPA² en 2009

La majorité des actions concernent à la fois le LEGTA³, le CFA⁴ et le CFPPA⁵ (Centres constitutifs de l'EPLEFPA).

Le diagnostic : des apprenants sous différents statuts rencontrent des difficultés en lecture, écriture, expression – communication et dans les domaines mathématiques.

Les équipes se proposent d'**agir** à plusieurs niveaux :

- **Repérage des difficultés scolaires** : tests en maths et français à la rentrée avec réunion de bilan ;

- **Diagnostic de lecture** : vitesse, compréhension, efficacité ;

- **Réorganisation pédagogique** : développement du soutien et mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques ;

- **Accompagnement individualisé** : aide individualisée à partir des résultats des tests ;

- Outils mobilisés : **ateliers de lecture sur micro-ordinateur, CDI⁶, CDR⁷** ;

- **Accompagnement à la construction du projet professionnel** : travail sur la connaissance de soi, repérage des compétences et des faiblesses à partir d'entretiens...

Préparation à la recherche d'emploi : rédaction de lettres et de CV, entraînement à l'entretien d'embauche...

*Principes mobilisés pour la conduite de projets :

- un diagnostic ;
- la définition d'objectifs ;
- préciser les résultats attendus ;
- mobiliser des moyens pour la mise en œuvre d'un programme d'actions ou d'activités ;
- préciser les modalités de régulation des actions ;
- définir des critères d'évaluation ;
- prévoir le pilotage (généralement le projet d'établissement et les conseils de l'EPLEFPA).

Des LEVIERS	Des FREINS
<ul style="list-style-type: none"> ● L'engagement individuel des acteurs de la communauté éducative de chaque établissement. Ils trouvent ici un cadre de reconnaissance et de valorisation de l'investissement pédagogique. ● La mobilisation de méthodes d'ingénierie de formation ● Le réel besoin d'appui aux équipes pédagogiques et éducatives dans les démarches pédagogiques pour valoriser des outils utiles à la gestion de la diversité des publics et à la satisfaction de leurs besoins. ● Le besoin des équipes de se concerter et de renforcer la mise en œuvre des projets d'établissements. ● L'enrichissement mutuel par des niveaux différents d'expérience et de pratiques d'une équipe éducative à l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La difficulté pour réaliser un travail de formalisation de pratiques communicables autant à l'intérieur de chaque établissement qu'à l'extérieur. ● Les impératifs de gestion budgétaire et de suivi administratif du travail pour justifier de l'utilisation des financements de l'Etat et du FSE. ● ...

PREMIERS BILANS ET PERSPECTIVES FIN 2008 :

Tous les établissements publics sont engagés dans le dispositif et produisent des fiches sur lesquelles repose la rédaction des « modules ADAGJE ».

Des canevas d'individualisation sont en cours d'élaboration selon les priorités des équipes.

Les équipes de direction disposent d'un cadre nouveau de concertation et d'animation de la pédagogie dans les établissements avec un appui régional.



Préfecture du Limousin
DRAAF – SRFD Limousin





« ADAGJE »

Actions du Dispositif d'Accueil et d'Accompagnement Global des Jeunes en Limousin

Michel Vazeix DRIF-Limousin
18/03/2009

1. DRAAF/SRFD : Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt / Service Régional de la Formation et du Développement
2. EPLEFPA : Etablissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole
3. LEGTA : Lycée d'Enseignement Générale et Technologique Agricole
4. CFA : Centre de Formation d'Apprentis
5. CFPPA : Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole
6. CDI : Centre de Documentation et d'Information
7. CDR : Centre de Ressources

Sa présentation, sous forme de diaporama, est consultable dans son intégralité sur le site www.ac-limoges.fr

Michel VAZEIX
Délégué régional à l'ingénierie de formation à la DRAAF

Bien qu'il soit semble-t-il apparu en 1972 dans un arrêté concernant les équipes de prévention de la délinquance, le terme d'insertion est consacré par le rapport de Bertrand Schwartz en 1981 (*L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*) et la loi sur le Revenu Minimum d'Insertion en 1988. Ce terme prend son sens par rapport à son antonyme, l'exclusion : l'un et l'autre sont donc adossés à une conception de la société en termes de fracture sociale, qui a d'ailleurs été un thème majeur d'une campagne présidentielle. Il s'agit donc plus d'une catégorie du discours socio-politique que d'un concept sociologique (qui serait alors proche de celui d'intégration).

Il est important de garder en mémoire cet ancrage socio-politique du couple insertion-exclusion. Sa force symbolique masque le fait que la réalité est loin d'être aussi binaire : des personnes peuvent être en situation d'exclusion socio-professionnelle mais par contre fortement intégrées dans leur communauté (gens du voyage, communautés ethniques) ou dans des réseaux d'économie parallèle. Ce n'est donc pas seulement une question individuelle mais aussi voire surtout de rapports sociaux et notamment de relations intergroupes.

Par contre quand des sociologues comme CASTEL parlent de désaffiliation, ils évoquent alors l'exclusion « vraie » : exclusion des rôles socio-économiques de production et de consommation, mais aussi du lien social (famille, amis, relations de voisinage...). C'est le prototype du SDF ou du toxicomane de banlieue pour CASTEL, et donc des situations très particulières et trop limitées par rapport à ce que vise le terme d'insertion (qui concerne des millions de personnes).

L'insertion professionnelle : revenir aux fondamentaux

S'il n'y a pas à proprement parler de théorie (s) de l'insertion, les discours et pratiques professionnelles de ce vaste secteur sont bien articulés autour de conceptions générales dont l'exposé s'attachera à montrer les limites :

Le «tout formation» des années 80, c'est-à-dire la formation et la qualification posées comme un passage préalable et obligé vers l'insertion (mais en oubliant que Schwartz parlait de la formation en alternance...)

Le rapport SCHWARTZ instaure le réseau des PAIO et Missions Locales qui recruteront rapidement des centaines de milliers de jeunes pour les intégrer dans la «fusée à trois étages» orientation / insertion / qualification. Il s'agit donc d'une logique de remédiation pour pallier à l'échec scolaire (les jeunes sortant du système scolaire sans diplôme ni qualification sont à peu près trois fois plus nombreux en 1980 qu'aujourd'hui). Le rapport MALGLAIVE (à partir de 1985) ou les rapports sur le CFI (à partir de 1990) indiquent clairement que les objectifs sont loin d'être atteints : l'accès à la qualification (niveau V) reste très minoritaire. L'alternance «vraie» préconisée par SCHWARTZ (bien différente des stages en entreprise) est la plus efficace mais rare et sélective c'est-à-dire, de fait, largement fermée aux niveaux VI.

Pourtant, même en supposant que ce modèle ait fonctionné, il n'aurait pas réglé pour autant la question de l'insertion professionnelle :

- à qualification égale, les jeunes d'origine maghrébine ou sub-saharienne, qu'ils aient ou non la nationalité française, connaissent des taux de chômage 2 à 3 fois plus élevés, et cet écart persiste quel que soit le niveau de diplôme ;
- depuis 1975, le niveau de diplôme et de qualification des jeunes s'est fortement amélioré, mais leur situation sur le marché du travail a continué à se détériorer ;
- les filles ont un niveau de réussite scolaire supérieur à celui des garçons, mais leur situation sur le marché du travail est pourtant plus difficile.

Au total :

- on peut (il faut) souhaiter élever le niveau général de diplôme et de qualification d'une population ;
- comme on l'a fait dans les années 80, on peut souhaiter « profiter » d'une phase de chômage de masse, perçue comme provisoire, pour réaliser cet objectif ;
- mais ce n'est pas pour autant la réponse à la question de l'insertion professionnelle. En particulier, la surqualification à l'embauche et le déclassement (des niveaux V, IV voire III sur des postes non qualifiés) et les diverses formes de discrimination contredisent efficacement l'élévation des niveaux de qualification. Il faut donc une approche beaucoup plus globale.

La distinction insertion sociale - insertion professionnelle, et la priorité de la première sur la seconde (inversant donc le titre du rapport Schwartz...)

Le rapport SCHWARTZ était intitulé *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, et non l'inverse comme l'écrivent la quasi-totalité de ceux qui l'évoquent aujourd'hui. L'auteur avait bien perçu que l'identité sociale et personnelle, du moins dans nos sociétés, se construit autour des rôles socio-économiques. Ce sont aussi ces statuts socioprofessionnels qui déterminent largement la participation sociale et la citoyenneté, ainsi que le caractère plus ou moins étendu et ouvert des réseaux relationnels.

Il n'y a donc pas grand sens à dissocier insertion sociale et professionnelle, et encore moins à postuler que l'insertion dite sociale (santé, logement, participation culturelle, loisirs, relations familiales...) est un préalable à l'insertion professionnelle. C'est pourtant ce qu'on fait le plus souvent dans les dispositifs d'insertion, au risque de « maintenir les exclus dans le champs du social » comme le dit S. WHUL. En fait, cette distinction renvoie surtout aux pratiques des professionnels de l'insertion : comme on a peu de perspectives à offrir sur le plan professionnel, on se « replie » en attendant sur d'autres niveaux il est vrai plus accessibles. Même si on peut comprendre ce repli, on ne peut pas accepter qu'il soit théorisé comme il l'a été, justement parce qu'il n'a pas de fondement théorique.

La « théorie » du projet (une injonction paradoxale quand elle concerne les personnes les plus en difficulté) et le postulat peu réaliste selon lequel les itinéraires d'insertion s'originent dans un projet préalable.

Le Projet est une notion emblématique dans le champs de la formation et de l'insertion, voire au-delà pour

tout le secteur des professions psycho-socio-éducatives. Même si on commence ici ou là à prendre quelque distance par rapport à cette « belle » notion. Claude THELOT, ancien président de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école, écrivait en 2005 (dans la préface à *Des formations pour quels emplois*, de GIRET, LOPEZ & ROSE, La Découverte) qu'il ne faut plus mettre l'accent, comme on le fait depuis 20 ans, sur le projet professionnel que le collégien doit former ou qu'on doit l'aider à former :

- parce qu'il est illusoire de demander à tous les collégiens d'avoir un projet (et tant mieux s'il en a un, mais c'est un cas très minoritaire) ;
- parce qu'il n'y a pas (ou plus) de relation étroite entre formation et emploi, et qu'il est donc très hasardeux d'inférer un cursus d'études d'un projet professionnel. THELOT proposait qu'on mette plutôt en avant le projet de formation, en aidant le jeune à dire ce qu'il a envie d'apprendre.

Sur un plan plus théorique, et pour un psychologue social, le projet est un ensemble de cognitions (informations, savoirs, représentations, croyances, valeurs...) et l'insertion est un ensemble de pratiques sociales (i.e. de conduites qui prennent place dans des contextes sociaux organisés comme l'entreprise). Or, la psychologie scientifique n'a jamais pu montrer que les cognitions engendraient directement les conduites : le projet n'est pas prédictif du devenir d'un individu, ce qui est facile à démontrer par l'enquête empirique. D'ailleurs, se comporter conformément à son projet est la caractéristique d'un individu libre : il arrive en effet que le projet soit prédictif pour « le premier de la classe », à qui toutes les portes sont ouvertes ; mais c'est l'inverse pour le dernier, celui qui nous intéresse ici. La méthodologie du projet est donc, de surcroît, sélective et excluante.

Le projet est une valeur forte des sociétés individualistes libérales, mais pas pour autant un instrument efficace d'une méthodologie d'insertion. Il faut lui substituer une stratégie d'expérimentation active, notamment en

multipliant les mises en situation tout en gardant des perspectives les plus ouvertes et pragmatiques possibles. C'est une méthodologie plus difficile mais bien plus réaliste.

La croyance forte selon laquelle l'individualisation des procédures (suivi, accompagnement, parcours personnalisés...) est le premier facteur d'efficacité

Je serai plus nuancé sur ce point. C'est bien un individu qui s'insère, son destin personnel qui est en jeu. L'individualisation des parcours, la personnalisation des procédures constituent un modèle cohérent. Mais il n'a rien d'un sésame miraculeux, comme l'a bien montré le CFI dont c'était le credo : notamment parce que le comportement d'un individu est largement fonction des contextes où il évolue, cette proposition étant particulièrement vraie pour les individus de peu de ressources. Une méthodologie d'insertion doit donc assumer tout autant l'analyse des contextes, et l'action sur ces contextes, que la prise en compte de l'individualité.

Un point commun à ces conceptions et pratiques est que l'insertion est d'abord conditionnée par un « travail sur soi », pour formater adéquatement son « employabilité » par rapport à l'offre. Cette option présente la grande faiblesse de laisser intactes les pratiques des entreprises, du recrutement à l'intégration durable, en passant par la formation interne : surqualification à l'embauche, salariés précaires sans perspectives, discriminations diverses. Une réelle méthodologie d'insertion se situe donc à l'interface de l'offre et de la demande et suppose que l'une et l'autre se construisent aussi dans l'interaction. L'agent d'insertion travaille donc aussi dans et avec l'entreprise. Cette définition « intrusive » de son rôle diffère sensiblement des conceptions en termes d'accompagnement psycho-socio-éducatif qui prévalent aujourd'hui.

Une illustration possible de cette méthodologie intrusive est l'**EMR** (entretien de mise en relation), modalité de recrutement testée depuis plusieurs années pour des allocataires du RMI et chômeurs de longue durée. C'est un entretien de médiation, entretien à trois incluant le professionnel de l'insertion. Un seul candidat est présenté, sans CV préalable (qui risquerait de stigmatiser la personne). L'expérience indique que cet entretien est moins sélectif, et d'autant plus efficace qu'il se déroule sur le poste de travail et qu'il fait intervenir les futurs collègues. Sans doute parce que cette procédure améliore la rationalité du recrutement (informations plus nombreuses et réalistes) tout en limitant l'arbitraire de la décision finale. En particulier, la discrimination ethnique est fortement contrariée par ce moyen. Sur le fond, une méthodologie intrusive suppose que l'agent d'insertion est positionné au point de rencontre entre l'offre et la demande, tout en constatant que cette rencontre n'est pas automatique et qu'il faut souvent la provoquer. De plus, on postule que l'offre et la demande se modifient, se négocient, se reconstruisent dans l'interaction. Enfin, on admet que le suivi après l'embauche est au moins aussi important que la préparation en amont : ce qui est visé c'est la Gestion des Ressources Humaines dans l'entreprise, avec l'intégration durable pour perspective. C'est alors que la formation qualifiante (interne ou non) prend toute son importance.

Concernant les plus jeunes, le premier réflexe a été de tenter de pallier à l'échec scolaire par « encore plus d'école » : or, toutes les observations montrent que l'alternance est bien la réponse la plus efficace, même si elle est la plus difficile à mettre en œuvre. En particulier, des résultats déjà anciens indiquent clairement que ce sont les jeunes en rupture scolaire, de niveau V bis et VI, qui bénéficient le plus des formations en alternance... mais qu'elles leur sont plutôt fermées parce que très sélectives. Les recherches classiques observent que les jeunes accédant au niveau V par l'apprentissage, comparativement aux sortants de LP, sont moins souvent au chômage et moins déclassés un an plus tard.

Alors même que le niveau scolaire initial était plus bas et que la formation purement technique est au moins aussi bonne en LP. L'insertion est donc aussi un problème d'accès à l'entreprise et d'intégration dans ce monde nouveau pour le jeune : non seulement l'alternance favorise la connaissance vécue de ce monde mais elle élargit aussi le réseau relationnel. De fait, l'alternance est en elle-même une insertion.

Conclusion

Il est légitime de souhaiter que des élèves en rupture scolaire reviennent vers un parcours qualifiant. Or, nous savons depuis au moins une vingtaine d'années qu'insérer pour former est plus efficace que l'inverse, au moins pour ces publics. Notamment parce que le sujet (y compris adulte) n'accepte de se former - c'est-à-dire, pour lui, de « retourner à l'école » - que s'il en perçoit clairement le sens et l'utilité par rapport à sa situation actuelle. C'est bien cet obstacle que l'alternance aide à surmonter : c'est donc à l'interface du monde éducatif et du monde professionnel que résident sans doute les réponses les plus efficaces.

Professeur Denis CASTRA
Université Victor Segalen, Bordeaux 2
www.u-bordeaux2.fr



Ministère de l'Éducation Nationale
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche

Académie de Limoges
Rectorat
13 rue François Chénieux
87031 Limoges cedex

Directeur de la publication :
Martine Daoust, Recteur

Service Académique
d'Information et d'Orientation
Mission Générale d'Insertion
Chef du service : Jean-Claude Pujol
Rédacteur en chef : Stéphanie Felin

Rédaction : Martine Daoust,
Jean-Claude Pujol, Monique Sassier,
Denis Castra, André Lecigne,
Michel Vazeix, François Barrié

Fabrication : Stéphanie Felin,
Nadine Peyronnet

Conception graphique
et mise en page : Nadine Peyronnet



Impression :
Document Imprimé
sur du papier recyclé
par Graphicolor Limoges

Diffusion : Rectorat

Les **actes du colloque** sont consultables au
format pdf sur le site www.ac-limoges.fr,
ainsi que les **diaporamas** évoqués.
Des liens avec certains sites sont activés.

Cet ouvrage a été réalisé grâce au concours des fonds de l'Etat et du Fonds Social Européen, dans le cadre du programme Compétitivité Régionale et Emploi piloté par la Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle



La prévention de l'illettrisme dans l'Académie de Limoges

Premières pierres d'un réseau dans l'Académie

A - Description rapide du déroulement de la réunion :

La journée de réflexion sur la prévention du décrochage a conduit des acteurs à lui associer une réflexion sur la prévention de l'illettrisme dans le système scolaire, c'est-à-dire le repérage des signes de fragilité et la mise en place d'actions permettant de prendre en charge très tôt cette difficulté.

En effet, il est possible de relier une fragilité scolaire et un risque d'illettrisme : les élèves dont la maîtrise de la langue n'est pas consolidée pendant la période scolaire risquent, plus que les autres, de perdre leurs acquis et de se retrouver, plus tard, en situation de quasi illettrisme alors même qu'ils auront été scolarisés et qu'ils auront validé un diplôme.

Une réunion a donc été organisée en marge du colloque, pour permettre aux acteurs de l'Éducation nationale et aux partenaires extérieurs de se rencontrer et de poser ensemble les premières pierres d'un réseau « prévention de l'illettrisme » au sein de l'académie de Limoges.

Les inspecteurs Olivier MASSE, IA-IPR de Lettres modernes et François BARRIE, IEN-Lettres-Histoire-Géographie avaient rassemblé des enseignants de l'académie, en collège et en lycée professionnel, repérés pour leurs pratiques dans ce domaine : Thomas Bordet, Marie Charpentier Corinne Désiré, Caroline Lajoux, Marylène Bailon, Eric Saba, Catherine Scheibenstock.

Eric NEDELEC, chargé de mission national pour l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) en charge de la prévention et Catherine TABARAUD, chargée de mission ANLCI pour la région Limousin au sein du centre ressources Prisme-Limousin ont présenté l'agence et leurs missions.

LA PREVENTION DE L'ILLETTRISME

Bernard Raison, directeur du centre du service national, était présent pour expliquer le rôle que les journées d'appel et de préparation à la défense (JAPD) jouent dans le repérage des jeunes en situation d'illettrisme.

La fondation Savoirs Pour Réussir, représentée par Laurence Alsaté, s'est associée à ce travail au titre de son action dans la prise en charge des jeunes en difficulté sur les savoirs de base en Limousin. Cette association portée par la Fondation Caisse d'Épargne propose des ateliers pour redonner le goût d'apprendre et un système de parrainage des jeunes.

Pour aller plus loin, le site www.savoirspoureussir.fr



La rencontre s'est déroulée en trois temps :

1) Prévenir et lutter ensemble contre l'illettrisme :

La prévention et la lutte de l'illettrisme en France est une préoccupation grandissante qui a conduit à la création d'une agence en octobre 2000 et d'un cadre national de référence en septembre 2003. Un chargé de mission est présent dans chaque région pour un pilotage d'actions de proximité.

Eric NEDELEC a d'abord présenté un état des lieux de l'illettrisme ainsi qu'une clarification des termes, illettrisme/alphabétisation/français langue étrangère.

Sa présentation, sous forme de diaporama, est consultable dans son intégralité sur le site www.ac-limoges.fr

Prévenir et lutter ensemble contre l'illettrisme

www.anlci.gouv.fr

Pour l'accès de tous à la lecture, à l'écriture, et aux compétences de base

Pour aller plus loin, le site www.anlci.gouv.fr

2) L'illettrisme en Limousin

Catherine Tabaraud a présenté sa mission dans la région et l'ensemble des actions que recouvre la lutte contre l'illettrisme dans le Limousin.

Il est important de signaler que le Limousin a été une des premières régions françaises à se doter d'un plan triennal de lutte contre l'illettrisme signé en 2005 et arrivé à échéance en 2008. Le plan II d'accès pour tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base a été signé en mai 2009 pour une période de trois années, par le Préfet de la Région Limousin, Evelyne Ratte, par le Président du Conseil Régional du Limousin Jean-Paul Denanot, représenté par le premier vice-président du Conseil Régional du Limousin, Gérard Vandenbroucke, par le Directeur régional et départemental de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt de la Région Limousin, François Projetti et par le Recteur de l'Académie, Martine Daoust.

Pour aller plus loin, le site www.prisme-limousin.fr

3) Un réseau d'enseignants dans l'Académie de Limoges ?

Les enseignants présents ont décrit leurs actions pédagogiques actuelles et présenté des outils créés dans d'autres académies.

B - Première pierre

Cette première réunion a engendré une rencontre pédagogique dès le 7 mai suivant dont voici le relevé de conclusion :

1) Constats et dérives

Une multiplicité d'expériences dans de nombreux établissements de l'académie (écoles, collèges et LP).

Une absence de suivi longitudinal entre les cycles de formation.

Un cloisonnement des services institutionnels et des fonctionnements entre les voies de formation.

Une segmentation des financements.

Difficultés de formaliser des pratiques par manque de temps et de distance réflexive.

Une méconnaissance des partenaires internes (MGI, CIO, GIP-FCIP...) et externes (Conseil régional, DRTEFP, ANLCl...).

Il s'en suit 3 dérives qui rendent les initiatives peu lisibles :

- La dispersion des innovations et la volatilité des expériences.
- Le faible degré de transférabilité des pratiques innovantes.
- L'externalisation des prestations pour résoudre les plus grandes difficultés.

2) Préconisations

La prise en charge de la **grande difficulté des élèves dans les apprentissages linguistiques et langagiers** oblige à renouveler fortement les pratiques pédagogiques des professeurs.

A cette attente de l'institution doit répondre donc un accompagnement de formation conséquent.

C'est le rôle responsable des corps d'inspection.

La formation portera notamment sur :

- Une approche didactique par les compétences.
- Le développement de l'évaluation formative, voire formatrice qui intègre la gestion de l'erreur et la participation de l'élève dans la construction des critères d'évaluation.
- L'élaboration de séquences modulaires qui valorisent la progression individualisée des apprentissages et permettent des parcours personnalisés.
- Un protocole de formation des élèves qui englobe tous les membres de l'équipe éducative et associe les pratiques en amont (collèges ou école ZEP ou ambition réussite).
- Une certification qui tient compte du temps scolaire et des différents rythmes d'apprentissage des candidats. C'est l'enjeu du contrôle en cours de formation dans les LP et en STS.

Les PLP de Lettres-Histoire des 30 lycées professionnels (25 publics et 5 privés) sont en première ligne dans la gestion quotidienne des élèves en situation de décro-

chage scolaire ou/et en grande difficulté de compréhension (compétences minimales de lecture et calcul non acquises à l'issue du socle commun de connaissances et de compétences).

Ils sont bivalents et reçoivent des élèves dégagés de l'obligation scolaire. Depuis longtemps, confrontés à des problèmes de socialisation multi-factoriels (références étrangères à la culture scolaire, manifestations d'agressivité, violences, absentéisme, dévalorisation de soi, exclusion et abandon...), les PLP ont « bricolé » des pratiques à la marge du système.

L'accompagnement personnalisé et l'ouverture culturelle sont deux réponses de l'institution à ces difficultés.

Les ateliers d'écriture, les ateliers artistiques, les PPCP, les classes culturelles, les improvisations théâtrales, les concours d'éloquence, les rencontres avec des partenaires de la Justice, de la santé, de l'administration pénitentiaire, du Patrimoine...témoignent des initiatives heureuses des PLP.

Les évaluations-diagnostiques, le positionnement et l'individualisation des parcours de formation représentent un objectif pédagogique majeur pour mieux accrocher les élèves.

Cette première réunion a donné lieu à un stage de recherche-action sur les élèves en grande difficulté et le décrochage scolaire dans le Plan Académique de Formation 2009-2010. Il devrait se dérouler en mars 2010 et a déjà recueilli beaucoup de candidatures individuelles notamment d'enseignants de collège, en plus des membres du groupe initié en mars-mai 2009.

Ses objectifs sont :

- Repérer les difficultés
- Construire des outils de diagnostic
- Dégager des perspectives de remédiation.

Une dynamique de prévention est donc en marche dans l'académie et devrait se déployer dans l'ensemble du réseau dans les mois et les années qui viennent.

Pour qui ?

Les élèves de plus de 16 ans

- Sans solution de formation à la rentrée et sans diplôme
- En rupture de contrat d'apprentissage
- Sortis du système scolaire en cours de formation qualifiante, sans CAP ou BEP

Se renseigner :

- Dans les CIO des 3 départements
- Au Rectorat, au Service académique d'information et d'orientation, coordination MGI :
05 55 11 43 89 / mgi@ac-limoges.fr
- **www.ac-limoges.fr**

Prévenir les sorties sans qualification MGI

(Mission générale d'insertion)

Quelles solutions ?

- L'entretien avec un COP ou une coordonnatrice MGI
- Les parcours adaptés, soit dans l'établissement d'origine, soit dans un pôle MGI (PRIAQ)

La MGI est une mission de l'Etat cofinancée par le Fonds social européen

