



Évaluation d'un dispositif d'accompagnement de jeunes en rupture scolaire

Dominique Maillard

Virginie Mora

Pascale Rouaud

Michel Théry

Patrick Veneau

Tania Lehberger (collab.)



FEJ

FONDS
D'EXPERIMENTATION
POUR LA
JEUNESSE

Céreq

10, place de la Joliette BP21321
13 567 Marseille Cedex 02

Rapport d'évaluation finale remis par le Céreq au Fonds d'expérimentation pour la jeunesse dans le cadre de l'appel à projets lancé en avril 2009 par le ministère en charge de la Jeunesse.

Ce rapport est également publié sur le site du FEJ

www.experimentationsociale.fr

août 2012

Cette évaluation a été financée par le Fonds d'expérimentations pour la jeunesse dans le cadre de l'appel à projets n°1 lancé en avril 2009 par le ministère en charge de la Jeunesse.

Le Fonds d'expérimentations est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. À cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le ministère.

Le Céreq est évaluateur de 22 expérimentations. Cette collection spéciale des Net.doc reproduit les rapports d'évaluation remis au Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. Ils sont également disponibles sur son site :

<http://www.jeunes.gouv.fr/ministere-1001/actions/fonds-d-experimentation-pour-la-1038/>

FICHE SYNTHÉTIQUE

Intitulé du projet

**Accompagnement Partenarial d'Itinéraires
Personnalisés d'Accès à la Qualification (APIPAQ)**

Structure porteuse du projet

Mission Locale de Marseille

Madame Brigitte CAVALLARO

Directrice générale de la Mission Locale de Marseille

Structure porteuse de l'évaluation

Centre d'études et de recherches sur les qualifications

N...

Directeur du CEREQ

Responsables de l'évaluation

**Dominique MAILLARD, Virginie MORA, Pascale ROUAUD, Michel THERY,
Patrick VENEAU, avec la collaboration de Tania LEHBERGER**

CEREQ

Durée d'expérimentation : 2 ans et 6 mois

Date de remise du rapport d'évaluation : 31 Mars 2012

RÉSUMÉ

1. L'expérimentation

L'Accompagnement Partenarial d'Itinéraires Personnalisés d'Accès à la Qualification (APIPAQ) est destiné aux jeunes non qualifiés en rupture scolaire ou présentant des risques sérieux de rupture. L'objectif de ce dispositif est de favoriser le retour ou le maintien de ces jeunes dans une formation qualifiante.

L'innovation porte sur un partenariat renforcé entre l'Education Nationale et la Mission Locale et sur la mise en place, en plus des solutions habituellement mobilisées par ces deux acteurs dans le cadre de la prise en charge des ruptures scolaires, d'espaces d'accueil personnalisé (EAP) hors les murs de l'école, à destination des jeunes qui présentent le plus de difficultés. L'organisme en charge de chaque jeune décide si l'orientation vers un EAP constitue la solution la plus adaptée. Ces EAP, animés par un organisme de formation, proposent à chaque jeune sur une période d'un an, un suivi régulier et personnalisé ainsi qu'une gamme de possibilités élargies. S'appuyant sur la pédagogie de la réussite, les EAP visent à remobiliser les jeunes, construire avec eux un parcours personnalisé, les orienter vers une formation adaptée et les suivre dans leur démarche.

2. L'évaluation

Celle-ci procède d'une double démarche :

- l'une quantitative consistant à comparer deux groupes initialement comparables puisque composés chacun de 500 jeunes tirés de façon aléatoire. Le premier groupe appelé « groupe intervention » a la possibilité de bénéficier d'un EAP, tandis que l'autre appelé « groupe témoin », n'a pas cette possibilité.
- l'autre plus qualitative consiste à recueillir auprès des jeunes et des institutions les raisons évoquées du décrochage scolaire ainsi que le fonctionnement du rapprochement entre les différents acteurs impliqués pour optimiser le recours aux différentes solutions existantes.

3. Résultats et préconisations

Au plan quantitatif, 149 jeunes du groupe intervention (29%) ont effectivement rejoint un EAP. La comparaison des groupes « intervention » et « témoin » ne met pas en évidence de différence statistiquement significative sur les aspects relatifs aux formations suivies, aux diplômes obtenus après la rupture ou sur la situation du jeune à la date de l'enquête (emploi, chômage, ...) Deux ans après le décrochage scolaire, le retour ou le maintien en formation et l'obtention d'un diplôme reste dans les deux cas extrêmement limité. Les jeunes du groupe « intervention » commencent un peu plus fréquemment une formation que ceux du groupe « témoin » mais ils abandonnent aussi cette formation avant son terme avec une plus grande fréquence. En dehors des objectifs d'accès à la qualification, les deux groupes voient de semblables proportions de jeunes en emploi à la date de l'enquête (15%)

Au regard des objectifs assignés, ce résultat n'incite donc pas à préconiser une quelconque généralisation de ce dispositif expérimental.

L'étude par questionnaire des raisons évoquées par les jeunes pour décrire leur éloignement du système scolaire, ne permet pas d'en distinguer une qui, même combinée avec d'autres, ferait apparaître des groupes différenciés. Tous les motifs évoqués concourent à produire cette rupture.

Le récit que font les jeunes de leur parcours scolaire montre que le passage du collège au lycée constitue un facteur crucial dans le risque de décrochage scolaire. Cette transition peut venir renforcer des tendances déjà présentes au niveau du collège (difficultés scolaires, absentéisme, indiscipline) mais elle peut aussi provoquer la rupture, quand la spécialité professionnelle poursuivie est vécue comme une orientation contrainte. Prévenir le phénomène suppose une intervention adaptée tout au long du parcours et pas seulement une fois le décrochage intervenu.

Du côté du système scolaire l'attention portée à cette question paraît vive. Elle s'exprime souvent sous la forme d'un sentiment que l'offre adaptée pour prévenir le décrochage est insuffisante, du moins de la part de ceux dont l'implication est la plus forte et qui n'entendent pas considérer l'absence de certains élèves comme un soulagement.

Enfin, les relations interinstitutionnelles sont aussi bonnes que possible sans pour autant faire disparaître une forme de patriotisme institutionnel.

NOTE DE SYNTHÈSE

1. L'expérimentation d'accompagnement partenarial d'itinéraires personnalisés d'accès à la qualification (APIPAQ)

L'action innovante consiste à mettre en œuvre des espaces d'accueil personnalisé (EAP) et d'accompagnement vers la qualification en direction de jeunes non qualifiés en situation de rupture scolaire. Cette prestation vient en complément de l'offre habituelle de l'Éducation nationale et de la mission locale. Les EAP sont animés par un organisme de formation intervenant comme opérateur externe. L'objectif est de traiter de manière différente certains jeunes qui adhèrent avec difficultés aux solutions habituellement proposées.

Trois EAP sont mis en place à Marseille, situés hors des murs de l'école et à proximité des lieux de résidence des jeunes. L'accueil est personnalisé et outre le travail conduit avec le jeune pour élaborer un projet professionnel nécessitant un 'retour' en formation, un ensemble d'activités est organisé pour le remobiliser : ateliers de prise de parole citoyenne, passage d'un brevet de secourisme, un atelier blog ou vidéo, un certificat de navigation sur internet, ...

Après une « phase d'adhésion » d'un mois environ et une fois un projet construit avec le jeune, l'accompagnement est conduit de manière à optimiser les ressources dont dispose un ensemble de partenaires (Éducation nationale, mission locale, centre d'information et d'orientation, Cité des métiers, École de la seconde chance,...). La prise en charge et le suivi de chaque jeune s'étale sur une année, quelle que soit sa situation au cours de cette période.

2. L'évaluation quantitative et ses résultats

Elle a pour objectif de mesurer si l'existence des possibilités nouvelles offertes par ces EAP a un effet sur l'accès des jeunes à la qualification et de se prononcer sur l'opportunité d'une généralisation possible.

L'évaluation initiale par l'Éducation nationale du nombre potentiel de jeunes ayant décroché du système scolaire au cours d'une année sur la ville de Marseille était de 500. Les efforts conjugués de la mission locale et de l'Éducation nationale du dénombrement des non réinscrits à la rentrée 2009 et de ceux qui ont connu une rupture au cours de l'année scolaire 2009-10 permettent d'atteindre un chiffre deux fois supérieur, sans doute encore non exhaustif. Ce sont au total 1 024 jeunes en situation de décrochage scolaire qui ont été recensés au cours de la période et inclus dans l'expérimentation. Environ un quart d'entre eux a été signalé par l'Éducation nationale et trois quarts par la mission locale.

Au fur et à mesure de leur recensement, le Céreq a procédé par un tirage au hasard à la constitution de deux groupes de même effectif et s'est assuré de leur comparabilité. Dans le premier dit « groupe intervention » (513 jeunes), les services d'un EAP pouvaient figurer parmi les propositions faites aux jeunes. Dans l'autre dit « groupe témoin » (511 jeunes), les jeunes ne pouvaient en aucun cas se voir proposer l'accès à un EAP.

Une première enquête téléphonique a été conduite auprès des jeunes inclus dans l'expérimentation pour saisir la vision qu'ils ont de leur situation vis-à-vis du système scolaire. Ces résultats font l'objet d'une partie spécifique, complétée par l'analyse d'entretiens réalisés auprès de jeunes sur la même thématique.

L'enquête évaluative auprès des deux groupes (« intervention » et « témoin ») a été conduite par téléphone fin 2011. Le questionnaire, dont le contenu a été discuté avec l'ensemble des partenaires de l'expérimentation, a fait l'objet d'un test préalable. Le taux de réponse est de 42%, résultat satisfaisant au regard du taux de réponse de 25% des jeunes de même niveau scolaire dans les enquêtes Génération du Céreq. Un redressement a été effectué prenant en compte la dernière classe fréquentée.

Parmi les jeunes du groupe « intervention », 149 ont rejoint un EAP soit 29%. Ceux dont le décrochage est récent (année 2009-10) ont plus souvent rejoint un EAP que ceux dont la dernière fréquentation scolaire concernait l'année 2008-09. Les filles sont plus nombreuses que les garçons. Conformément à ce qui était attendu, les moins qualifiés en ont prioritairement bénéficié.

Les formations suivies par les jeunes depuis leur date de décrochage scolaire ne diffèrent pas significativement entre les deux groupes « intervention » et « témoin » : deux jeunes sur dix n'ont suivi aucune formation, 4 sur dix sont allés jusqu'au bout d'une formation. A la date de l'enquête huit jeunes sur dix n'ont acquis aucun diplôme et 15% des jeunes n'ont connu aucune période en entreprise.

Il existe cependant des différences significatives dans le suivi des jeunes entre les deux groupes. Seuls 5% des jeunes du groupe « intervention » déclarent n'avoir été en contact avec aucun organisme au sujet d'une recherche de formation ou d'emploi pour 13% des jeunes du groupe « témoin ». Enfin à la date de l'enquête et dans de semblables proportions trois jeunes sur dix se déclarent en formation, 40% sont à la recherche d'un emploi et 15% travaillent.

Ces résultats ont été obtenus alors que le protocole d'évaluation a été scrupuleusement respecté. Sans nier le fait que la méthode randomisée de l'évaluation quantitative a pu freiner l'adhésion de certains acteurs (membres des observatoires de rupture scolaire de l'Éducation nationale ou conseillers de la mission locale), les résultats obtenus au regard des objectifs assignés induisent une préconisation de non généralisation de l'expérimentation.

3. Les jeunes et leurs raisons

Une première approche quantitative

Dans un premier temps 355 jeunes ont été interrogés sur les raisons à l'origine de leur décrochage scolaire. La proportion filles et garçons est semblable. La principale difficulté a porté sur les numéros de téléphone (téléphones portables pour la plupart, changement d'opérateur, non réponse malgré la persistance d'appels). Pour les deux tiers, ils sont inscrits en 2008-09 et non réinscrits à la rentrée 2009, l'autre tiers concerne des ruptures en cours d'année scolaire 2009-10. Sur le millier de jeunes inclus dans l'expérimentation, un tiers a finalement pu être interrogé courant 2010.

16% sont issus de collèges (classe de troisième pour la plupart), 5% de classe de seconde et première générale ou technologique, 66% étaient inscrits dans l'une des deux premières années d'un diplôme professionnel et 13% dans une classe terminale d'un diplôme de niveau IV (baccalauréats généraux, technologiques ou professionnels).

Pouvoir distinguer des profils types de motifs de décrochage scolaire semble malaisé. Les facteurs d'influence qui se cumulent en plus ou moins grand nombre peuvent cependant être regroupés selon les différents motifs évoqués :

Un décrochage intervenu à la suite d'une orientation jugée insatisfaisante précédée par un ou plusieurs redoublements, des difficultés qui n'excluent pas un goût pour certaines matières scolaires, difficultés qui vont parfois jusqu'à un rejet scolaire affirmé. Le rejet concerne plus les garçons que les filles. Ce premier ensemble concerne approximativement 40% des situations de décrochage.

Une combinaison entre des difficultés familiales prononcées (de l'absence d'un parent jusqu'à une rupture complète avec l'univers familial) et un absentéisme fréquent. Cette situation concerne plus fréquemment les filles que les garçons et rassemble environ le tiers des situations recensées.

Un troisième ensemble peu distinct du précédent combine des problèmes de santé évoqués comme motif de nombreuses absences avec d'importantes difficultés familiales et des questions d'orientation. Cet ensemble recouvre à peu près 20% des situations.

Au plan plus qualitatif

L'histoire racontée à l'occasion d'entretiens qui n'ont pas été faciles à obtenir (contacts téléphoniques malaisés, rendez-vous remis ou ratés ...) atteste d'une série d'épreuves qui convergent et se cristallisent à l'occasion de l'orientation.

Le passage en collège

Tous évoquent un souvenir attendri de l'enseignement primaire même en cas de redoublement. L'entrée au collège ne constitue pas une épreuve équivalente pour tous les élèves mais la perception par certains d'un « désajustement » entre leurs dispositions et ressources scolaires d'une part et les attentes institutionnelles d'autre part provoquent une série de difficultés qui se traduisent par de l'indiscipline et ou de l'absentéisme.

L'indiscipline évoquée par les jeunes s'éprouve de manière variable suivant les professeurs et les établissements. Le désintérêt progressif pour certaines matières enseignées ou pour l'école en général, combiné parfois à un comportement inadapté à l'égard des membres de la communauté scolaire voire à l'égard d'autres élèves, se concrétise le plus souvent par des formes d'évitement (absentéisme dans ou en dehors du collège) ; l'impératif de la scolarisation cherchant à éviter le plus possible les mesures d'exclusion définitive au niveau du collège.

Pour prévenir ou faire face aux difficultés qui nourrissent le processus du décrochage, l'institution dispose d'un ensemble de mesures dont l'objectif consiste à créer des contextes pérennes ou temporaires destinés à favoriser le retour dans l'organisation classique des études ou, dans les cas les plus difficiles, à maintenir un lien avec l'école. Des contextes sont ainsi organisés, fondés sur des relations plus individualisées, pour tenter de résorber des retards cognitifs (SEGPA, sections d'enseignement général et professionnel adapté), des indisciplines graves (ateliers relais), ou de pallier un désinvestissement pour la matière scolaire via des sections fondées sur l'alternance. Tous requièrent l'accord de la famille et de l'élève mais cet accord n'est nullement la garantie du succès de l'entreprise car à la périphérie des parcours scolaires classiques, ces dispositifs ont souvent un effet stigmatisant et les décisions prises sont souvent empreintes d'incompréhension de la part des familles.

Après la troisième

Une part non négligeable des jeunes interrogés (16%) se retrouve sans solution à la sortie du collège. Certains ne sont pas parvenus à trouver une place dans un lycée professionnel ni en première affectation, ni en « post-affectation », d'autres abandonnent finalement, avant ou dès le début de l'année, la filière dans laquelle ils avaient été inscrits. Par ailleurs, l'orientation vers la voie de l'apprentissage reste encore très délicate faute de places en entreprise.

Les choix que doivent faire les élèves dont le niveau scolaire est faible à la sortie du collège sont le plus souvent contraints. Ils s'appuient sur des projets professionnels élaborés dans des délais relativement courts alors qu'ils s'avèrent des épreuves déterminantes pour l'avenir. Dans nombre de cas, cette orientation porte déjà les prémices du décrochage. De ce fait, il n'est guère étonnant que le thème de l'orientation revienne dans les propos des jeunes comme un leitmotiv pour expliquer leur sortie avant terme du système scolaire. De plus, les possibilités de réorientation rapide (i.e. au cours du premier trimestre) paraissent relativement rares.

La question du niveau scolaire et de l'incapacité à suivre les programmes du lycée dans la filière générale est parfois évoquée mais assez rarement, compte tenu d'une orientation plus fréquente vers la formation professionnelle. Le sentiment de ne pas y arriver, malgré le soutien de certains enseignants, a comme issue un retrait et un absentéisme d'autant plus prononcé que celui-ci est plus faiblement contrôlé en lycée.

L'institution elle-même est parfois conduite à sanctionner les comportements déviants en prononçant des exclusions temporaires ou définitives ou en incitant les élèves à la démission.

Les décisions de « rupture » paraissent plus brutales au niveau du lycée, qu'elles soient prises par les élèves eux-mêmes ou par l'institution. L'orientation apparaît comme un catalyseur d'un ensemble de problèmes non résolus et d'une série d'épreuves qui paraissent insurmontables.

4. Les acteurs institutionnels, leurs points de vue et leurs relations

Plus de trente entretiens ont été conduits auprès des principaux acteurs impliqués (proviseurs ou adjoints, conseillers principaux d'éducation, conseillers d'orientation, assistantes sociales et agents de la Mission générale d'insertion (MGI), agents de la mission locale ou de l'organisme de formation chargé des EAP) pour mieux comprendre les phénomènes précédemment mesurés : absentéisme, processus d'abandon ou de décrochage scolaire. Les relations interinstitutionnelles entre l'Éducation nationale et la mission locale ont été étudiées. Plusieurs membres de l'organisme de formation ayant animé les EAP ont également été interviewés.

Peu d'enseignants ont été interrogés pour ne pas déplacer les questions sur le plan pédagogique et du mode d'acquisition des connaissances de base.

L'une des caractéristiques de la politique académique, en réponse à la situation défavorable de la région et plus particulièrement de la ville de Marseille, est l'accent mis sur un pilotage rectoral volontariste en matière de prévention des ruptures et d'accompagnement des jeunes en situation d'échec en lien avec les autorités régionales.

Les établissements visités accueillent des élèves issus pour une très large part de milieux défavorisés, facteur accentué dans les collèges et lycées professionnels. A titre d'exemple pour deux des établissements concernés le pourcentage d'élèves issus de « milieux défavorisés actif ou inactif » est de 60% alors que la moyenne urbaine se situe à 25%. L'absentéisme est partout un problème important, sa mesure, dont le mode est parfois contesté, atteint entre 15 et 20% en moyenne. Généralement injustifié cet absentéisme a des origines diverses : les transports, la famille, la fuite hors des permanences ... La même incertitude de dénombrement pèse sur les abandons scolaires qui se produisent plus fréquemment aux deux extrémités de l'année scolaire.

Dans les collèges

Les chefs d'établissement constatent que le phénomène est largement antérieur à sa récente mise en lumière par les politiques nationales. Ils déplorent que l'éclairage soit essentiellement porté sur des statistiques globales (en matière d'absentéisme notamment) alors que les analyses et les solutions doivent reposer sur une approche fine des contextes. Si l'on s'en tient à des jugements purement statistiques, on court aussi le risque d'une compétition entre établissements (pour régler les cas problématiques) au détriment d'une coopération entre eux pour traiter globalement le phénomène du décrochage.

La question des moyens, très présente, interroge le mode de leur affectation entre prévention et gestion des situations problématiques. En effet le niveau scolaire est souvent évoqué pour expliquer au moins en partie l'échec et le décrochage (les taux de réussite aux évaluations réalisées en début de sixième s'avèrent relativement bas). A cette question s'ajoute celle de la transition entre les deux niveaux d'enseignements (du primaire à l'enseignement secondaire) qui peut induire d'importantes perturbations dans les comportements des élèves et leurs capacités cognitives.

Incivilités, absentéisme et exclusions sont liés et certains établissements tentent de modifier progressivement ces comportements tout en constatant que certains élèves relèveraient plus d'un institut éducatif thérapeutique et pédagogique dans lequel ils ne sont pas accueillis faute de places.

Nombre de dispositifs tentent de remédier aux situations problématiques mais peuvent aussi se heurter à certaines difficultés. Ainsi, on constate des taux d'absentéisme très élevés en SEGPA. L'implantation des dispositifs relais n'est pas toujours suffisante ou leur localisation satisfaisante

et le problème associé à ce dispositif demeure celui du « retour » dans la classe d'origine. Les parcours personnalisés réalisés avec le concours de MGI et fondés sur un principe d'alternance postulent que les jeunes en risque de rupture scolaire peuvent être intéressés par la découverte du travail en entreprise. Cela n'est pas toujours le cas, en outre les possibilités de « stages » restent limitées et soumises à la bonne volonté des employeurs. Les classes de 3^e d'insertion dont les résultats étaient jugés satisfaisants ont un statut dérogatoire dans l'académie et leur avenir ne semble pas assuré. Enfin, le dispositif DP6 (Module de découverte professionnelle 6 heures) semble bien fonctionner mais de manière trop récente pour en tirer un bilan.

Enfin la mise en place d'observatoires de prévention des ruptures scolaires a complété, au niveau des bassins de formation, les dispositifs de veille existant au sein des établissements. Internes au système éducatif ils ne concernent que les cas d'indiscipline notoire ou d'absentéisme récurrent, ignorant ceux des élèves potentiellement en situation de décrochage mais ne générant pas d'incident. Le fonctionnement de ces observatoires n'est pour l'instant pas ouvert à la Mission Locale si ce n'est lors de réunions élargies (une ou deux par an) associant une grande variété d'acteurs institutionnels. Plus généralement ces questions de décrochage scolaire dans les collèges mobilisent plus aisément des intervenants sociaux, le corps enseignant étant plus volontiers mobilisé sur les questions de réussite scolaire.

Dans les lycées

La question du décrochage y est moins vive et semble se concentrer sur les élèves de seconde. A la différence des collèges elle ne mobilise pas de dispositif particulier et s'intègre dans des stratégies de soutien à la réussite scolaire. Celles-ci, cependant, ouvertes à tous, bénéficient plus souvent aux meilleurs élèves. Le redoublement offre un outil fréquemment utilisé pour les élèves les plus faibles.

La question la plus largement évoquée par les responsables sur le terrain est celle de l'offre scolaire au sein des lycées professionnels, seuls établissements à disposer d'un observatoire semblable à celui des collèges. Selon les interlocuteurs les principales questions sont les CAP où se concentrent les élèves les plus faibles ainsi que les élèves « non-affectés ». Un autre facteur souvent évoqué est celui des spécialités. Celles, très demandées comme « petite enfance » ou « sécurité » sont relativement sélectives et préservées alors que celles qui accueillent un large public comme « secrétariat » ou « comptabilité » sont plus exposées aux risques d'absentéisme d'indiscipline et de décrochage.

Cette question dite de « l'offre scolaire » doit être regardée avec prudence dans sa confrontation avec une supposée « demande ». En effet satisfaire le premier vœu d'un élève et de sa famille n'est nullement une garantie de poursuite paisible de la scolarité. Certains évoquent le fait que bien des spécialités sont réservées à des élèves sortant de SEGPA ou de troisième d'insertion restreignant ainsi le champ des possibles en termes de spécialités et de territoires pour des jeunes qui n'appartiennent pas à ces catégories. D'autres évoquent la grande difficulté des réorientations en cours d'année scolaire une fois constatée la non adéquation entre la spécialité pratiquée et les inclinations de l'élève. C'est ainsi qu'un nombre importants d'élèves se trouve en début ou en cours d'année scolaire sans affectation, facteur qui multiplie les risques de découragement et de décrochage.

Cette question de l'offre s'insère dans un débat plus large et assez vif qui oppose les tenants des thèses culturalistes à ceux qui mettent en cause le fonctionnement de l'institution scolaire. Pour les premiers l'origine socioprofessionnelle des élèves, le délabrement des familles auxquelles ils appartiennent seraient les principaux facteurs explicatifs de l'éloignement de l'institution pour les autres le système fondé sur un régime pédagogique « d'évaluation soustractive » produit à terme ses effets regrettables.

Le lycée professionnel dispose malgré tout de quelques instruments comme le CAP nouvelle chance et les parcours personnalisés. Le retour dans les cursus classiques s'avère cependant délicat et, bien souvent, la sortie positive lorsqu'elle existe emprunte la voie de l'apprentissage. D'autres actions sont parfois initiées par les établissements pour prévenir ces risques d'abandon scolaire essentiellement concentrés sur l'accueil et le suivi des nouveaux élèves qui présentent le plus de risques.

Le dispositif APIPAQ, prolongement et élargissement d'expériences antérieures (IPAQ), est en général jugé très positivement. Les procédures d'évaluation en ce qu'elles ont engendré de la lourdeur et quelques obligations administratives supplémentaires font parfois l'objet de quelques critiques. Ce jugement est d'autant plus positif qu'il s'agit d'une prise en charge à l'extérieur de l'institution scolaire, une fois épuisées les solutions internes à celle-ci. Ainsi les discussions conduites à l'occasion des réunions associant les responsables scolaires, ceux de la mission locale et des EAP sont considérées comme très utiles. Le constat de ces bonnes relations n'enlève rien à ce que chacune des institutions mobilise durablement pour son propre compte les instruments dont elle dispose, sans parvenir à une vision commune et à un partage d'instruments.

PLAN DU RAPPORT

I. L'EXPERIMENTATION	12
1. Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée	12
2. Objectifs et modalités de l'évaluation	13
Le protocole initialement envisagé	13
La mise en œuvre effective	14
La constitution de la base de données du « décrochage »	15
Objectifs et caractéristiques de l'enquête téléphonique évaluative	20
Caractéristiques des répondants et méthode d'analyse des résultats	21
II. ENSEIGNEMENTS DE POLITIQUE PUBLIQUE	22
1. Résultats de l'évaluation	22
Les bénéficiaires de l'action innovante	22
L'adhésion au dispositif	23
Les effets du dispositif expérimenté	24
Formations suivies depuis la date de « décrochage »	24
Acquisition de diplômes, titres ou certifications	25
Organismes en contact avec les jeunes	27
Situation d'activité à la date de l'enquête	28
Quelques enseignements plus généraux	29
2. Validité externe des résultats et perspectives de généralisation/essaimage	31
Caractère expérimental du dispositif évalué	31
Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle	31
Rôle de l'évaluateur dans l'expérimentation	31
Limites des résultats de l'évaluation quantitative	31
3. Conclusion	33
III. LE « DECROCHAGE » DU POINT DE VUE DES JEUNES	34
1. Processus de "décrochage" scolaire : exploitation de la première vague d'enquête téléphonique du projet APIPAQ	34
Le temps du « décrochage »	34
Classe où les jeunes étaient inscrits l'année du « décrochage »	36
Etablissement d'inscription	36
Face à l'école	38
Absentéisme	38
Intérêt pour des matières	39
Sentiment général concernant l'école	41
Éléments sur le parcours scolaires	41
Redoublements	41
La classe de troisième et l'orientation	42
Les raisons que les jeunes donnent pour nous expliquer leur « décrochage »	44
Familles, revenus, relations	45
Types de décrochage, types d'individus ?	45

2. Le processus de « décrochage scolaire » exprimé par les jeunes	50
Une première séquence cruciale : le passage au collège	50
La découverte de nouvelles règles	50
Indiscipline, risques d'exclusion et de décrochage scolaire	53
L'absentéisme	54
Jeunes et mesures spécifiques du risque de décrochage scolaire au collège	55
Le temps du lycée : nouvelles épreuves, nouveaux risques de décrochage scolaire	58
Le temps crucial de l'orientation	58
Au lycée, les motifs du décrochage scolaire sont vécus de manière amplifiée	60
3. Conclusion	66
IV. L'APPROCHE INSTITUTIONNELLE, UNE QUESTION SENSIBLE ET COMPLEXE	69
1. Matériaux et terrains de l'approche institutionnelle	69
2. Une politique rectorale teintée d'un certain volontarisme	70
3. Au-delà de problèmes communs, des réalités différentes	72
4. Les collègues	74
Comment les chefs d'établissement jugent-ils les orientations nationales de lutte contre le décrochage scolaire ?	75
Réalités du décrochage scolaire et pratiques des établissements	76
Entrée au collège ; investissement scolaire, dispositions	76
Absentéisme	77
L'accueil de populations particulières	78
Les classes relais	79
DP6 et 3 ^e d'insertion, des moyens positifs de lutte contre le décrochage scolaire	80
Les PPRS et collaboration avec la MGI	81
L'observatoire de prévention des ruptures scolaires	83
Les points connexes au décrochage scolaire	84
Les questions de l'orientation	84
Transformer l'image de l'établissement scolaire	85
La pratique de l'interinstitutionnel	85
5. Les lycées généraux et technologiques : entre politique de réussite et lutte contre l'absentéisme	87
Une question moins vive...	87
... Sans être méconnue	87
Un « traitement » plus facile	88
6. Les lycées professionnels, une question vive : l'offre de formation et les « choix » des élèves	89
Un suivi pas moins important qu'en collège	89
Une question sensible mais pour quels publics ?	90
Les CAP, des classes plus affectées ? Un enjeu de compréhension	90
L'effet de spécialité...et de structure de l'offre	90
Les « post affectés » un public fragile	91
Une question en débat, l'offre de formation	93
Deux dispositifs pour éviter les interruptions	96
Les CAP « NC »	96
Les parcours personnalisés en lycée professionnel	98
D'autres expérimentations pour tenter de réduire l'absentéisme	99

7. RETOUR SUR « APIPAQ »	100
Le contenu du dispositif	100
Un dispositif bien perçu, mais...	101
La problématique question des « partenariats »	102
V. BIBLIOGRAPHIE	113
VI. ANNEXES	115
1. La Base de données des décrocheurs	106
2. Les jeunes inclus dans l'expérimentation	107
Base d'expérimentation	107
Jeunes sur les EAP	107
3. Enquête téléphonique : représentativité	107
Profil des jeunes de la base d'expérimentation et des répondants	107
4. Glossaire	109

I. L'expérimentation

1. Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée

L'expérimentation APIPAQ (pour Accompagnement Partenarial d'Itinéraires Personnalisés d'Accès à la Qualification¹) vise les jeunes non qualifiés en situation de rupture scolaire récente ainsi que ceux qui sont encore scolarisés mais présentent un risque de rupture imminente. Son objectif est de favoriser le retour de ces jeunes dans un processus de formation (retour à l'école, accès à une formation du Programme Régional de Formation ou signature d'un contrat d'apprentissage).

L'action expérimentée est la mise en œuvre de lieux d'écoute, d'accueil et d'accompagnement vers la qualification. Leur gestion et leur animation sont effectuées par un opérateur extérieur, choisi pour son expérience en la matière. Cette prestation constitue une solution supplémentaire de l'offre habituellement proposée par l'Éducation Nationale ou par la Mission Locale à destination du public que ces institutions prennent en charge, à savoir les jeunes en rupture scolaire.

Il s'agit d'une interface entre l'école et le lieu de vie destinée à sécuriser le parcours du jeune. La mise en œuvre rapide de solutions contre le décrochage vise à assurer une continuité dans le parcours du jeune, à éviter l'éloignement de toutes structures sociales et la rupture brutale en maintenant une dynamique de relations, de rythmes et d'activités.

Les espaces d'accueil personnalisé (EAP) des jeunes sont situés « hors les murs de l'école », à proximité du lieu de résidence du jeune. Dans le cadre d'APIPAQ, trois EAP ont été créés à Marseille. Ils partent du principe que le jeune doit être mis dans un état d'esprit propice à l'acquisition de savoirs. En tout premier lieu, l'EAP va aider le jeune à faire évoluer sa représentation du système scolaire et (re)donner du sens aux apprentissages. Il amène le jeune à se responsabiliser et se structurer, étape essentielle dans la transformation de la perception qu'il a de lui-même. Enfin, il permet au jeune en situation difficile de relancer un processus de réussite. Ces aspects seront détaillés dans la suite du rapport.

Pour ce faire, les EAP s'appuient sur le principe de la pédagogie de la réussite. La réussite d'une épreuve, la réalisation d'une initiative sont autant de facteurs qui vont permettre au jeune de dépasser ses difficultés. Selon le parcours construit avec le référent de Sigma Formation, le jeune suivi par un EAP est ensuite orienté vers les partenaires associés au projet :

- Unis-Cité, qui propose une option vers le service civil volontaire
- L'association départementale pour le développement des actions de prévention (ADDAP 13) qui propose un accompagnement socio-éducatif
- Le service d'orientation professionnelle (SEDOP)
- La Cité des Métiers, ...

Le parcours type d'un jeune dans un EAP est le suivant :

- Phase d'adhésion (environ un mois) : c'est une étape clé pour construire avec le jeune un itinéraire adapté à ses besoins. L'accueil se fait dans un processus de concertation entre l'EAP, le jeune et l'organisme à l'origine du repérage (accueil personnalisé, bilan personnel et définition d'un parcours cohérent). Différents outils mobilisateurs sont mis à disposition des jeunes : atelier de prise de parole citoyenne, brevet de secourisme, atelier blog, atelier vidéo, Certificat de Navigation sur internet. Il s'agit de lui permettre de réussir une épreuve (passer l'Attestation de Formation aux Premiers Secours par exemple) ou de réaliser une initiative (comme créer un blog).

¹ Les sigles employés sont développés dans un glossaire p. 118.

- Phase d'accompagnement (11 mois maximum) : le jeune construit un projet vers la qualification accompagné concrètement par un correspondant unique tout au long du parcours. Le parcours se construit par la planification d'une combinaison des dispositifs existants mis en œuvre par les partenaires associés au projet et permettant au jeune de dépasser ses difficultés

L'innovation intervient également dans le mode de fonctionnement interinstitutionnel : les acteurs traditionnellement impliqués de manière autonome dans la prise en charge du phénomène du décrochage (Mission Locale et Éducation Nationale notamment) se retrouvent autour des EAP et réfléchissent ensemble à la prise en charge la plus adaptée à chaque jeune.

L'évaluation quantitative vise à mesurer l'impact des EAP. Elle ne pourra pas rendre compte de l'effet du rapprochement entre les institutions sur la prise en charge des jeunes. En effet, le groupe témoin est susceptible de bénéficier de ce rapprochement au même titre que le groupe intervention. La comparaison des deux groupes ne saurait dans ces conditions donner d'information en la matière.

2. Objectifs et modalités de l'évaluation

L'innovation réside enfin dans la décision d'évaluation et la méthode évaluative choisie. L'expérimentation est évaluée avec une approche mixte : quantitative (à partir de la méthodologie des essais randomisés) et qualitative.

Le protocole initialement envisagé

L'évaluation quantitative a pour objectif de mesurer l'effet relatif du dispositif innovant sur les retours des jeunes dans un processus de formation. Elle interroge la pertinence des EAP au regard du retour en formation ou de l'obtention d'un diplôme 18 mois après le décrochage. Elle s'appuie sur la comparaison d'un groupe intervention et d'un groupe témoin constitués de manière aléatoire. Les deux groupes sont de même taille et la taille minimale de l'échantillon global est fixée à environ 500 jeunes.

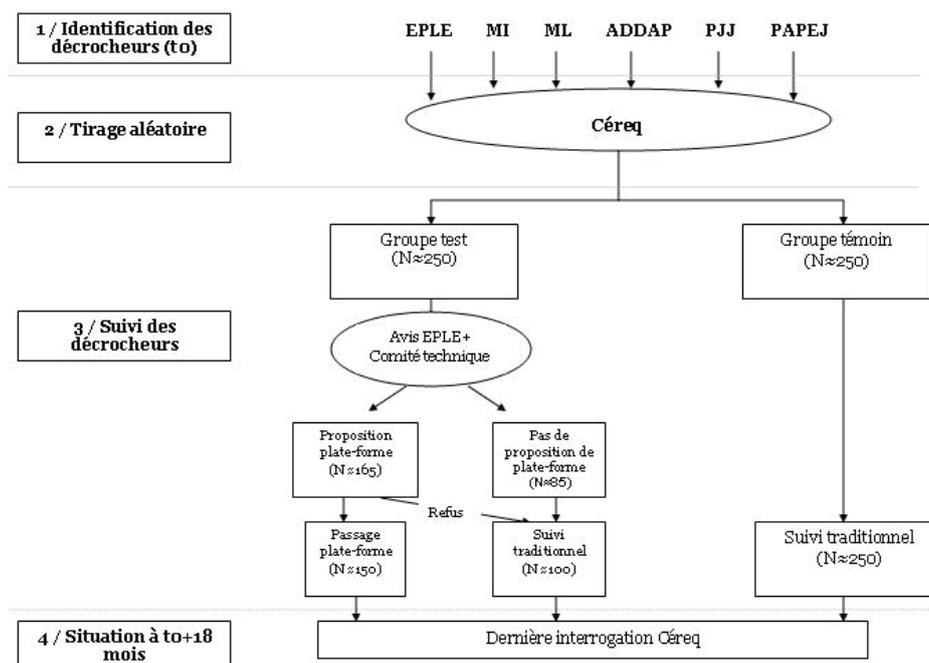
La population cible est la suivante : jeune dépendant du bassin marseillais, sans qualification, inscrit dans un établissement scolaire durant l'année 2008-2009 et non réinscrit en septembre 2009 ou jeune inscrit à la rentrée scolaire de septembre 2009 et à fort risque / en situation de rupture en cours d'année 2009-2010.

Les deux groupes de jeunes doivent être constitués de façon aléatoire et équilibrée au fil du repérage des jeunes. Les partenaires « repéreurs » sont les suivants : éducation nationale, mission locale, l'Addap13), les points d'accompagnement prioritaire pour l'emploi des jeunes (PAPEJ), la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Dès qu'un partenaire repère un jeune faisant partie de la population cible, il envoie les informations nominatives au Céreq qui procède à l'affectation aléatoire.

Le nombre d'individus potentiellement concernés a été estimé à 500 par l'éducation nationale. L'estimation du nombre d'individus inclus dans l'expérimentation a donc été de 500, dont 250 affectés au groupe intervention et 250 au groupe témoin. Les individus du groupe intervention peuvent être orientés vers un EAP tandis que ceux du groupe témoin ne peuvent l'être en aucun cas.

Pour les jeunes du groupe intervention, l'orientation vers un EAP est proposée si cette solution semble la plus appropriée (*a priori*, l'orientation doit concerner les jeunes les plus en difficulté). Ainsi, sur les 250 jeunes du groupe intervention, on a estimé *a priori* que le passage vers un EAP serait proposé à 165 jeunes (2 sur 3) pour une orientation effective de 150 jeunes.

Figure 1. Schéma prévisionnel d'orientation des jeunes



Trois enquêtes téléphoniques intervenant 3, 9 et 18 mois après la rupture sont mises en œuvre. Les deux premières interrogations permettent de caractériser la diversité des chemins qui conduisent à la rupture (interrogation 3 mois après la rupture) et de suivre les parcours entre structures ressources et système de formation. La dernière interrogation entend juger des effets à moyen terme des EAP sur le retour des jeunes dans un dispositif de formation ainsi que leur implication. La succession d'interrogations téléphoniques rapprochées a pour objectif de réduire le risque de perdre le contact avec les jeunes au fil du temps.

La taille de l'échantillon (500 jeunes dont 250 dans le groupe intervention et 250 dans le groupe témoin) permettra de mettre en évidence une différence de 15 points ou plus du taux de retour en formation entre les deux groupes (test unilatéral, risque de première espèce de 5% et puissance de 90% en anticipant un taux de réponse à la dernière enquête de 80%).

La mise en œuvre effective

En pratique, parmi les partenaires du repérage pressentis, seuls l'Education Nationale et la Mission Locale ont effectivement transmis des informations au Céreq. La présentation du dispositif à la PJJ et aux PAPEJ a été effectivement réalisée par les expérimentateurs pour s'assurer de leur implication. Malgré des accords de principe, l'impulsion nécessaire n'a pas eu lieu et la transmission d'informations n'a finalement pas abouti. En effet, la population cible de l'expérimentation concernait une toute petite partie des publics de ces organismes et dans les faits, la prise en charge différenciée ne semblait pas évidente. D'autre part, l'envoi d'une fiche de liaison au Céreq avant affectation dans un des deux groupes constituait une lourdeur administrative. Enfin, l'éloignement des partenaires avec les EAP présentait peut-être des interrogations par rapport au suivi des jeunes.

Ensuite, en ce qui concerne les caractéristiques des jeunes, la population cible incluse en pratique par l'expérimentation est sensiblement différente de la population théorique, de nombreuses restrictions ayant été effectuées. Ainsi,

- Les jeunes âgés de moins de 16 ans ainsi que les collégiens sont quasiment absents de l'expérimentation. En effet, les jeunes de moins de 16 ans ne font pas partie du public cible

- L'Education Nationale n'a pas souhaité participer à l'expérimentation sur le bassin de l'Huveaune. Ce bassin étant à cheval sur plusieurs communes, le traitement différencié des élèves selon qu'ils étaient scolarisés à Marseille ou en dehors ne semblait pas envisageable. Les informations transmises par l'Education Nationale étaient donc relatives aux jeunes scolarisés dans les bassins de Marseille Centre (arrondissements 13001, 13002, 13004, 13005, 13006, 13007, 13008, 13009), Littoral Nord (arrondissements 13003, 13014, 13015, 13016) et Etoile Sud (arrondissements 13012 et 13013). Les informations concernant les jeunes marseillais du bassin Marseille Est – Huveaune – La Ciotat (13010, 13011) n'ont pas été transmises par l'Éducation Nationale.
- L'ensemble des jeunes inscrits en 3^{ème} et non réinscrits issus des systèmes d'information de l'Éducation Nationale n'a pas été inclus dans l'expérimentation. En effet, pour chaque jeune inclus dans l'expérimentation et affecté au groupe intervention, le partenaire à l'origine du repérage devait étudier la situation personnelle du jeune pour décider si l'orientation vers un EAP était pertinente. Une personne de la Mission Locale et une personne de l'Éducation Nationale étaient chargées de réaliser ce travail. L'inclusion de nouveaux jeunes dans l'expérimentation par le Céreq était conditionnée au fait que ces personnes aient traité l'ensemble des individus déjà inclus dans l'expérimentation.
- Malgré la consigne donnée par le Céreq, les observatoires des ruptures scolaires de l'Education Nationale n'ont pas transmis les informations pour l'ensemble des jeunes. Ils ont préféré discuter au préalable des situations individuelles et ne transmettre au Céreq que les informations concernant les jeunes qu'ils souhaitaient envoyer vers un EAP.

●

Enfin, un petit nombre de jeunes inclus dans l'expérimentation a pu se révéler hors du champ car n'ayant connu aucune situation de rupture scolaire. Cela peut être le cas uniquement pour les jeunes issus des fichiers de l'Education Nationale sur les inscrits en 3^{ème} en 2008-2009. En effet, il s'agit de jeunes non répertoriés comme inscrits l'année suivante dans l'Académie. L'information a été mise à jour par une enquête téléphonique *ad hoc* menée par le centre d'information et d'orientation (CIO). Le Céreq a inclus dans l'expérimentation les jeunes en situation de décrochage confirmés par le CIO ainsi que ceux que le CIO n'a pas réussi à contacter (jeunes en situation de rupture scolaire ou inscrits dans une autre Académie). La catégorie des hors champ semble limitée *a posteriori*. Sur les 51 jeunes issus de ces fichiers qui ont répondu à l'enquête évaluative, 10 se sont révélés hors champ (environ 20%).

La constitution de la base de données du « décrochage »

La base de données du décrochage (BDD) a été constituée au fil de l'eau, entre novembre 2009 et juin 2010, au rythme des envois effectués par l'Éducation Nationale et la Mission Locale.

A chaque réception d'informations nominatives, le Céreq a enrichi la BDD en s'assurant :

- que les jeunes transmis étaient bien dans le champ de l'expérimentation
- que l'ensemble des informations nominatives avaient été transmises.

Un lourd travail de dédoublonnage a été réalisé afin de ne pas inclure plusieurs fois dans la BDD un même individu signalé par des sources différentes.

Repérage par l'Éducation Nationale

Deux canaux d'informations ont été utilisés :

Le signalement direct. Les observatoires des ruptures scolaires envoyaient une fiche de liaison lorsqu'ils souhaitaient orienter un jeune vers un EAP

Le repérage à partir du système d'informations de l'éducation nationale sur les inscrits en 3^{ème} lors de l'année scolaire 2008-2009 non réinscrits en 2009-2010.

Repérage par la Mission Locale

Deux canaux d'informations ont également été utilisés :

Le signalement direct effectué par les conseillers de la Mission Locale avec l'envoi au Céreq d'une fiche de liaison lorsque le conseiller rencontrait un jeune appartenant au champ de l'expérimentation et qu'il souhaitait expressément l'orienter vers un EAP.

Les fiches de liaison étaient transmises au Céreq au cas par cas par les conseillers de la Mission Locale.

Le repérage à partir du Système d'information Parcours 3 de la Mission Locale. Des requêtes hebdomadaires ont permis d'extraire l'information sur les jeunes dans le champ de l'expérimentation se rendant pour la première fois dans un point d'accueil de la Mission Locale de Marseille. Un premier fichier concernant les jeunes reçus pour la première fois à la Mission Locale entre le 01/07/2009 et le 30/10/2009 a été transmis au Céreq début novembre 2010. Un total de 625 jeunes en situation de rupture scolaire potentielle a été inclus dans la BDD et parmi eux, 386 ont été inclus dans l'expérimentation. Par la suite, des requêtes hebdomadaires ont été effectuées pour enrichir la base au fil de l'eau.

Finalement, la BDD contenait 1 678 individus.

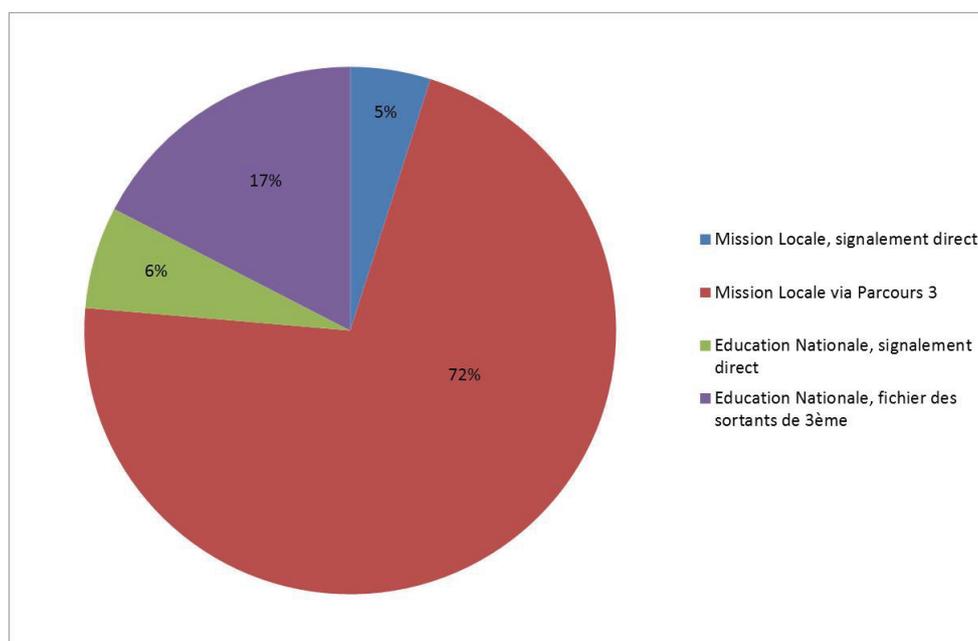
L'inclusion des jeunes dans l'expérimentation

Afin d'assurer une réactivité d'inclusion des jeunes de la BDD dans l'expérimentation à proprement parler, le Céreq réalisait l'affectation aléatoire dans les groupes intervention et témoin des nouveaux individus une fois par semaine. Il informait en temps réel le partenaire « repéreur » du résultat de l'affectation, afin que ce dernier puisse orienter les jeunes du groupe intervention vers un EAP.

Un total de 1 024 jeunes issus de la BDD ont finalement été inclus dans l'expérimentation, dont 511 dans le groupe témoin et 513 dans le groupe intervention.

Parmi les jeunes inclus dans l'expérimentation, 242 (24%) ont été signalés par l'Éducation Nationale et 782 par la Mission Locale (76%). Les signalements directs concernaient seulement 11% des jeunes.

Graphique 1. Origine du repérage des jeunes inclus dans l'expérimentation



Caractérisation de la population finalement incluse dans l'expérimentation :

Le tableau 1 présenté en annexe détaille l'ensemble des caractéristiques des individus inclus dans les groupes témoin et test. Il permet de vérifier que pour chaque variable étudiée, les distributions sont similaires dans les deux groupes. On peut donc affirmer, au regard de l'ensemble des caractéristiques observées, que la randomisation a permis de constituer deux groupes équilibrés et initialement comparables.

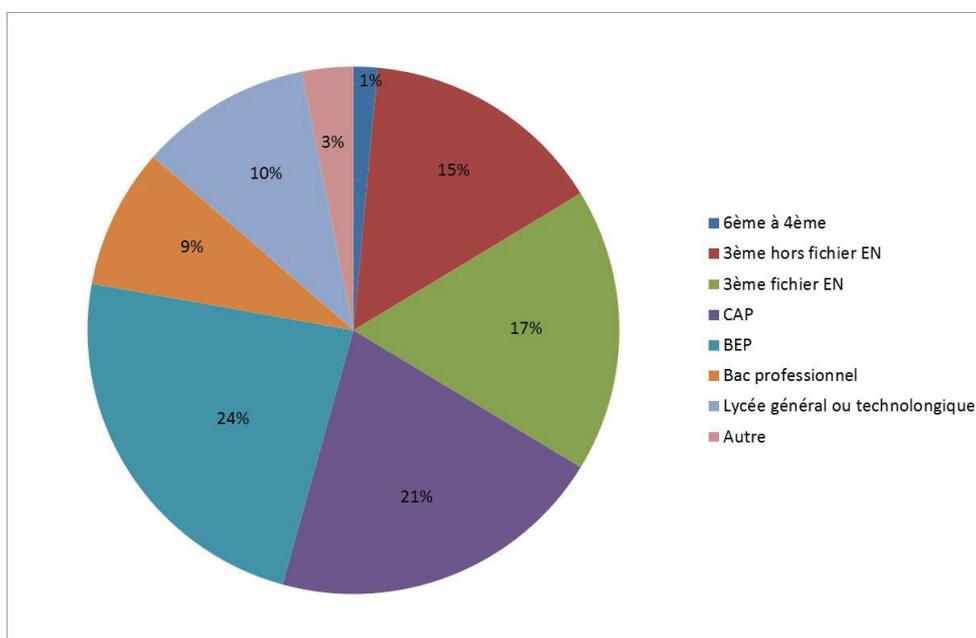
Les jeunes inclus dans l'expérimentation étaient âgés de 17 ans en moyenne au moment du décrochage (entre 13 et 25 ans). Dans neuf cas sur dix, ils avaient entre 15 et 19 ans.

Les jeunes hommes représentent 55% des effectifs. Cette surreprésentation masculine, bien que moins marquée, est cohérente avec les résultats de l'enquête 2010 réalisée auprès de la Génération 2007, qui montre que 62% des non diplômés sont des hommes.

Les jeunes inscrits durant l'année scolaire 2008-2009 non réinscrits à la rentrée de septembre 2009 représentent la grande majorité de l'ensemble (71%), tandis ceux ayant connu un processus de décrochage au cours de l'année scolaire 2009-2010 représentent 29%.

On s'intéresse maintenant à la formation suivie au moment du décrochage. Les élèves de 3^e (32% des jeunes inclus dans l'expérimentation), les CAP (21%) et les BEP (24%) constituent les formations les plus représentées parmi les jeunes inclus dans l'expérimentation. A noter que la majorité des jeunes en CAP et baccalauréat professionnel étaient scolarisés en année non terminale tandis que les jeunes en BEP et lycée général ou technologique étaient en classe terminale. On peut supposer que les motifs ayant conduit au décrochage ainsi que les circonstances de la rupture diffèrent selon les dernières classes fréquentées. Ainsi, 54% des décrochages sont survenus en cours d'année scolaire pour les jeunes en année non terminale de CAP, BEP, bac pro (seulement 29% au global). D'ailleurs, dans la première enquête téléphonique réalisée auprès des jeunes, la moitié de ceux qui ont connu une rupture scolaire en terminale générale ou technologique ou en année terminale de CAP, BEP, bac pro rapportent leur rupture scolaire à un échec à l'examen (contre 25% au global).

Graphique 2. Dernière classe fréquentée



Pour ce qui est du lieu de résidence des jeunes inclus dans l'expérimentation, les bassins du Centre et de Littoral Nord sont les plus représentés puisqu'ils regroupent les trois quart des jeunes. Selon la base centrale de pilotage, la répartition des élèves inscrits dans les établissements Marseillais du second degré selon le bassin des établissements est la suivante :

Centre : 46%

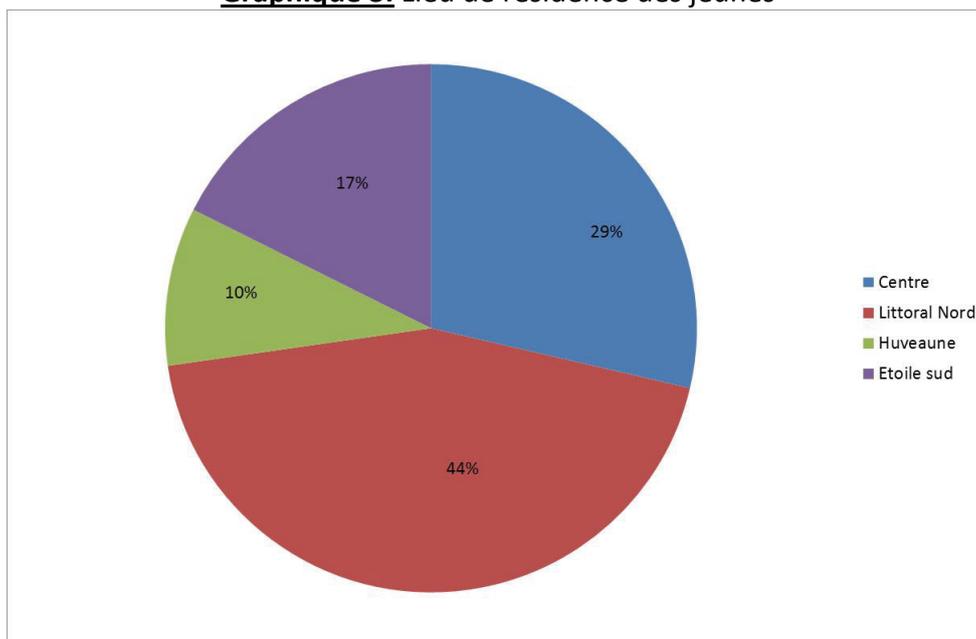
Littoral Nord : 22%

Huveaune : 20%

Etoile Sud : 12%

Etant donné que l'Education Nationale n'a pas participé à l'expérimentation sur le bassin de l'Huveaune, la comparaison directe n'est pas appropriée. Si l'on restreint aux jeunes repérés par la Mission Locale qui participait à l'expérimentation sur l'ensemble du territoire Marseillais, on constate une surreprésentation massive des jeunes du bassin de Littoral Nord. Ce constat renvoie à des difficultés territoriales bien connues, avec une situation extrêmement difficile dans cette zone. Le nombre de jeunes inclus dans l'expérimentation et résidant sur le bassin Etoile Sud est équivalent à l'attendu tandis que les jeunes résidant dans le bassin Centre et le bassin de l'Huveaune sont fortement sous-représentés. Le bassin Centre regroupe des arrondissements très hétérogènes au regard des caractéristiques sociales tandis que l'Huveaune apparaît comme un bassin au caractéristiques sociales plus favorables.

Graphique 3. Lieu de résidence des jeunes



Objectifs et caractéristiques de l'enquête téléphonique évaluative

L'évaluation quantitative de l'expérimentation repose sur la dernière enquête téléphonique auprès des jeunes. Elle a été menée entre le 17 novembre et le 22 décembre 2011 par un prestataire sélectionné par le Céreq. D'une durée moyenne de 8 mn, le questionnaire était le même pour l'ensemble des jeunes inclus dans l'expérimentation et abordait les thématiques suivantes :

- Validation de l'identité de l'interlocuteur
- Formations suivies depuis la date de décrochage (accès à un service d'orientation professionnelle, réalisation d'une remise à niveau, d'une préqualification, d'une formation en alternance, retour à l'école, suivi d'une formation dans un organisme de formation)
- Diplômes, titres et certificats obtenus par le jeune
- Travail en entreprise depuis la date de décrochage, en distinguant les périodes de stage des emplois rémunérés
- Contact avec les différents organismes impliqués dans la prise en charge des jeunes depuis la date de décrochage
- Situation principale actuelle (formation, recherche d'emploi, emploi,...).

Parmi les 1 024 jeunes inclus dans l'expérimentation, 432 ont finalement répondu à l'intégralité du questionnaire, soit un taux de réponse de 42%. Ce taux de réponse, qui paraît faible au premier abord a cependant été obtenu au prix d'efforts considérables. Pour avoir une idée de comparaison, le taux de réponse global sur l'enquête 2010 sur la Génération 2007 portant sur des sortants tous niveaux est de 25%, sachant que dans cette enquête, les non diplômés sont ceux qui présentent les taux de réponse les plus faibles.

Avant le début de la phase terrain, les opérations suivantes ont été mises en œuvre afin d'améliorer le taux de réponse :

- Les adresses des jeunes au moment du décrochage ont été mises à jour par la poste juste avant l'enquête évaluative
- Les numéros de téléphone récupérés lors de la première enquête téléphonique ont été rajoutés au fichier
- Des recherches de coordonnées téléphoniques automatiques ont été effectuées sur l'ensemble du fichier afin d'améliorer la qualité de ces informations
- Une lettre d'information a été envoyée à chaque jeune pour lui présenter l'étude et lui permettre de mettre à jour ses coordonnées téléphoniques (par mail ou téléphone).

Pendant la phase terrain, les individus dont les coordonnées téléphoniques avaient été invalidées par le plateau d'enquête ont fait l'objet de nouvelles recherches manuelles de coordonnées téléphoniques :

- Dans le fichier de la Mission Locale
- Dans le fichier des EAP
- Sur les pages jaunes.

Afin de disposer de l'information sur la situation actuelle du jeune dans le plus grand nombre de cas, cette question a été posée lorsque l'interlocuteur joint était un tiers qui connaissait l'individu cible ou lorsque la personne contactée était la bonne mais ne souhaitait pas répondre immédiatement à l'ensemble du questionnaire (refus direct ou prise de rendez-vous). Un total de 595 réponses sur cette question a ainsi été obtenu, soit un taux de réponse partiel de 58%.

Caractéristiques des répondants et méthode d'analyse des résultats

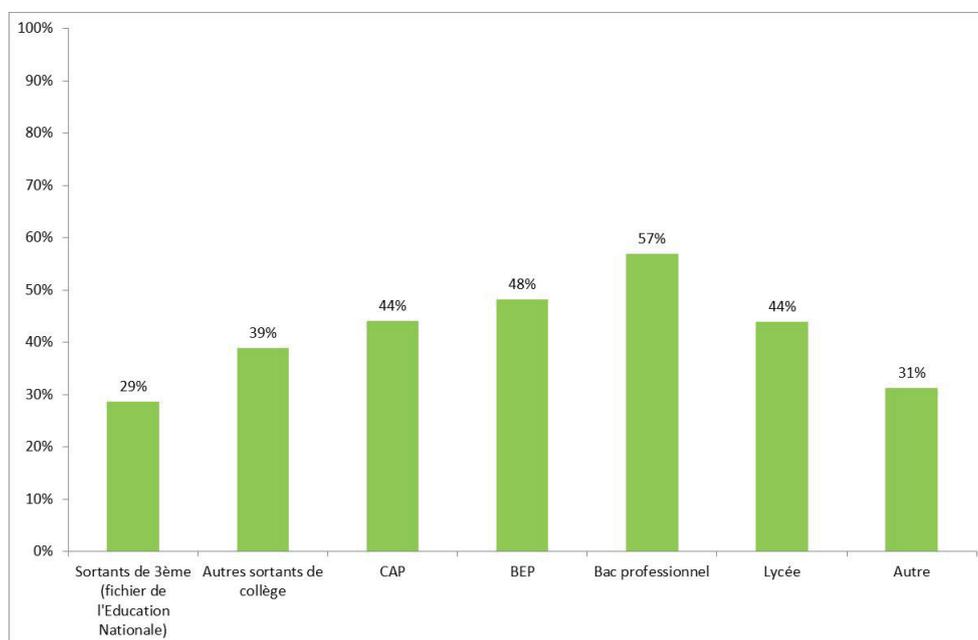
Le taux de réponse dans le groupe intervention (43%) est très proche de celui du groupe témoin (42%), ce qui est un point positif. En effet, cela porte à penser que les causes de non réponse sont les mêmes dans les deux groupes.

On n'observe pas de différence marquée dans les taux de réponse selon le sexe des individus, le type de décrochage (inscrit non réinscrit ou en rupture scolaire en cours d'année) ou l'âge.

Par contre, la source du signalement et la classe de sortie sont fortement liées à la probabilité de répondre. Ainsi, seuls 29 % des jeunes sortants de 3^e repérés à partir des fichiers de l'Education Nationale ont répondu, soulignant la difficulté de joindre cette population spécifique.

Les sortants au niveau collège restent les plus difficiles à atteindre (39% de répondants) tandis que les sortants de bac professionnel présentent les taux de réponse les plus élevés (57% de répondants). Pour les CAP, BEP et bac professionnels, le fait d'être scolarisé en année terminale n'a pas d'impact sur la probabilité de répondre.

Graphique 4. Taux de réponse selon la classe de sortie



Un redressement a été effectué afin de rendre la population des répondants aussi similaire que possible de l'ensemble des jeunes inclus dans l'expérimentation, au regard de la classe de sortie. Pour effectuer les tests statistiques, une pondération normée a été utilisée. Les poids attribués à chaque répondant sont présentés en annexe, dans le tableau 2.

II. Enseignements de politique publique

1. Résultats de l'évaluation

Les bénéficiaires de l'action innovante

Parmi les 513 jeunes du groupe intervention, 149 (29%) ont rejoint un EAP. Il faut souligner que les règles d'orientation imposées par l'évaluateur aux partenaires du repérage ainsi qu'à l'opérateur en charge des EAP ont été très scrupuleusement respectées puisqu'aucun jeune du groupe témoin n'a été orienté vers un EAP. Dans la suite du paragraphe, on s'intéresse aux seuls individus du groupe intervention.

La proportion de bénéficiaires varie fortement selon l'origine du repérage et les caractéristiques des jeunes.

Par construction, les jeunes ayant fait l'objet d'un signalement direct de la part de la Mission Locale ou de l'Education Nationale ont massivement rejoint un EAP (48 jeunes sur 62, soit 77%).

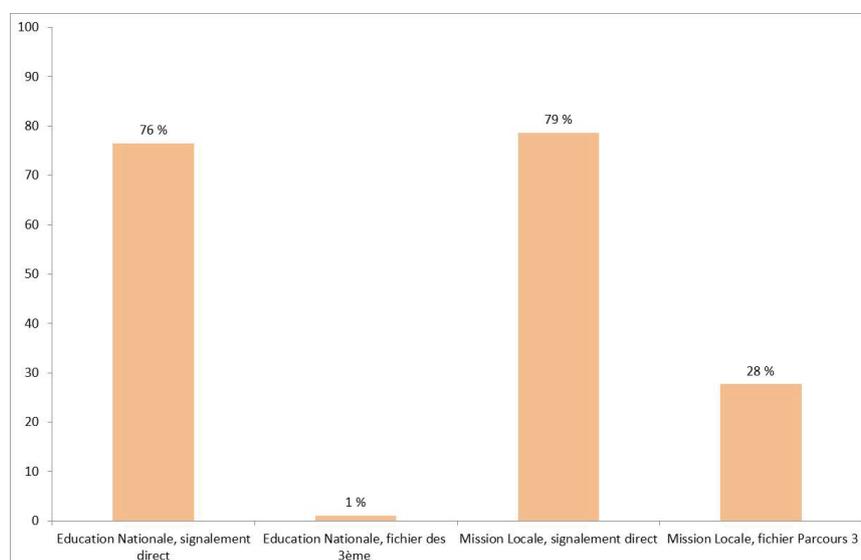
Sur les 361 jeunes repérés à partir des informations présentes dans Parcours 3, 100 (28%) ont rejoint un EAP.

Enfin, seul un jeune parmi les 90 repérés à partir du fichier des élèves de 3^e non réinscrits de l'Education Nationale a rejoint un EAP. Plusieurs éléments peuvent expliquer cette très faible participation aux EAP :

- D'une part, l'appartenance au champ de l'enquête de ces individus n'était pas assurée, certains d'entre eux s'étant peut-être inscrits dans des établissements hors région sans que l'information ne soit disponible dans la base de l'Education Nationale.
- D'autre part, il a pu exister des difficultés pour joindre ces jeunes (coordonnées téléphoniques peu fiables, faible ressource pour effectuer les appels au Rectorat, ...).
- Enfin, pour les jeunes contactés, la motivation a pu être faible.

Au moment de la montée en charge des plateformes régionales de lutte contre le décrochage scolaire, il est intéressant de souligner ce résultat qui illustre la difficulté rencontrée lorsqu'on souhaite se rapprocher de jeunes dont le décrochage date de plusieurs mois (en l'occurrence les inscrits non réinscrits).

Graphique 5. Taux de participation aux EAP selon l'origine du repérage



Les jeunes ayant décroché au cours de l'année scolaire 2009-2010 ont plus souvent rejoint un EAP que les inscrits en 2008-2009 non réinscrits l'année scolaire suivante (respectivement 56% et 18%). Les EAP ayant été mises en place à partir de décembre 2009, ce résultat illustre encore l'importance de la précocité de la prise en charge.

Les filles ont également été plus nombreuses à rejoindre un EAP que les garçons (données respectives de 33% et 26%).

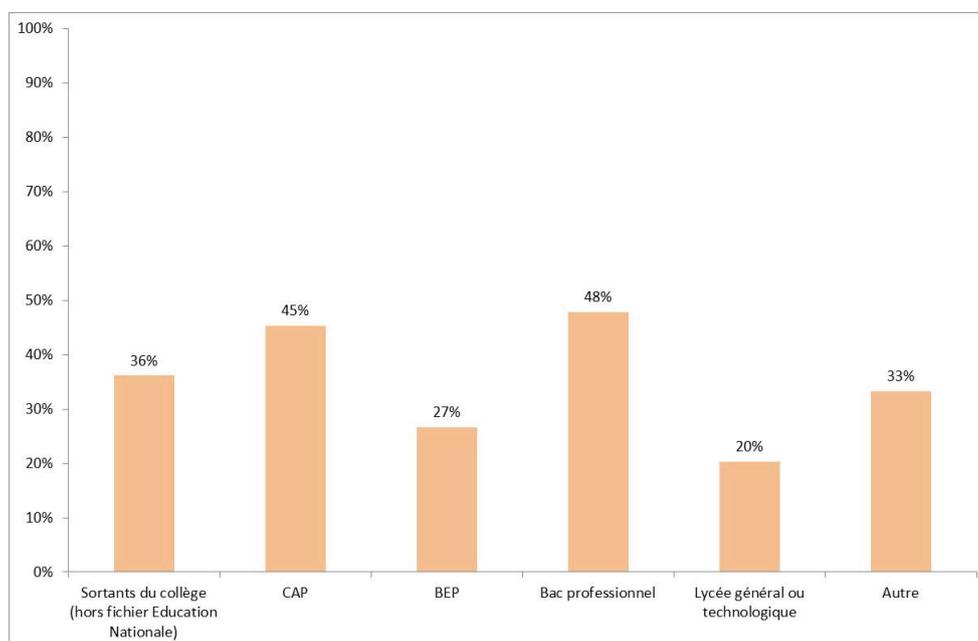
Etant donné la participation négligeable aux EAP des jeunes issus des fichiers de l'Education Nationale sur les inscrits en 3^e non réinscrits et afin de ne pas biaiser les résultats, ils sont exclus des chiffres présentés dans la suite du paragraphe.

On n'observe pas de différence significative dans le taux de participation des jeunes aux EAP selon leur bassin de résidence. Ceux qui ont le plus souvent participé aux EAP sont néanmoins les résidents du bassin de Littoral Nord (32%) et ceux qui ont le moins participé sont issus du bassin de Marseille Centre (24%).

Ce sont ensuite les moins qualifiés qui ont le plus bénéficié des EAP. On constate qu'environ 37% des jeunes issus de formations de niveau V, V bis et VI ont rejoint un EAP contre 18% des jeunes issus d'une formation de niveau IV.

La participation a été plus élevée pour les jeunes issus d'une classe non terminale que pour ceux issus d'une classe terminale de CAP (respectivement 56% et 31%) ou de bacs professionnels (51% et 31%). Cette tendance ne se vérifie pas pour les élèves de BEP puisque 32% des années terminales ont participé à un EAP contre seulement 12% des années non terminales.

Graphique 6. Taux de participation aux EAP selon le type de formation



L'adhésion au dispositif

Nous utilisons ici les résultats de la première enquête téléphonique conduite auprès des jeunes inclus dans l'expérimentation. Un total de 355 jeunes a répondu à cette enquête, soit un taux de réponse de 35%.

Un module de questions spécifique concernait les EAP. Sur les 174 jeunes du groupe intervention ayant répondu au questionnaire, 58 (33%) affirment avoir reçu une proposition pour participer à un EAP. C'est le cas de 80% des jeunes ayant fait l'objet d'un signalement direct, que ce soit de la

part de la Mission Locale ou de l'éducation Nationale et de 30% des jeunes repérés par la Mission Locale via Parcours 3. Enfin, sur les 17 jeunes issus des fichiers de l'Education Nationale sur les inscrits en 3^e non réinscrits, seul un affirme avoir reçu une proposition d'orientation.

L'acceptabilité a été forte puisque 86% des jeunes à qui on l'avait proposé ont rejoint un EAP (50 sur 58). Les refus ne sont pas dus à un rejet de principe mais ont été motivés par le fait que les jeunes avaient déjà trouvé une solution (formation ou emploi en cours).

Parmi les jeunes ayant effectivement rejoint un EAP, 8 sur 10 pensent que l'EAP les a aidés à définir leur parcours à leur arrivée et 7 sur 10 affirment que le parcours défini correspondait à leurs attentes.

A la date de l'enquête, seuls 15 jeunes sur les 50 ayant bénéficié d'un EAP le fréquentaient encore. Une quinzaine de jeunes ne le fréquentaient plus car ils avaient déjà trouvé une formation. Enfin, une vingtaine de jeunes n'y allaient plus car l'accompagnement proposé ne les intéressait plus. Si l'adhésion initiale au dispositif innovant a été forte chez les jeunes auxquels la proposition a été formulée, on a assisté par la suite à un phénomène d'érosion de la motivation initiale chez certains qui ont pointé le manque d'utilité de l'EAP ou la non adéquation des propositions faites.

Les jeunes qui continuaient à fréquenter un EAP estimaient que ce dernier les motivait, leur redonnait confiance et les aidait à mieux construire leur projet d'avenir.

Les effets du dispositif expérimenté

Ce paragraphe porte sur les jeunes inclus dans l'expérimentation et qui ont répondu à l'enquête téléphonique évaluative. Les 51 jeunes répondants issus des fichiers de l'Education Nationale sur les inscrits en 3^e non réinscrits ont volontairement été exclus de l'analyse. On cherche ici à déterminer l'effet propre du dispositif innovant constitué par la mise en œuvre des EAP en comparant les groupes test et témoin. Les jeunes issus des fichiers de l'Education Nationale sur les inscrits en 3^e non réinscrits n'ont en pratique pas bénéficié du dispositif innovant puisque dans le groupe intervention, seul un sur 90 a été orienté vers un EAP. La prise en compte de ces individus pour l'analyse évaluative ne conduirait qu'à augmenter inutilement la variance des résultats sans amener d'information sur la pertinence du dispositif.

L'analyse porte donc sur les réponses données par les 381 jeunes répondants à l'enquête téléphonique évaluative qui n'étaient pas issus des fichiers de l'Education Nationale sur les inscrits en 3^e non réinscrits. Comme le taux de réponse dépend du niveau de formation des jeunes, on a effectué un redressement des données. En données pondérées, le nombre d'individus répondants est de 846, ce qui correspond au nombre d'individus inclus dans l'expérimentation, hors sortants de 3^e issus des fichiers de l'Education Nationale.

Formations suivies depuis la date de « décrochage »

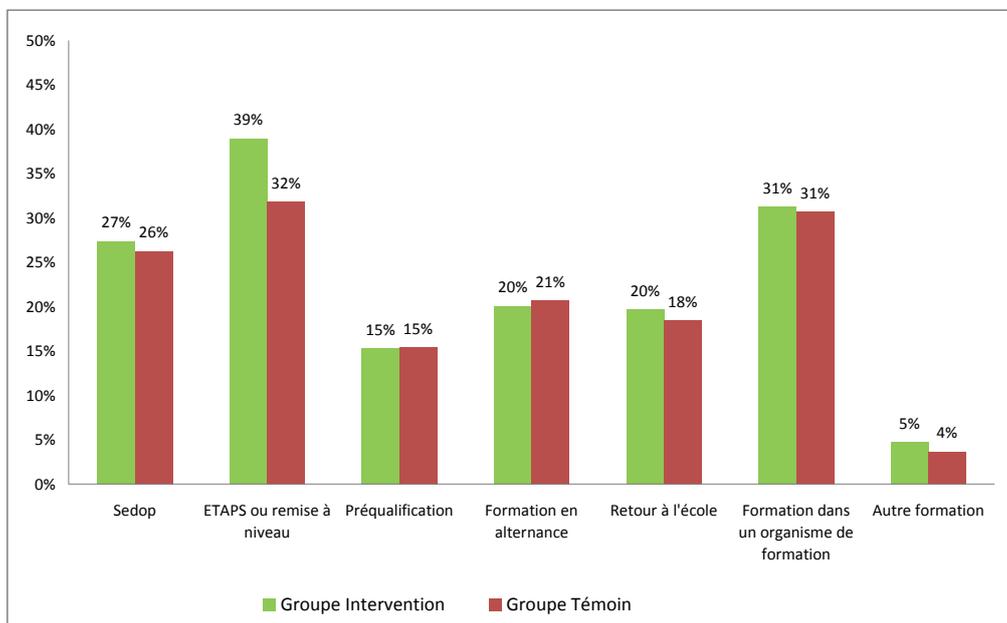
Si l'on regarde le parcours de formation suivi par les jeunes depuis leur date de décrochage, force est de constater que les différences entre les groupes test et témoin sont limitées. Qu'ils soient dans le groupe intervention ou témoin, 2 jeunes sur 10 n'ont suivi aucune formation depuis la date de leur rupture scolaire présumée. Dans les deux groupes, environ 4 jeunes sur dix sont allés jusqu'au bout d'au moins une formation. Dans le groupe intervention, 36% des jeunes ont abandonné au moins une formation avant son terme (27% dans le groupe témoin, $p=0,09$).

Les prescriptions de test de niveau semblent avoir été plus élevées dans le groupe intervention puisque 33% des jeunes de ce groupe ont effectué un test de niveau contre 23% dans le groupe témoin ($p=0,05$).

Le graphique 7 rend compte de l'ensemble des formations entamées par les jeunes. Elles peuvent donc avoir été menées à terme, abandonnées avant la fin ou être encore en cours à la date

d'enquête. On peut voir que les jeunes du groupe intervention ont plus souvent entamé des ETAPS ou remises à niveau que ceux du groupe témoin (respectivement 39% contre 32%).

Graphique 7. Taux de participation aux différentes formations selon le groupe



Note de lecture : en données pondérées, 20% des jeunes du groupe intervention sont retournés à l'école après leur décrochage contre 18% des jeunes du groupe témoin.

Dans la suite du paragraphe, on exclut les SEDOP de l'analyse. En effet, le SEDOP permet d'engager une démarche de professionnalisation mais ne constitue pas une formation en tant que telle.

Qu'ils soient dans le groupe intervention ou le groupe témoin, les jeunes ont suivi 1,2 formations en moyenne depuis leur rupture scolaire. 42% des jeunes du groupe intervention ont suivi au moins une formation dans son intégralité (38% dans le groupe témoin).

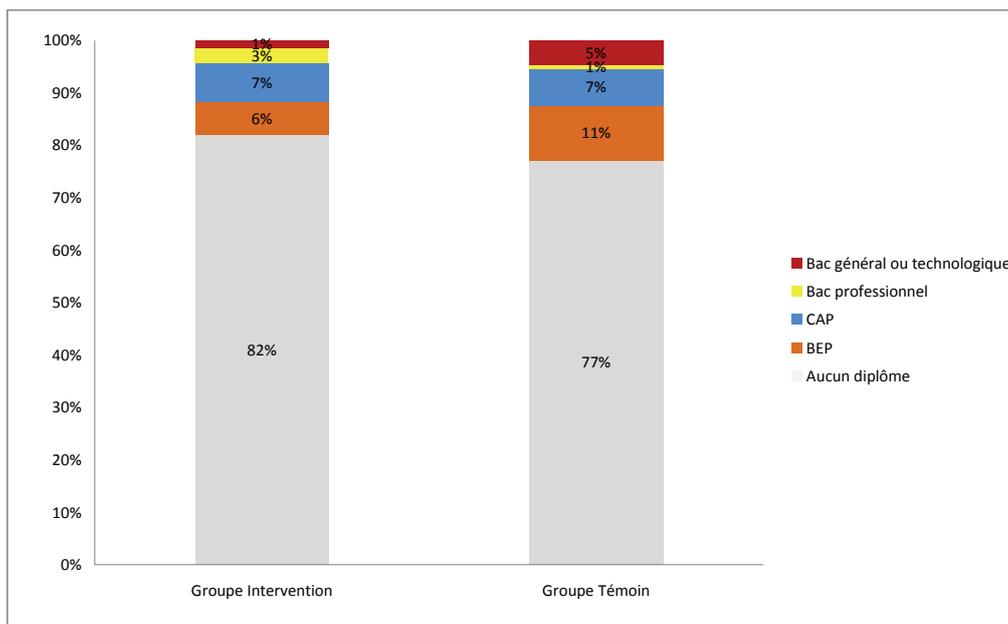
Acquisition de diplômes, titres ou certifications

A la date de l'enquête, huit jeunes sur dix ne possèdent aucun diplôme. Les diplômes obtenus sont le plus souvent des BEP (8% des jeunes) ou des CAP (7% des jeunes).

Les BEP ont été acquis principalement par des sortants d'année terminale de BEP et des sortants de lycée général ou technologique.

Les CAP ont été acquis par des sortants de BEP, CAP et bac professionnel.

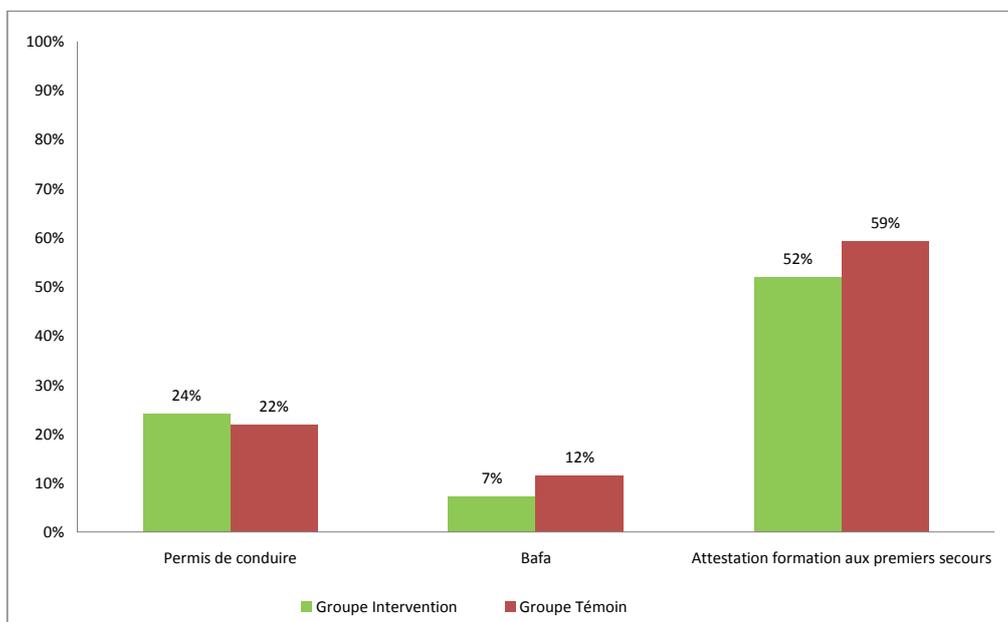
Graphique 8. Diplômes obtenus selon le groupe



Note de lecture : en données pondérées, 82% des jeunes du groupe intervention et 77% des jeunes du groupe témoin ne possèdent aucun diplôme à la date de l'enquête.

Les jeunes ont globalement obtenu peu de titres ou certificats, hormis l'attestation de formation aux premiers secours qui est délivrée lors de la journée d'appel. En particulier, seul un sur quatre possède le permis de conduire au moment de l'enquête, alors que tous ont plus de 18 ans à cette date (20 ans en moyenne).

Graphique 9. Titres et certificats obtenus selon le groupe



Activité en entreprise depuis la date de décrochage

Qu'ils soient dans le groupe intervention ou témoin, la moitié des jeunes environ a déjà effectué un travail rémunéré dans une entreprise ou une administration tandis que 6 sur 10 ont réalisé au moins un stage après leur date de rupture scolaire. Seuls 15% des jeunes n'ont connu aucune période en entreprise ou dans une administration après leur date de décrochage.

Organismes en contact avec les jeunes

Sur cette thématique, des différences significatives sont constatées entre les deux groupes, le groupe intervention ayant manifestement été plus souvent en contact avec un ou plusieurs organismes depuis la date de décrochage.

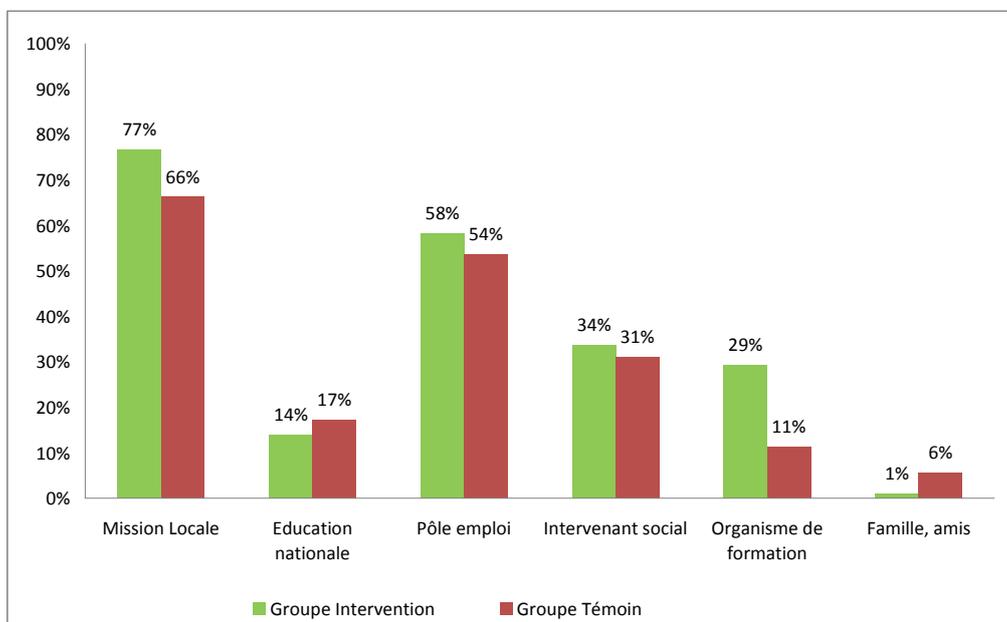
Ainsi, 5% des jeunes du groupe intervention affirment n'avoir été en contact avec aucun organisme dans le cadre d'une recherche de formation ou d'emploi tandis que c'est le cas de 13% des jeunes du groupe témoin ($p=0,009$).

L'organisme le plus souvent cité par les jeunes est la Mission Locale : 77% des jeunes dans le groupe intervention et 66% dans le groupe témoin. La différence apparaît comme statistiquement significative ($p=0,03$).

Les jeunes du groupe intervention citent plus souvent un contact avec un organisme de formation (29% contre 11% dans le groupe témoin, $p<0,001$). Ce constat est logique puisque l'organisme chargé de la mise en œuvre des EAP était justement un organisme de formation.

La famille et les amis sont spontanément cités comme des personnes ayant aidé dans la recherche d'une formation ou d'un emploi par 6% des jeunes du groupe témoin et 1% dans le groupe intervention. On peut penser que les individus du groupe témoin, moins suivis par des organismes extérieurs ont été plus souvent portés à se tourner vers leurs proches.

Graphique 10. Acteurs du suivi



Note de lecture : en données pondérées, 77% des jeunes du groupe intervention et 66% des jeunes du groupe témoin ont été en contact avec la Mission Locale depuis leur décrochage.

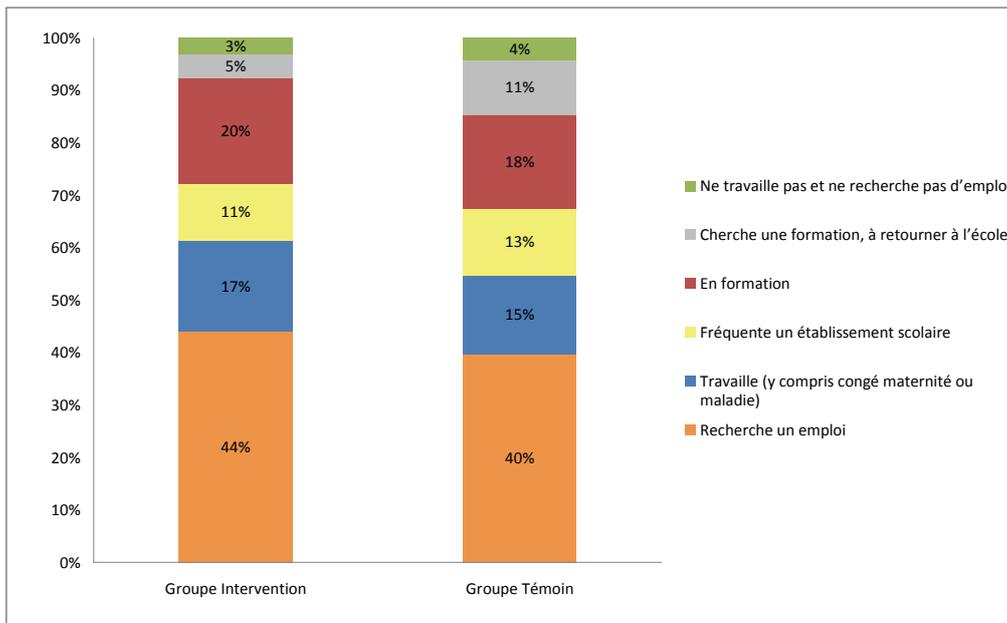
A la date de l'enquête, 22% des jeunes affirment qu'ils sont encore régulièrement suivis par un conseiller de la Mission locale (23% dans le groupe intervention et 21% dans le groupe témoin).

Situation d'activité à la date de l'enquête

Situation établie à partir des répondants à l'ensemble du questionnaire

La situation d'activité à la date de l'enquête ne permet pas de discriminer les deux groupes. Dans les deux cas, la situation la plus fréquente est la recherche d'emploi (4 jeunes sur 10). Trois jeunes sur dix se déclarent scolarisés ou en formation. Seuls 15% des jeunes occupent un emploi à la date de l'enquête.

Graphique 11. Situation à la date d'enquête (information recueillie auprès des jeunes ayant renseigné l'intégralité du questionnaire)



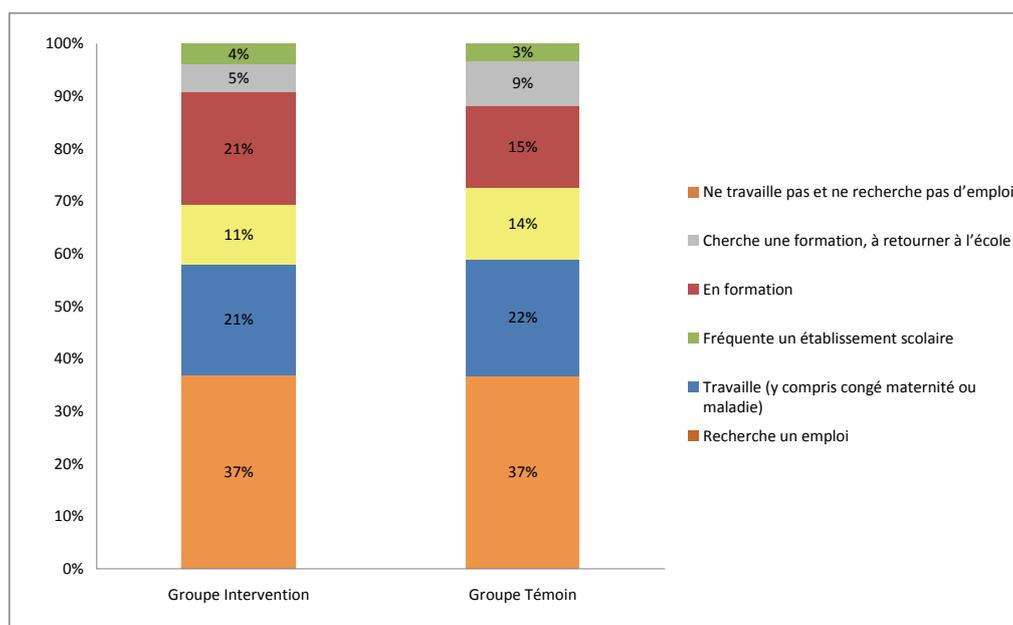
Note de lecture : en données pondérées, 44% des jeunes du groupe intervention et 40% des jeunes du groupe témoin sont en situation de recherche d'emploi à la date de l'enquête

Situation établie à partir de l'ensemble des informations récoltées (auprès des jeunes ou de tiers)

Un mini-questionnaire a permis de récolter l'information sur la situation à la date d'enquête pour 595 jeunes parmi les 1 024 inclus dans l'expérimentation. Après un redressement spécifique dû à des taux de réponse différents selon la classe de sortie, la distribution de la situation actuelle des jeunes selon le groupe est présentée ci-après.

On n'observe toujours pas de différence marquée entre les deux groupes. Les jeunes du groupe intervention sont un peu plus souvent en situation de formation à la date d'enquête (21% contre 15% dans le groupe témoin) tandis que dans le groupe témoin, ils déclarent plus souvent chercher une formation ou à retourner à l'école (9% contre 5% dans le groupe intervention).

Graphique 12. Situation à la date d'enquête (information recueillie auprès des jeunes ou de tiers)



Si l'on compare les résultats obtenus sur les questionnaires complets et sur les mini-questionnaires, on observe une part plus importante de jeunes en situation d'emploi sur le mini-questionnaire (21% contre 16% dans le questionnaire complet) et une part plus élevée de jeunes en recherche d'emploi dans le questionnaire complet (42% contre 37% dans le mini-questionnaire).

Plusieurs explications peuvent être avancées pour expliquer ces petites différences :

- les individus en emploi étaient sans doute moins disponibles pour répondre au questionnaire complet et ont pu être légèrement sous-représentés dans l'analyse
- la fiabilité de l'information n'est pas totale. Ainsi, lorsqu'on dispose pour un même individu de l'information donnée à la fois par un tiers dans le mini-questionnaire et par la personne lors du questionnaire complet, on se rend compte que la concordance n'est que de 64 % (sur la situation de 141 jeunes).
-

Quelques enseignements plus généraux

Sur le volume des jeunes en rupture scolaire et leur prise en charge institutionnelle

L'estimation réalisée a priori par l'Education Nationale tablait sur environ 500 jeunes concernés chaque année sur le bassin Marseillais. Finalement, la BDD contenait 1 678 individus dont 1 024 inclus dans l'expérimentation. Le nombre d'individus repérés a posteriori comme ne faisant pas partie du champ de l'étude étant très limité, on peut donc parler d'une sous-estimation initiale massive du nombre de jeunes en situation de rupture scolaire.

Il est ensuite étonnant de constater que parmi les jeunes inclus dans l'expérimentation, seuls 42 ont été signalés à la fois par la Mission Locale et l'Education Nationale. Même si le périmètre de signalement de chaque institution présentait quelques différences (critères géographiques, d'âge, choix de signalement partiel de l'EN,...), on pouvait s'attendre à un recouvrement beaucoup plus important. Il est ainsi possible que le nombre réel de jeunes en situation de décrochage soit bien plus élevé car certains jeunes non repérés par l'Education Nationale ne se présentent pas à la Mission Locale. De nombreux jeunes ne sont peut-être suivis par aucun organisme.

Sur la prise en charge des inscrits non réinscrits

Au début de l'expérimentation, la précocité de la prise en charge était présentée comme un facteur primordial par les expérimentateurs. Le déroulement de l'expérimentation et l'étude spécifique des jeunes inscrits en 3^e non réinscrits l'année suivante issus des fichiers de l'Education Nationale confirme cette idée.

Les informations concernant 461 jeunes dans cette situation avaient été transmises au Céreq par l'Education Nationale. La personne de l'Education Nationale ne disposant pas du temps nécessaire pour traiter l'ensemble des situations individuelles, seuls 178 d'entre eux ont été inclus dans l'expérimentation (90 dans le groupe intervention et 88 dans le groupe témoin). Parmi eux, un seul a rejoint un EAP. On remarque également que le taux de réponse de ce groupe à l'enquête évaluative est très faible (29% contre 42% au global).

On en déduit qu'il est difficile d'entrer en contact avec cette population et que lorsqu'on y arrive, elle est peut-être dans une autre dynamique, donc moins encline à joindre un EAP.

Parmi les répondants à l'enquête évaluative dans le champ de l'enquête, on comptait 106 répondants sortant du collège dont 41 issus du fichier de l'Education Nationale sur les inscrits en 3^e non réinscrits. Ces derniers semblent avoir eu moins de contacts avec les différents organismes que les autres sortants de collège : 20% d'entre eux affirment n'avoir été en contact avec aucun organisme depuis leur rupture scolaire (9% pour les autres sortants de collège), 61% ont été en contact avec la mission Locale (75% pour les autres sortants de collège), 29% avec le Pôle Emploi (45% pour les autres sortants de collège).

Les jeunes issus du fichier de l'Education Nationale sur les inscrits en 3^e non réinscrits ont réalisé autant de SEDOP que les autres sortants de collège (dans 2 cas sur 10), mais ont bénéficié moins souvent des autres types de formation. Ainsi, 34% d'entre eux n'ont effectué aucune formation (contre 18% pour les autres sortants de collège, $p=0,07$). En moyenne, ils ont entamé 0,9 formation hors SEDOP (contre 1,4 pour les autres sortants de collège, $p=0,02$). Ils ont en particulier effectué moins souvent des ETAPS (34% contre 54% des autres sortants du collège, $p=0,05$).

51% d'entre eux n'ont effectué aucun stage en entreprise (contre 32% pour les autres sortants de collège). Ils ont effectué un travail rémunéré en entreprise dans 4 cas sur 10, comme les autres sortants de collège.

2. Validité externe des résultats et perspectives de généralisation/essaimage

Caractère expérimental du dispositif évalué

APIPAQ s'inscrit dans le prolongement de l'action de lutte contre le décrochage scolaire IPAQ. IPAQ consistait en la mise en œuvre d'un EAP animé par l'organisme de formation qui est ensuite intervenu dans APIPAQ. Seul le bassin de Marseille Nord était concerné par IPAQ. L'Education Nationale et la Mission Locale intervenaient déjà de manière partenariale dans le cadre d'IPAQ. Le Conseil Régional soutenait financièrement IPAQ. Une cinquantaine de jeunes étaient passés dans le dispositif IPAQ entre mai 2008 et mai 2009.

L'innovation consistait donc à étendre un dispositif qualifié d'expérimental par les acteurs concernés et à en assurer l'évaluation.

Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle

Etant donné que le dispositif APIPAQ n'a pas prouvé son efficacité et que les conditions de sa mise en œuvre sont conformes au protocole initialement retenu, l'essaimage du dispositif n'est pas préconisé.

Compte-tenu de l'importance du phénomène de rupture scolaire sur Marseille, il semble en outre peu probable qu'un dispositif n'ayant pas montré sa pertinence dans une zone fortement touchée par le décrochage soit efficace dans des zones moins exposées à ce risque.

D'autre part, la motivation des acteurs impliqués dans APIPAQ était très forte et les conditions dans lesquelles le dispositif a fonctionné étaient favorables. La généralisation, mise en œuvre par des personnes moins partie-prenante et convaincues aurait peu de chances de donner de meilleurs résultats.

Rôle de l'évaluateur dans l'expérimentation

En amont du projet, l'évaluateur a eu à cœur de réfléchir, avec les expérimentateurs, à la formalisation des notions et des objectifs du projet. Il a notamment incité les expérimentateurs à s'interroger sur la définition du « décrocheur », mettant à jour la très forte marge d'interprétation existant autour d'un terme partagé. Il a ensuite demandé aux expérimentateurs de formaliser très précisément les cas de succès de l'action (acquisition d'un diplôme, reprise d'études dans un établissement scolaire, réalisation d'une formation du Programme régional de formation,...).

Les objectifs assignés au projet l'ont été par les expérimentateurs, le Céreq n'intervenant que dans leur clarification, afin de pouvoir organiser l'évaluation autour de critères objectifs et connus *a priori*.

Durant l'intervention, l'évaluateur a été en contact régulier et soutenu avec les expérimentateurs, afin de s'assurer notamment que le protocole était bien respecté. Il a participé à l'ensemble des Comités de Pilotage organisés par les expérimentateurs et a valorisé le projet auprès de partenaires extérieurs (financeurs potentiels, FEJ,...). Concernant les modalités de mise en œuvre des EAP ou le choix des jeunes à orienter, le Céreq n'a à aucun moment donné de conseils ou influencé les expérimentateurs.

Limites des résultats de l'évaluation quantitative

Par construction, l'évaluation quantitative ne peut pas mesurer les effets de la meilleure coordination entre les organismes chargés de la prise en charge des jeunes, puisque cette dernière intervient dans les deux groupes. D'autres limites sont encore à souligner.

Au sujet de l'utilisation de la méthode randomisée

D'un point de vue pratique et humain, l'imposition de l'évaluation randomisée a sans doute compliqué l'accès aux EAP.

D'une part, certains acteurs de la prise en charge des jeunes n'étaient pas favorables à la méthode randomisée car ils considéraient qu'elle était injuste. Convaincus a priori de l'utilité des EAP, ils avaient du mal à accepter que pour deux jeunes dans la même situation, un pourrait être orienté vers un EAP et l'autre pas. On imagine facilement que cette situation n'était pas simple à gérer sur le plan humain.

D'autre part, même si le Céreq s'efforçait de réaliser l'affectation aléatoire dans les plus brefs délais, il restait un temps de latence entre le moment du repérage et celui où l'EAP pouvait être proposé à un jeune du groupe intervention.

Ces raisons combinées ont pu expliquer la faible adhésion au dispositif de certains établissements scolaires ou conseillers de la Mission Locale.

Au-delà de la méthode randomisée, la présence d'un évaluateur a pu modifier la prise en charge au niveau des EAP. La recherche de résultats (nombre d'orientations vers une formation) a pu être perçue comme une pression susceptible de jouer au détriment de la qualité du suivi personnalisé.

Plus généralement, les freins introduits par la présence de l'évaluateur dans la mise en œuvre du dispositif seront détaillés par la suite.

Au sujet des répondants à l'enquête évaluative

L'évaluation quantitative portait sur une population plus large que les bénéficiaires potentiels des EAP. La randomisation devait en effet porter sur l'ensemble des jeunes en situation de rupture scolaire. Ainsi, l'évaluation quantitative devait permettre d'une part de caractériser, au sein de l'ensemble des jeunes, ceux qui étaient orientés vers les EAP et d'autre part de mesurer l'apport du dispositif innovant par rapport à l'ensemble des dispositifs existants.

La contrepartie de ce critère de sélection large des jeunes inclus dans l'expérimentation est que finalement, seuls 149 jeunes sur les 513 du groupe intervention ont fréquenté un EAP. Effectuée sur une population plus large, la mesure de l'effet des EAP risque d'être moins précise et l'effet potentiel des EAP risque d'être dilué.

Sur les 432 répondants à l'enquête évaluative, seuls 75 ont fréquenté un EAP. Ils ne représentent ainsi qu'un tiers des répondants au sein du groupe intervention.

Le faible taux de réponse global doit également être questionné.

D'une part, il engendre une moindre précision des estimations. D'autre part, il peut être à l'origine de biais de réponse de nature à fausser la mesure des effets du dispositif. Phénomène rassurant sur ce dernier point, il ne semble pas exister de biais de réponse différentiel entre les groupes test et témoin puisqu'ils ont répondu dans les mêmes proportions.

Dans tous les cas, les résultats obtenus permettent d'affirmer que si le dispositif expérimental a un effet sur les retours en formations et l'acquisition de diplôme, ce dernier est dans tous les cas limité et certainement inférieur aux attentes.

Au sujet des critères retenus pour l'évaluation

L'évaluation quantitative est centrée sur les retours en formation et la situation à la date d'enquête, soit environ deux ans après la date de décrochage. Elle ne permet donc pas de mesurer d'éventuels effets du dispositif à plus long terme.

Elle ne s'est pas intéressée à l'aspect social ou psychologique et n'est donc pas en mesure de parler des éventuels effets du dispositif sur ces thématiques qui constituaient une part importante du travail des EAP. Il faut dire que ces aspects sont difficiles à appréhender dans le cadre d'une enquête quantitative.

3. Conclusion

Les EAP avaient pour objectif de favoriser le retour des jeunes en situation de rupture scolaire dans un processus de formation afin de leur permettre d'obtenir une qualification. Ils s'adressaient aux jeunes les plus en difficulté. Ils s'appuyaient sur la pédagogie de la réussite, partant du principe que l'estime de soi constituait un prérequis à tout projet de formation. Grâce à une prise en charge individualisée, ils avaient pour objectif de (re)mettre les jeunes dans un état d'esprit propice à l'acquisition de savoirs, de les aider à définir un projet professionnel et de leur permettre d'accéder à la formation correspondante. Les liens tissés par l'organisme en charge des EAP avec les différents intervenants locaux devaient permettre de faciliter l'accès des jeunes aux différentes formations. L'accompagnement individualisé mis en œuvre par les EAP devait favoriser l'implication des jeunes dans les différentes formations engagées car les jeunes étaient encore suivis par l'EAP lorsqu'ils avaient entamé un processus de formation

A moyen terme (environ deux ans après la rupture), l'évaluation quantitative ne permet pas de mettre en évidence d'effet probant de l'expérimentation sur le retour des jeunes vers un processus de formation ou sur l'obtention d'un diplôme. Les jeunes du groupe intervention semblent avoir initié une démarche de formation un peu plus souvent que les autres mais ils ont connu un nombre d'abandons en cours de formation plus élevé ce qui explique qu'en définitive, ils n'ont pas plus souvent achevé au moins une formation que ceux du groupe témoin. Au moment de l'évaluation, les jeunes du groupe intervention n'ont pas obtenu plus de diplômes que ceux du groupe témoin. Les formations qu'ils ont suivies n'ont donc pas débouché plus particulièrement sur l'obtention d'un diplôme que celles suivies par les jeunes du groupe témoin.

L'accès à l'emploi ne constituait pas un critère de jugement pour l'expérimentation. Il a néanmoins été étudié. Les EAP ne semblent pas avoir eu d'incidence en la matière puisqu'à la date de l'enquête, les mêmes proportions d'individus du groupe intervention et témoins étaient en emploi (environ 15%).

En définitive, l'expérimentation a pu contribuer à satisfaire des souhaits de formation puisqu'à la date de l'enquête les individus du groupe témoin se déclarent plus souvent à la recherche d'une formation que ceux du groupe intervention. Elle a également pu contribuer dans un premier temps à favoriser le contact entre les jeunes et les organismes habituellement impliqués dans leur prise en charge.

Au regard des critères de jugement retenus et à l'issue de l'évaluation quantitative, le Céreq ne dispose pas d'éléments suffisants pour préconiser la généralisation des EAP.

III. Le « décrochage » du point de vue des jeunes

1. Processus de « décrochage » scolaire : exploitation de la première vague d'enquête téléphonique du projet APIPAQ

Nous exploitons ici les résultats de l'enquête téléphonique auprès de jeunes repérés par l'activité des Missions Locales ou de la MGI comme s'étant éloignés de l'éducation nationale en 2008-2009 ou 2009-2010, sans avoir obtenu de diplôme. Un total de 355 jeunes a ainsi été interrogé. Parmi eux, 3 possédaient le baccalauréat (hors champ), 3 étaient scolarisés à l'étranger (champ limite) et 8 ne s'étaient en réalité pas éloignés de l'école après enquête. Par ailleurs, 11 jeunes semblaient avoir quitté l'école plus anciennement². Nous ne les retenons pas pour la suite des analyses. Elles portent donc soit sur la base globale des jeunes repérés par les institutions, soit sur les 329 jeunes sortis récemment du système scolaire sans diplôme et qui ont pu être interrogés par téléphone. Dans cet échantillon de répondants, les proportions de filles et de garçons sont comparables. La moyenne d'âge des jeunes interrogés est de 17 ans, et 80% des enquêtés ont entre 16 et 19 ans.

Les données présentées ici sont très essentiellement des données déclaratives, c'est-à-dire qu'elles reflètent la perception que les jeunes ont, ou ont souhaité donner, de leur situation et des processus qui ont pu accompagner leur éloignement du système scolaire. Bien que quelques mois au moins se soient écoulés depuis que s'est cristallisé le processus qui les a conduits à quitter l'école, il est probable que les enjeux soient encore très importants - en termes d'estime de soi notamment - lorsque sont abordées les questions autour de la scolarité, et des raisons qu'ils peuvent donner pour « expliquer » leur sortie précoce. Peut-être du fait que la question est souvent douloureuse, les réponses obtenues sont parfois surprenantes, et peuvent dans certains cas apparaître contradictoires. Ces contradictions nous semblent témoigner de la réflexivité encore limitée dont font preuve ces jeunes, à ce stade, sur la question de leur parcours scolaire et de la difficulté dans laquelle ils sont pour attribuer une forme de logique et rendre compréhensible les difficultés qu'ils ont rencontrées.

Le temps du « décrochage »

Le terme de « décrochage », en soi, semble suggérer l'existence d'un temps précis, identifiable, où ces jeunes auraient en quelque sorte lâché la rampe. En réalité, il est souvent délicat de s'essayer à fournir une telle datation. Lorsque les jeunes s'éloignent précocement de l'école, ils le font selon des modalités diverses : absentéisme préalable ou départ brutal, série d'allers-retours plus ou moins longs entre comportement de retrait et effort de réinscription dans l'activité scolaire, ou bien simple présence physique sans implication qui finit par se cristalliser. Parfois, les jeunes interrogés considèrent également que ce n'est pas eux qui se sont éloignés de l'école mais bien l'école qui, à un moment et pour une raison qu'ils peuvent encore avoir du mal à reconnaître, n'a plus voulu d'eux.

Sortir de l'école sans diplôme peut, certes, faire suite à un évènement brutal, mais cela semble le plus souvent résulter d'un processus plus ou moins long et diffus. La notion de date de « décrochage » n'a donc pas toujours un sens évident.

² Cinq ont pourtant été adressés par la MGI, les huit restants ont été « repérés » par la ML. Logiquement, ces 11 jeunes ne donnent pas de nom concernant l'établissement où ils auraient pu être inscrits lors des deux années scolaires en question.

Pour autant, lorsque les jeunes sont enregistrés dans la base de données d'une Mission Locale, ils doivent donner la date de leur dernière « fréquentation » de l'école. Et de même, l'Education Nationale renseigne une « date de sortie éventuelle de l'établissement » pour les jeunes concernés. Ces informations, pour imparfaites qu'elles soient³, conduisent à discerner le groupe des jeunes repérés entre : près de deux tiers d'inscrits en 2008-2009 présents cette année scolaire-là mais non réinscrits en septembre 2009, et un gros tiers d'inscrits en septembre 2009 signalés comme décrocheurs dans le courant de l'année scolaire 2009-2010. Au vu des informations institutionnelles, dans deux cas sur trois environ, le phénomène de « décrochage » se cristalliserait donc au moment d'une rentrée scolaire, et dans un cas sur trois seulement en cours d'année.

Cependant, les repérages signalant juin comme le dernier mois de fréquentation de l'école peuvent suggérer que certains jeunes « décrochent » à l'approche des échéances de fin d'année (examen ou conseil de classe). Il est possible que ces jeunes-là anticipent que cette année scolaire pourrait bien être leur dernière année d'école, du fait des échéances ou par "choix". Dans tous les cas, une part des « décrochages » qui font suite à une fréquentation scolaire établie jusqu'en juin, se rapproche des phénomènes de non-réinscription à la rentrée scolaire (inscrits-non réinscrits) précédemment évoqués. Pour l'Education nationale du moins, une partie des jeunes qui ont suivi les cours jusqu'en juin ne seront formellement repérés qu'à la rentrée de septembre qui suit. Ainsi, dans notre population, la part réelle d'inscrits-non réinscrits, c'est-à-dire les jeunes qui abandonnent (ou ont abandonné) à l'issue d'une année scolaire et qui ne reviendront pas à la rentrée suivante, devrait selon toutes probabilités excéder les deux-tiers de la population en décrochage. Mais cette estimation de la proportion d'« inscrits-non réinscrits » est encore compliquée par les informations que donnent les jeunes eux-mêmes, et qui réduisent, elles, cette impression de domination massive des décrochages par non réinscription en début d'année scolaire. Parmi les deux tiers de jeunes réputés « inscrits non réinscrits » au vu des données fournies par la ML ou l'EN, plus de 4 sur 10 déclarent lors de l'enquête téléphonique, s'être inscrit dans un établissement en 2009-2010 – et ne s'en être éloignés qu'en cours d'année. Il peut s'agir d'inscriptions dans des établissements privés non enregistrées par l'EN, d'inscriptions tardives, d'inscriptions non confirmées, ou bien de "simples" déclarations d'intention plus ou moins nettes de la part des jeunes et qui n'auraient pas été suivies d'effet dans la réalité. Il ne s'agit pas de « faux » décrocheurs pour autant puisque, plus loin dans l'enquête⁴, ils disent s'être effectivement éloignés de l'école. Au final, la part « d'inscrits-non réinscrits », c'est-à-dire de jeunes dont le « décrochage » est devenu évident au moment de la rentrée scolaire, reste difficile à estimer. Elle s'établit probablement aux alentours de 60% de la population des jeunes précocement éloignés de l'école, qui ont vu se formaliser leur « décrochage » au moment de la rentrée scolaire ou bien à l'issue d'une année scolaire, au moment des inscriptions pour la rentrée suivante.

³ Elles restent en bonne part fragiles, relevant de la subjectivité du jeune interrogé pour l'information ML, de la subjectivité des personnels de la MGI côté Education Nationale.

⁴ Une petite quinzaine de jeunes disent toutefois qu'à aucun moment ils n'avaient « plus ou moins arrêté l'école ». Ces jeunes apparaissent presque tous sortants sans diplôme de CAP/BEP ou dans les deux premières années d'un baccalauréat professionnel et ne se sont pas réinscrits à la rentrée suivante. Ils ont été signalés comme étant en situation de décrochage scolaire ou en voie de décrochage par les conseillers des Missions Locales. Une petite proportion d'entre eux (5) pourraient ne pas être réellement « en décrochage », et avoir été repérés simplement à l'occasion d'une prise de renseignement auprès des ML l'été alors qu'ils n'avaient pas fortement l'intention de ne pas se réinscrire à la rentrée. Pour les autres, nous n'avons pas d'explication simple - sinon d'inévitables petites erreurs de codage au moment de la passation téléphonique des enquêtes et de tout aussi inévitables problèmes de compréhension des questions de la part des enquêtés (en particulier, le facteur temporel peut être une source de contresens pour ces jeunes).

En ce qui concerne les repérages *en cours d'année*, la saisonnalité n'apparaît pas très importante, si ce n'est une légère montée en charge lors du derniers mois de l'année scolaire, en juin, ainsi qu'en mars, peut-être à l'issue d'examens blancs.

Classe où les jeunes étaient inscrits l'année du décrochage

Environ 16% de notre base de répondants sort d'une classe de niveau collège, et il s'agit alors le plus souvent d'une classe de 3^e. La proportion d'inscrits-non réinscrits est particulièrement forte pour les sortants au niveau collège.

Très peu de jeunes ont quitté l'école à partir d'une classe de seconde générale, et très peu également à partir d'une classe de 1^{ère}, que celle-ci soit générale ou technologique (au total, moins de 5% des répondants). Il est possible que notre échantillon sous-estime un peu ces sorties-là, mais seules des données construites à partir des fichiers de l'Education Nationale nous permettraient de nous en assurer.

En revanche, 45% de l'échantillon s'est éloigné du système scolaire en 1^{ère} année de BEP (ou CAP) ou en classe de 2nde d'un baccalauréat professionnel. En sus, 22% ont « décroché » en 2^{ème} année de BEP (CAP) ou en classe de 1^{ère} professionnelle. Les trois quarts des jeunes repérés sont donc issus des deux premières années d'études dans les filières professionnelles.

La proportion de jeunes pour lesquels l'éloignement de l'école s'est formalisé en cours d'année scolaire (par opposition aux « inscrits-non réinscrits ») est bien plus importante pour les jeunes sortis dès leur première année d'orientation vers la voie professionnelle, que pour ceux qui sont déjà parvenus en seconde année, et pour lesquels les dates d'enregistrement de leur éloignement du système scolaire renvoient bien plus souvent à des non-réinscriptions à la rentrée suivante.

Enfin, les jeunes sortis du système scolaire dans les classes terminales des diplômes de niveau IV (baccalauréats généraux, technologiques ou professionnels⁵) comptent pour 13% de l'échantillon : 7% décrochent en terminale avant le bac technologique, 3% en année terminale de baccalauréat professionnel et 3% en terminale générale.

Etablissement d'inscription

Sur la base des déclarations des jeunes concernant le dernier établissement où ils étaient inscrits, on peut préciser encore que, dans la base des répondants :

- pour les sortants de niveau IV, 70% viennent de lycées généraux, 30% de lycées professionnels - aucun jeune apprenti à ces niveaux-là n'a été recensé ;
- pour les sortants au niveau V, les lycées professionnels concentrent à l'inverse près de 90% des jeunes repérés, plus environ 7% de sortants de CFA (soit très peu, ce qui est cohérent avec le fait que les décrochages en CFA se produisent plutôt dès la première année, donc avant de parvenir à un niveau V, et que ceux qui se produisent plus tard peuvent aller de pair avec un passage vers l'emploi sans temps de transition - ce qui minimise les chances que ces jeunes soient repérés / signalés comme « décrocheurs ») ;
- pour les sortants au niveau V bis, près d'un quart arrivent du collège en classe de 3^e, et près des deux tiers d'un lycée professionnel ; on recense également 10% de jeunes venus d'un CFA ;
- pour les rares sortants au niveau VI, les jeunes sont issus de collèges.

⁵ Ainsi que brevets technologiques et professionnels, extrêmement rares dans nos répondants (2 individus).

Au total, les jeunes décrocheurs interrogés par téléphone venaient, dans plus de 60% des cas, d'un lycée professionnel, dans 7% des cas d'un CFA, dans 12% d'un lycée général et enfin, dans 16% des cas, d'un collège.

Rappel niveaux de qualification (tels qu'utilisés par la DGESCO):

Niveau IV : Sorties des classes terminales du second cycle (terminales générale, pro, technologique) [et abandon des scolarités post bac avant d'atteindre le niveau III : situation absente ici, du fait qu'on ne s'intéresse pas aux jeunes titulaires de baccalauréats] ;

Niveau V : Sortie de l'année terminale des seconds cycles courts professionnels (CAP, BEP, mention complémentaire), abandon de la scolarité du second cycle général avant la terminale (2nde, 1ère) ;

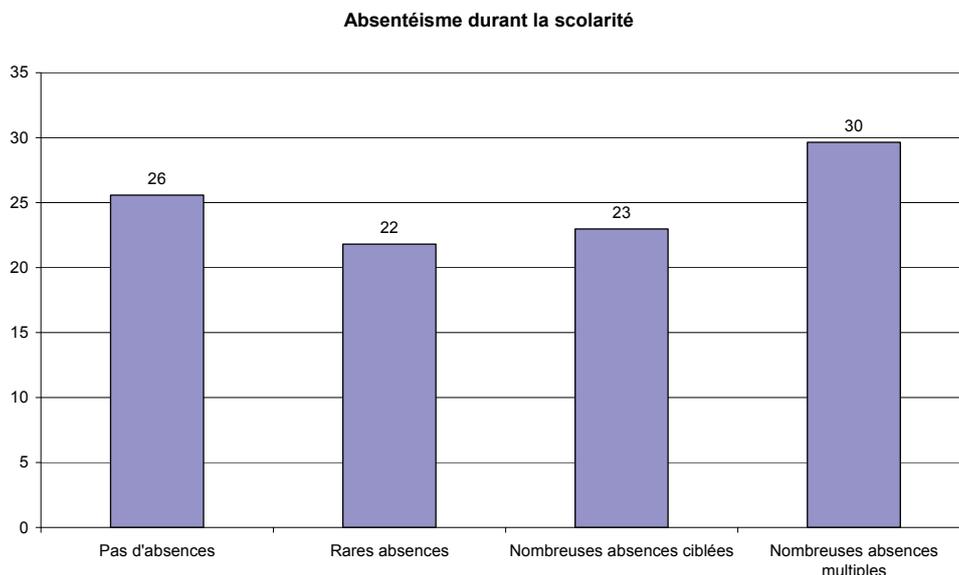
Niveau V bis : Sorties de 3^e générale, 4^e et 3^e technologique et des classes des seconds cycles courts professionnels avant l'année terminale ;

Niveau VI : Sorties du 1^{er} cycle du 2nd degré (6^e, 5^e, 4^e) et des formations préprofessionnelles en 1 an.

Face à l'école

Absentéisme

Pour plus de la moitié, les jeunes interrogés déclarent avoir été absents souvent ou régulièrement, que ces absences concernent préférentiellement certaines matières (absences ciblées) ou qu'elles interviennent quelles que soient les matières prévues sur l'emploi du temps (absences multiples). Un quart affirme en revanche ne pas avoir manqué de cours durant leur scolarité.



Parmi les jeunes présentant des absences, les raisons fréquemment évoquées sont le manque d'intérêt pour la matière (un jeune sur deux), le manque d'intérêt pour l'école (un jeune sur trois) et les difficultés à suivre (un jeune sur trois). Certains jeunes parlent également de problèmes avec les enseignants ou les autres élèves, de problèmes de santé ou d'une orientation inadaptée, mais dans des proportions moindres. L'essentiel de l'absentéisme est attribué par les jeunes au manque d'intérêt des cours concernés ou de l'école en général, ou à leurs difficultés scolaires.

Les filles et les garçons déclarent dans des proportions semblables qu'il leur est arrivé de manquer des cours. En revanche, les comportements d'absentéisme que les uns et les autres décrivent diffèrent selon le sexe. Elles sont sensiblement plus nombreuses qu'eux à déclarer que leurs absences étaient fréquentes (respectivement 58% des filles répondantes contre 47% des garçons) et moins nombreuses à les présenter comme survenant « quelles que soient les matières » (respectivement 43% contre 53%). Les filles décrocheuses et « absentéistes » auraient donc, plus que les garçons, un absentéisme ciblé sur certaines matières, « à la carte », tandis que les garçons tendraient plus à un absentéisme indifférencié.

Les jeunes qui n'ont jamais redoublé sont plutôt moins « absentéistes » que les autres. Lorsqu'ils le sont, ils sont moins nombreux à évoquer des difficultés pour suivre et un peu plus nombreux à parler de conflits avec certains enseignants. De même, les jeunes ayant suivi une partie de leur scolarité à l'étranger sont sensiblement moins nombreux à faire des récits d'absentéisme. Eux, en revanche, évoquent plus fréquemment, lorsqu'ils pratiquent malgré tout un certain absentéisme, des difficultés de compréhension en classe et des conflits avec les enseignants mais ils expliquent moins souvent leurs absences par une absence d'intérêt pour les matières.

Les jeunes qui ont interrompu leur scolarité au collège sont plus rares que les autres à déclarer ne pas avoir manqué de cours (18%). Les processus d'éloignement de l'école les plus précoces seraient donc, plus souvent que pour les autres, concernés par cette modalité-là de retrait. Parmi les "absentéistes" du collège, les difficultés pour suivre les cours sont plus mises en avant que pour les jeunes ayant poursuivi leur scolarité au-delà de la troisième. La proportion de jeunes disant n'avoir pas manqué de cours s'élève pour les sortants de lycées (25%), et elle s'élève plus encore pour les jeunes issus de CFA (37%).

Ces éléments renforcent encore la nécessité de mettre au clair d'éventuelles formes différentes de pratiques et de rapport au scolaire, avant que n'intervienne ou ne se cristallise un « décrochage ». Les différentes formes d'absentéisme correspondent diversement aux composantes de la population de décrocheurs interrogée. En particulier, un absentéisme à la carte, plutôt lié à une absence d'intérêt pour la matière ou à un conflit avec l'enseignant domine préférentiellement chez certains, quand pour d'autres il s'agit d'un absentéisme plus diffus, dont les raisons semblent moins évidentes à formuler, mêlant absence de motivation globale et spécifique, et difficultés de compréhension plus ou moins anciennes, cependant que les derniers n'ont pas manifesté sous cette forme leur éloignement vis-à-vis de la scolarité avant que celui-ci ne se précipite.

Par ailleurs, un cinquième de l'échantillon déclare dans la suite de l'enquête qu'il lui est arrivé de manquer des cours longtemps ou régulièrement pour des raisons de santé, et un quart pour des raisons familiales. Cela ne signifie d'ailleurs pas que ces jeunes attribuent leur éloignement de l'école à ces difficultés-là. En effet, parmi ceux qui disent avoir déjà manqué l'école de manière notable pour raisons de santé, seul un quart cite cette modalité lorsqu'on demande comment ils expliquent le fait de s'être éloignés de l'école. Et parmi ceux qui avaient manqué pour raisons familiales, seul un tiers met cet aspect en avant parmi les causes de leur décrochage scolaire...

Même si les jeunes ne mettent pas particulièrement en avant les raisons de santé ou les difficultés familiales comme explication de leurs difficultés, rien ne dit qu'elles n'y aient pas contribué de façon importante, naturellement. Cela a pu se faire de façon directe mais aussi d'une façon plus indirecte, par exemple en initiant ou renforçant des problèmes de concentration, d'acquisition de connaissances, en relativisant l'importance de l'école...

Intérêt pour des matières

Le désintérêt total de l'école est assez rare puisque 84% des jeunes affirment que durant leur dernière année à l'école, une ou plusieurs matières leur plaisaient particulièrement - et ces jeunes ne citent alors pas que le sport ou les matières artistiques, loin s'en faut.

Sur l'échantillon de jeunes interrogés, 6 sur 10 citent ainsi au moins une matière réputée tout-à-fait « scolaire » : histoire, français, anglais, maths, économie, droit... contre moins de 3 qui ne citent que des matières pratiques, artistiques ou bien le sport, les autres ne trouvant rien à citer qui ait soulevé leur intérêt à l'école.

Lorsqu'une matière de type plus « scolaire » au moins est citée, dans 90% des cas les jeunes disent que cette matière leur plaisait car le sujet les intéressait, 60% parce qu'ils y avaient de bons résultats, et seulement 50% parce que le prof était intéressant. Ces matières appréciées ne le sont donc pas nécessairement ou uniquement pour des questions affectives (relationnelles, liées à l'enseignant) ou d'estime de soi (une matière où l'on a de bons résultats). Cela pourrait suggérer que ces jeunes qui quittent l'école tôt et sans diplôme ne seraient pas tous, ni même

majoritairement, dans le rejet des apprentissages, même lorsque ceux-ci s'inscrivent dans des dispositifs pédagogiques classiques et renvoient à des matières à tonalité assez nettement « scolaire ».

On peut également interpréter ces résultats comme le signe d'une persistante **bonne volonté** chez une grande part des enquêtés, au sujet de l'école : ils ne mobilisent pas si souvent les formes de rejet massif du scolaire auxquelles on aurait pu s'attendre dans un tel cadre. Ce résultat contraste avec celui d'autres études réalisées auprès de publics non diplômés lorsque plusieurs années se sont écoulées depuis la sortie du système scolaire, pour lesquels une forme d'amertume à l'égard d'un retour au scolaire ou de son histoire scolaire est plus mise en avant. La bonne volonté relevée ici peu après la fin de la scolarité pourrait traduire la proximité encore grande que ces jeunes entretiennent avec leur posture du temps de l'école : derrière l'absentéisme éventuel, derrière la sortie bredouille du système, il est possible que la plupart de ces jeunes aient maintenu longtemps leur désir de trouver place comme les autres et de réussir à l'école contre vents et marées, malgré les difficultés récurrentes accumulées.

De même, lorsqu'on leur demande si, à l'école, ils appréciaient ou pas les cours, seuls 12% répondent 'pas du tout', 21% disent 'plutôt non', contre 55% qui disent qu'ils les appréciaient 'plutôt' et 12% qu'ils les appréciaient 'tout-à-fait'. Certes, la modalité la plus moyenne ('plutôt') n'est pas forcément très informative sur la réalité des sentiments des jeunes à l'égard des enseignements scolaires, et il peut ne pas être valorisant de dire qu'on n'appréciait pas les cours. Mais parmi les jeunes qui citent au moins une matière de type scolaire comme les intéressant particulièrement, la proportion de ceux qui expriment un jugement soit plutôt positif soit très positif sur les enseignements scolaires s'élève à plus de 75%.

Sentiment général concernant l'école

Lorsqu'on leur demande un jugement général, quatre jeunes sur dix affirment qu'ils s'ennuient en cours. Ils sont dans les mêmes proportions à se sentir mal orientés (désorientés ?) et dans les mêmes proportions aussi à déclarer avoir des difficultés à suivre en classe.

Un quart d'entre eux affirme avoir eu « des problèmes au sein de l'établissement ». Enfin, un sur dix seulement est d'accord avec l'affirmation « l'école ne sert à rien ».

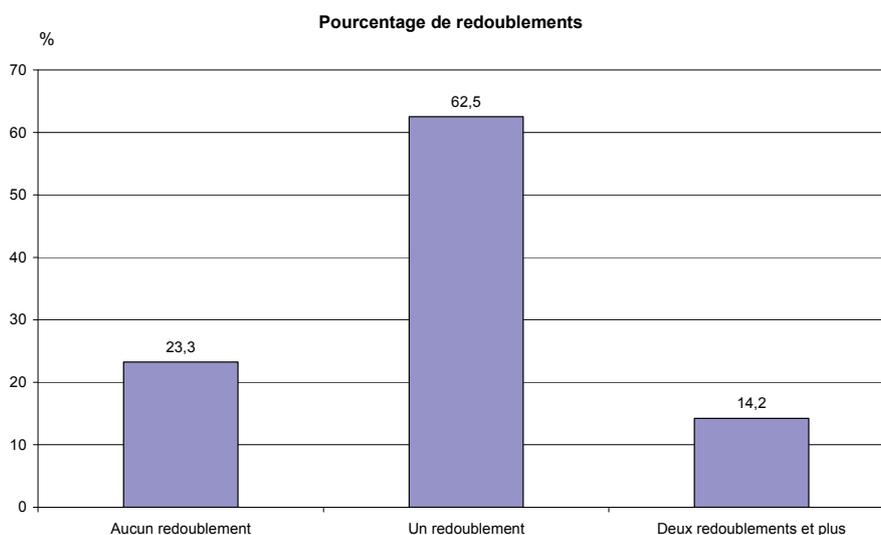
Les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer que globalement, elles ont des difficultés pour suivre en classe et moins nombreuses à faire état de problèmes rencontrés au sein de l'établissement. Les sortants de collège, et dans une moindre mesure les sortants de lycée pro sont, de même, plus nombreux que les autres (respectivement 51% et 43% contre 36%) à dire qu'ils avaient des difficultés à suivre. Ainsi, plus on s'élève scolairement et moins le décrochage se déroule dans un contexte où les jeunes déclarent qu'ils avaient du mal à suivre les enseignements. Les jeunes ayant effectué une partie de leur scolarité à l'étranger sont plutôt plus nombreux que les autres à déclarer de telles difficultés (50%).

Par ailleurs, la plupart des jeunes racontent qu'ils apprécient ou appréciaient à l'école les relations avec leurs amis. Seuls 5% ne les appréciaient pas du tout ou plutôt pas. L'isolement amical ne semble pas au cœur des processus de décrochage, même s'il rend peut-être compte, pour une très petite partie de ces jeunes, d'un malaise relationnel au sein de l'établissement qui a pu favoriser le décrochage ou bien qui l'aurait accompagné.

Éléments sur le parcours scolaires

Redoublements

Près d'un quart des jeunes « décrocheurs » n'ont pas redoublé du tout au cours de leur scolarité, tandis qu'un septième (14%) a redoublé plusieurs fois. Mais pour la plupart, près des deux-tiers des jeunes interrogés, ils ont connu un seul redoublement durant leur scolarité.



Un peu plus d'un jeune sur dix a suivi une partie plus ou moins importante de sa scolarité à l'étranger. Parmi eux, près de la moitié n'ont jamais redoublé. Ainsi, pour les jeunes interrogés

ayant suivi toute leur scolarité en France, ce sont plus de 80% qui ont connu un ou plusieurs redoublements avant de quitter l'école bredouilles.

Parmi ceux qui ont redoublé une fois ou plus, pour un peu plus de 25% des élèves le premier redoublement a eu lieu dès le premier cycle du primaire (CP-CE1). S'y ajoutent environ 15% d'élèves pour lesquels un redoublement est intervenu dès le second cycle du primaire.

Cela signifie que parmi la population en situation de décrochage qui a été interrogée, pour un peu plus de 30% des jeunes, les difficultés scolaires sont très anciennes, et suffisamment importantes pour avoir occasionné un ou plusieurs redoublements dès l'école primaire. Cette proportion de près d'un tiers de redoublants précoces correspond à celle qu'on observe dans les enquêtes Génération pour les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme en 2004. Les services de l'Education Nationale établissent quant à eux qu'en 2010, au moment d'entrer en 6^e, 13% des élèves entraient en 6^e « en retard » ; ils étaient 17% en 2004 (20% en 2000, 25% en 1990). Dans ce contexte où intervient une certaine raréfaction des redoublements, les difficultés scolaires précoces dépassent les cas où intervient effectivement un redoublement dès le primaire. De sorte que parmi les jeunes décrocheurs interrogés, une part importante, sinon prédominante, arrive en 6^e avec une expérience scolaire marquée soit par des redoublements soit par des difficultés d'apprentissage sensibles et/ou des lacunes dans les savoirs de base, sources de handicaps tout au long de leur scolarité ultérieure, mais n'ayant pas donné lieu à redoublement.

Pour ces jeunes-là, qui s'avèrent constituer une part importante de notre échantillon, le processus qui conduit à quitter l'école sans diplôme est donc particulièrement ancien. Chercher le remède une fois le « décrochage » cristallisé, dans l'optique d'un retour vers des formations aux contextes pédagogiques scolaires ou pseudo-scolaires, constitue probablement une gageure. Une intervention beaucoup plus précoce, dès le primaire, paraît plus prometteuse. Une fois le décrochage repéré, d'autres options que le retour en formation sont peut-être à prendre en compte aussi. Le développement d'entreprises d'insertion peut, pour ces publics spécifiques, permettre des passerelles vers le monde du travail qui ne soient pas indexées sur la seule réussite scolaire, même minimale, exigée par un diplôme de niveau V. Les difficultés de lecture et d'écriture peuvent faire l'objet d'un traitement de remédiation, mais ce traitement ne doit pas nécessairement se concevoir comme un préalable indispensable à l'insertion. Nombre de personnes occupant un emploi salarié présentent, de fait, de telles difficultés.

La classe de troisième et l'orientation

Parmi les jeunes répondants concernés (ceux effectivement parvenus jusqu'à la classe de troisième), les deux tiers ont suivi une classe de troisième générale. Les sections de 3^e DP3 et DP6 ont, elles, accueilli près d'un enquêté sur cinq. Diverses questions à propos de l'orientation ont alors été posées, notamment la conformité entre les vœux d'orientation et l'orientation effective et le jugement général sur le fait d'avoir été bien ou mal orienté.

Au global, près de la moitié des jeunes enquêtés déclarent un sentiment négatif ou plutôt négatif à propos de leur orientation. Ce sentiment s'inscrit cependant pour les enquêtés dans un contexte post-scolaire où, comme lors de leur temps scolaire, l'injonction et donc l'attention au projet et à l'orientation, sont majeures de la part des institutions. Qu'en est-il de leurs vœux d'orientation, et que conclure des éventuelles discordances par rapport à leurs déclarations sur l'orientation ?

Pour ceux qui ont poursuivi leur scolarité après la troisième, l'orientation a été conforme au premier vœu pour 60% des jeunes décrocheurs interrogés, elle a été différente pour les 40% restants. L'affirmation que l'essentiel des décrochages relèverait d'orientations contraintes semble donc peu valide à ce stade. Pour autant, avoir obtenu le premier vœu porté sur sa feuille d'orientation n'empêche pas d'une part que l'expression de ce vœu ait pu être en contradiction avec les souhaits ou les goûts : il y a de façon certaine une auto-censure par les jeunes, avec une plus ou moins grande docilité vis-à-vis des recommandations émises par l'institution scolaire au moment d'envisager ces vœux. Nombre de ces jeunes sont nettement conscients des probables auxquels ouvre un dossier scolaire faible ainsi que du caractère sélectif de certaines spécialités et/ou filières. L'expression des choix d'orientation après la 3^e se fait ainsi sous contrainte et la cohérence apparente, dans une majorité des cas, entre souhaits exprimés et orientation effective ne préjuge pas réellement d'une adéquation entre les désirs individuels et l'orientation scolaire. Ainsi, même lorsque les élèves disent que leur orientation après la 3^e correspondait à leur premier vœu, plus du tiers expliquent dans la suite de l'enquête qu'ils estiment avoir été mal ou plutôt mal orientés. Symétriquement, il est possible que des phénomènes d'autodépréciation ou une attente finalement modeste à l'égard de la spécialité d'orientation, conduisent une partie des jeunes à minorer les éventuels problèmes liés à l'orientation. Ainsi, parmi ceux pour lesquels l'orientation après la 3^e ne correspondait pas au premier vœu, un tiers ne se reconnaissent pas dans l'affirmation selon laquelle ils auraient été mal ou plutôt mal orientés.

Si l'on entre plus dans le détail concernant le sentiment général sur l'orientation ou la conformité entre premier vœu et orientation, il apparaît par exemple des disparités en termes de niveau scolaire, d'histoire scolaire, de sexe... Pour les jeunes sortants de lycée professionnel, 45% déclarent qu'ils n'ont pas été orientés conformément à leur premier vœu. C'est le cas de 27% des jeunes issus de lycées généraux et de 45% de la vingtaine de jeunes interrogés provenant de CFA. On peut noter encore que ceux ayant suivi une partie de leur scolarité à l'étranger jugent moins fréquemment que les autres avoir été mal orientés. Par ailleurs, les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer n'avoir pas obtenu leur premier vœu et elles sont également plus nombreuses à considérer, de façon générale, qu'elles ont été mal orientées (49% contre 42%). Enfin, comparés à leurs camarades moins en retard scolairement, les jeunes ayant redoublé plusieurs fois s'estiment eux aussi moins souvent que les autres mal orientés (39% contre 47% pour ceux qui ont redoublé une seule fois et pour ceux qui n'ont jamais redoublé). On retrouve là la trace de l'autodépréciation plus importante qui peut affecter les élèves ayant redoublé plusieurs fois. Cela les conduit certainement à prendre sur eux, plus que les autres, la responsabilité de leurs difficultés scolaires plutôt qu'à les attribuer à une mal-orientation – tant il est peu probable que ces jeunes-là soient effectivement mieux orientés que les autres.

Ce qui est mesuré ici, et qui en sourdine est relatif à un processus scolaire nettement ancré du côté de l'échec, ce sont largement des jugements très subjectifs et situés dans le temps et dans un contexte que ces jeunes portent sur la qualité de leur orientation mais il serait rapide et abusif d'y voir une mesure effective des qualités ou défauts réels de leur orientation. Pour autant, ces résultats montrent que la question de l'orientation et des problèmes d'orientation ne semble pas, pour les jeunes concernés, prendre une part si dominante du tableau qui a conduit à leur sortie sans diplôme du système scolaire.

Plus loin dans l'enquête, on le verra, les jeunes sont également interrogés directement sur les causes qu'eux-mêmes avanceraient pour expliquer leur décrochage de l'école : 45% disent qu'ils n'avaient pas d'intérêt pour la section dans laquelle ils se trouvaient. Ce qui, là encore, ne signifie pas toujours que le problème doit s'interpréter en termes d'orientation...

Au final, on peut estimer que la question de l'orientation subie, insuffisamment informée ou décevante, ferait partie du tableau dans une bonne moitié des processus de décrochage scolaire, avec des variations selon les parcours scolaires et selon les caractéristiques socio-démographiques des jeunes. Bien qu'elle soit l'un des leviers sur lequel les pouvoirs publics ont la main de la façon la plus directe, la question de l'orientation ne semble pas devoir être conçue comme l'ingrédient majeur mais plutôt comme un ingrédient éventuel du décrochage pour qui souhaite expliquer ou prévenir les interruptions précoces de parcours scolaires.

Les raisons que les jeunes donnent pour nous expliquer leur « décrochage »

Les jeunes enquêtés ont pu donner la ou les raisons qui, selon eux, les avaient conduits à arrêter l'école ou à s'en éloigner. Parmi douze items proposés (difficultés diverses de santé, famille, avec la justice, financières, difficultés à suivre, absence d'intérêt pour la section, pour l'école en général, exclusion...), non exclusifs, plus une question ouverte destinée à recenser les raisons que nous n'aurions pas anticipées, les deux tiers des jeunes citent trois raisons différentes ou plus pour expliquer s'être éloignés de l'école. Seul un vingtième des jeunes enquêtés ne se reconnaît dans aucune des explications proposées ni ne souhaite en proposer d'autre.

L'envie de travailler est la raison la plus fréquemment citée (six jeunes sur dix). Le besoin d'argent est cité par plus d'un jeune sur quatre. Mais ce ne sont pas nécessairement les mêmes jeunes... : parmi les 60% qui expliquent leur « décrochage » par leur envie de travailler, seuls 4 sur 10 disent qu'ils avaient besoin d'argent. Inversement, parmi ceux qui disent qu'ils avaient besoin d'argent, plus de 8 sur 10 disent également qu'ils avaient envie de travailler. Entre envie et besoin de travailler, faire le tri n'est pas toujours évident. Au total, les deux tiers des enquêtés parlent ainsi soit d'une envie ou d'un besoin de travailler soit de l'envie ou du besoin de gagner de l'argent : repousser plus longtemps l'entrée dans la vie active leur posait problème.

Dans la liste des explications au décrochage qui leurs étaient également soumises, le manque d'intérêt pour la spécialité ou la filière suivie concerne plus de quatre jeunes sur dix. On retrouve là une autre facette de ce qui pourrait constituer une évaluation de mal-orientation⁶. Cela ne signifie pas nécessairement que ces jeunes n'aient pas obtenu leur premier choix d'orientation après la classe de 3^e : de fait la moitié d'entre eux l'ont obtenue (on retrouve la dimension de souhaits contraints ou pas toujours suffisamment informés au moment de l'orientation). Mais les deux tiers de ces jeunes jugent aussi, par ailleurs que globalement, ils ont en effet été mal orientés. Leur représentation de leur parcours scolaire est donc placée du côté de l'erreur d'aiguillage, et ils relient leur départ précoce du monde scolaire, entre autres causes, à cette erreur d'aiguillage.

En outre, un cinquième des jeunes expliquent leur décrochage par le fait qu'ils ont été refusés dans la section où ils souhaitaient aller. Et un quart des jeunes disent que leur établissement ne leur convenait pas (trop distant, mal relié aux transports en commun, etc). Ces raisons (désintérêt, refus de la section souhaitée, établissement) peuvent être rassemblées néanmoins sous une rubrique '**questions d'orientation**', de sorte qu'au total, cette rubrique, constituerait, quoique de façon non nécessairement exclusive, l'une des explications citées pour **près de 6 enquêtés sur 10**.

⁶ On parle de mal-orientation même si cette déclaration de désintérêt relève aussi du fait que, pour certains jeunes, de fait, aucune des spécialités existantes n'aurait suscité fortement leur intérêt et leur motivation.

Un quart des jeunes interrogés signalent (entre autres) leur échec à l'examen et près d'un cinquième disent que l'école était trop difficile pour eux. **Les difficultés scolaires** comme dimension explicative de leur décrochage sont mises en avant par **près de 4 jeunes sur 10**.

Enfin, entre les jeunes qui invoquent des problèmes de santé, des problèmes familiaux ou des problèmes avec la justice, c'est **un quart des jeunes qui témoignent de raisons extrascolaires** lorsqu'ils cherchent à expliquer leur décrochage.

Familles, revenus, relations

Au moment où s'est cristallisé l'éloignement vis-à-vis de l'école, seuls 65% des jeunes décrocheurs disent avoir discuté de la situation avec leur père ou leur mère.

Les parents restent toutefois un interlocuteur fréquent, plus que les frères et sœurs (35%), les amis (45%). Assistant social, médiateur et éducateur sont cités par 19% des jeunes comme un interlocuteur avec qui la question de leur décrochage a pu être abordée. Au total, 20% des jeunes qui s'éloignent précocement de l'école disent n'en avoir parlé avec personne, ni famille, ni proches, ni institutionnels.

Par ailleurs, pour la moitié des jeunes interrogés, le père était ni en emploi ni à la retraite au moment de l'interrogation, ou bien était décédé ou perdu de vue. C'est également un tiers des jeunes recensés ici dont ni le père ni la mère ne sont en emploi ou à la retraite au moment de l'enquête. Sans surprise, la carte des sorties sans diplôme du système scolaire n'est pas sans rapport avec celle de la pauvreté et des difficultés d'emploi.

13% des jeunes que l'on est parvenu à joindre ne vivent ni chez leur père, ni chez leur mère. Cette proportion, comme dans toute enquête de ce type, constitue une fourchette basse de l'estimation, les jeunes éloignés de leurs familles étant beaucoup plus difficiles à joindre par téléphone et/ou moins enclins à répondre à une telle interrogation.

Enfin, 36% des jeunes ont perdu le contact avec l'un au moins de leurs parents ou bien celui-ci est décédé. A côté de ce chiffre, 17% de jeunes ont des parents séparés mais sont toujours en contact avec les deux. Si la proportion de parents séparés est élevée, ce qui interpelle est surtout le nombre de séparations s'étant soldées par la rupture des liens avec l'un des parents, le plus souvent le père.

Types de décrochage, types d'individus ?

Les jeunes développent le plus souvent, on l'a vu, des explications multiples quant à leur arrêt d'études précoces – ce alors qu'un temps modeste s'est écoulé depuis leur sortie de l'école. Les registres explicatifs que constituent les difficultés scolaires, les questions d'orientation, l'attrait de la vie active (plus ou moins contraint) et les difficultés extrascolaires sont ainsi souvent mobilisés côte-à-côte. Moins d'un jeune sur cinq mobilise un registre unique d'explication⁷... Ainsi, non seulement les explications ne sont pas uniques, mais les registres explicatifs dont relèvent ces « explications subjectives » non plus.

⁷ 6% évoquent uniquement des explications du type "échec d'orientation", 5% évoquent uniquement des explications du type "attrait pour la vie active", 5% des problèmes extrascolaires seuls, et 3% des difficultés scolaires seules.

On aurait pu pourtant s'attendre à l'inverse, i.e. au fait que les jeunes enquêtés se focalisent, par exemple, sur un éventuel évènement « final » leur ayant fait franchir le pas du décrochage – délaissant la complexité de ce qui aurait conféré un tel pouvoir sur leur parcours à un évènement ponctuel (évènement du type « exclusion », « échec à un examen », « difficulté familiale subite », « problème de santé qui survient » etc.) C'est rarement le cas, même au travers du prisme particulier que constitue une telle enquête téléphonique et quantitative. Alors certes, cela témoigne pour partie de ce que ces jeunes ne sont pas encore, pour la plupart, en mesure de fournir (et de se fournir) une mise en intrigue stable et étayée de l'histoire de leur échec scolaire, qu'ils n'ont pas nécessairement trié entre les ingrédients qui ont conduits à cet échec pour en extraire un qui serait principal, dominant. Mais cela suggère également que derrière une sortie précoce du système scolaire sans diplôme, se retrouve effectivement la plupart du temps une multiplicité d'éléments dont la combinatoire finit par rendre possible, voire probable, une telle sortie du système scolaire, précoce et sans diplôme.

Retracer finement la façon dont ces éléments se combinent en une série finie de schémas reste difficile avec une telle enquête. Toutefois, on peut s'efforcer de chercher quelques combinaisons classiques de facteurs (sans préjuger de leur imbrication, succession ou de leur importance) qui éclaireraient d'éventuels profils de « décrochage ».

A côté des pistes d'explication subjectives fournies par les enquêtés, l'enquête permettait de disposer d'informations relativement plus objectivables⁸, qui peuvent elles aussi éclairer les processus de décrochage : l'habitat, l'emploi des parents, leur conjugalité, certaines dimensions du lien de l'enquêté avec ses parents, le nombre de frères et sœurs, le nombre de personnes avec qui ils partagent leur chambre, le fait d'avoir été absent pour des raisons familiales, ou bien de santé, l'existence de redoublements et les classes redoublées, etc.

Dans l'optique de tenter d'obtenir une typologie des terrains familiaux, scolaires, de santé et d'orientation qui ont nourri ces éloignements précoces de l'école, les causes que les jeunes proposent pour expliquer leur « décrochage » seront utilisées sur le même plan que les précédentes, comme des indices relatifs aux contextes familiaux (en termes de difficultés économiques, de relations), aux contextes d'apprentissages scolaires, d'orientation, de santé...

Plusieurs ensembles de données ont été envisagés qui peuvent constituer autant d'indices de co-présence de tel ou tel élément dans le tableau du processus de décrochage : indices de présence de difficultés cognitives (qui peuvent être plus ou moins anciennes), de contexte familial défavorable à la scolarité (pour des raisons financières ou de logement, ou bien pour des raisons plus psychologiques, sans exclusive), aux problèmes de santé, aux problèmes liés, enfin, à l'organisation et à l'orientation scolaires.

Certaines questions qu'on pourrait considérer comme informatives du rapport que les jeunes entretiennent à l'école ne sont pas intégrées à cette démarche de typologie. Par exemple, certaines indicatrices de rapport à l'école sont à la fois un facteur favorisant le décrochage et un facteur résultant d'un processus de mise à distance de l'école. Elles seront en revanche, comme d'autres questions, envisagées comme variables supplémentaires de l'analyse. Même chose pour l'absentéisme, pour les problèmes avec la justice. Les variables individuelles ou scolaires qui, en soi, ne semblaient pas de nature à éclairer le terrain sur lequel s'est construit le processus de

⁸ qu'on interprètera donc avec moins de précautions que les variables plus subjectives autour des causes auxquelles les jeunes relient leur « décrochage ».

décrochage, sont également observées une fois la typologie obtenue (sexe, niveau de diplôme, fait d'avoir suivi une partie de sa scolarité à l'étranger, etc.)

Les diverses informations sur lesquelles la typologie est construite sont ainsi les suivantes :

Difficultés d'apprentissage scolaire	Présence de redoublements plus ou moins précoces Existence de matières scolaires appréciées Parmi les raisons du décrochage : difficultés de compréhension à l'école
Contexte familial, dont problèmes de pauvreté financière et indices de difficultés plus relationnelles, ou les deux	Existence d'absences scolaires pour raisons familiales Parmi les raisons du décrochage : soucis familiaux Non discussion avec les parents à propos du décrochage Vit ailleurs qu'au domicile du ou des parents Contact perdu avec au moins un des parents Père sans emploi ni à la retraite Partage de chambre avec plus d'une personne
Problèmes de santé	Existence d'absences pour raisons de santé Parmi les raisons du décrochage : problèmes de santé
Organisation et orientation scolaire	Orientation en 3 ^e non-conforme au premier vœu Inscription à la rentrée 2009/2010 refusée Parmi les raisons du décrochage : inscription refusée dans la section souhaitée Parmi les raisons du décrochage : exclusion de l'établissement Parmi les raisons du décrochage : l'établissement ne convenait pas Parmi les raisons du décrochage : la section n'intéressait pas

Sept figures types concernant les conditions de possibilité de décrochage ont été distinguées. La classification obtenue n'est pas complètement satisfaisante au sens où il y a parfois ambiguïté, c'est-à-dire proximité, entre plusieurs classes. Le classement d'une certaine combinatoire d'éléments favorisant le décrochage ne sera pas toujours aussi évident qu'on le souhaiterait en pareil cas. L'interprétation même des données recueillies et utilisées n'est pas toujours triviale. Ainsi, le fait de partager sa chambre avec deux autres personnes ou plus, dont on supposait que cela signait des situations familiales défavorables à l'étude, ne va jamais de pair avec un jugement subjectif des jeunes incriminant les difficultés familiales pour « expliquer » leur décrochage. Cette variable est-elle pour autant non-symptomatique d'une dimension explicative du décrochage scolaire (on raisonne bien sûr sur des conditions de possibilité, et non pas sur des causalités de type mécaniques) ? La réalisation des devoirs d'école n'a-t-elle pas, depuis longtemps, pu être rendue plus coûteuse par cette « surpopulation » dans la chambre même du jeune ? La dimension subjective du questionnaire a été utilisée comme témoignage à la fois de la réalité et de la façon dont se la représentent les jeunes. Elle est également porteuse d'enjeux identitaires (face à l'enquêtrice au téléphone mais aussi face à soi-même).

Pour autant cette typologie peut permettre, à grand trait, de distinguer :

- des processus de décrochages où les difficultés scolaires et/ou d'orientation ont joué le rôle de conditions de possibilité du décrochage [types I et II, 40 % des décrochages] ; là, les

- des processus de décrochage où divers profils de difficultés familiales se combinent plus ou moins avec des difficultés scolaires et d'orientation [types III et IV, 34 %] ;
- enfin des processus de décrochages dont le terrain apparaît receler des problèmes de santé pourtant peu mis en avant par les jeunes, problèmes auxquels peuvent s'adjoindre à divers degrés des difficultés d'orientation et des difficultés familiales [types V et VI, 20 %].

Un dernier type de décrochage [type VII, 6%] à la fois plus rare et plus difficile à définir, mêle des conditions familiales pas forcément propices aux études à une variété de profils en termes de difficultés d'orientation ou de difficultés de suivi scolaire.

Description plus détaillée de la classification obtenue :

- Décrochages qui interviennent en mixant **difficultés d'orientation** (non réinscription à la rentrée et/ou inscription dans une section qui ne plaît pas ou déçoit) et **difficultés scolaires pas très anciennes** mais réelles (redoublement(s) dans le secondaire) et ressenties assez souvent comme l'un des ingrédients du décrochage. Pour autant, un goût pour une ou des matières scolaires est cité, témoignant d'une possible bonne volonté scolaire toujours perceptible. Cela représente environ **1/7ème** des décrochages ; forme plus féminisée que la moyenne, avec plus de sorties à partir des voies technologiques ou générales.
- Des décrochages où **le rejet du scolaire est plus affirmé** : aucune matière de type scolaire n'a été appréciée ; des redoublements souvent précoces sont intervenus. Ce groupe, comme le précédent, se caractérise aussi par la rareté des indices de difficultés familiales et l'absence de difficultés liées à la santé. Il représente **1/4 des décrochages**, et concerne bien plus de garçons que de filles.
- Le type de décrochage le plus concerné par les **dimensions familiales** rassemble des jeunes qui sont très fréquemment en rupture complète avec l'un des parents, vivent hors du domicile parental ou n'ont pas du tout discuté décrochage avec leurs parents. Les jeunes concernés signalent fréquemment avoir manqué l'école pour motif familial. Les problèmes de famille comme explication du décrochage sont également massifs. C'est environ **1 décrochage sur 9**. Beaucoup plus féminin que la moyenne, avec un absentéisme plutôt plus marqué, et des sorties scolaires plutôt plus précoces.
- Le quatrième type de décrochage intervient dans un contexte dont la principale caractéristique semble être l'existence très fréquente d'une **rupture familiale** forte avec l'un des parents, ou la mort d'un des parents. En revanche, le parent restant semble plutôt plus présent que la moyenne, par exemple en ce qui concerne les discussions familiales autour du décrochage. Ces décrochages interviennent en l'absence de problèmes de santé, et présentent rarement un tableau marqué en ce qui concerne des difficultés scolaires ou d'orientation, même si celles-ci peuvent coexister. C'est près **d'1/4 des décrochages** qui se trouvent rassemblés là.
- Ce type de décrochage est le premier qui se distingue par la présence de **problèmes de santé**, dont les jeunes disent à la fois qu'ils les ont conduit à manquer l'école et qu'ils ont été l'ingrédient ou l'un des ingrédients de leur décrochage. des problèmes scolaires ou familiaux peuvent s'y ajouter cependant mais sans que se cumulent sur ces plans-là tous les indices de difficultés. Plus d'un jeune sur cinq de ce groupe vit ailleurs qu'au domicile des parents, ce qui peut relever de problèmes de santé ou justement, du cumul, avec ceux-ci de difficultés familiales. Les problèmes de santé peuvent être des problèmes de santé psychologique justement nourris par des contextes familiaux difficiles. **Un décrochage sur 14** relève de ce type de terrain. Bien plus féminin, l'absentéisme y est également plus rare,

- Un autre type de décrochage qui fait intervenir des **questions de santé**. Là, des absences à l'école pour raisons de santé sont toujours citées. En revanche, les soucis de santé ne sont jamais mis en avant comme cause du décrochage. Une part relativement importante de ces jeunes (près d'un sur cinq) vit là aussi ailleurs qu'au domicile parental - que ce soit pour raisons de santé ou autre. Des absences scolaires pour raisons familiales sont aussi plutôt fréquentes dans ce groupe. D'autres éléments que la santé peuvent être cités pour expliquer le décrochage, qui pourront être de l'ordre plutôt des problèmes d'orientation ou, assez fréquemment, des difficultés familiales. Dans ce groupe, les problèmes de santé semblent considérés par les jeunes comme n'étant pas les vrais responsables de leur décrochage scolaire - soit que d'autres éléments aient entraîné ces difficultés de santé (par exemple des problèmes familiaux qui soient incriminés au premier chef), soit que d'autres éléments encore aient rendu difficile le « faire-avec » les problèmes de santé (côté famille ou côté Education nationale et difficultés d'orientation). Environ **1 décrochage sur 7** relève de ce groupe.
- Enfin, un dernier groupe ne se caractérise que par un indicateur qu'on avait classé dans les indices potentiels de pauvreté, celui de partager sa chambre avec au moins deux autres personnes. De fait, les jeunes de ce groupe ont également plus souvent que les autres décrocheurs un père qui est sans emploi, et plus de 6 familles sur 10, dans ce groupe, élèvent au moins 5 enfants. Mais les problèmes familiaux ne sont quasi jamais mis en avant comme explicatives du décrochage. Là, on ne recense personne qui dit n'avoir rien apprécié comme matière à l'école, et les redoublements semblent plutôt moins fréquents que pour les autres décrocheurs. En revanche, les exclusions de l'établissement seraient un peu plus importantes qu'ailleurs. Environ **1 décrochage sur 16** relève de ce type seulement. L'absentéisme y est décrit comme presque toujours ciblé, à la carte. Près d'un jeune sur cinq de ce groupe a effectué une partie de sa scolarité à l'étranger. Ces décrochages interviendraient plutôt souvent en deuxième ou troisième année de la voie professionnelle.

Cette typologie des processus de décrochage, forcément fruste étant donné la nature des informations dont on dispose, permet cependant d'évaluer à environ 40% les « décrochages » pour lesquels les difficultés liées au hors scolaires (divers problèmes familiaux, problèmes de santé) ne semblent pas faire partie du tableau : c'est à l'école et au sein de l'école seulement que les choses se seraient jouées. A ceux-là, s'ajoutent près de 35% de décrochages pour lesquels, outre les problèmes que peut receler le champ scolaire (d'apprentissage, d'orientation, de rapport à l'école), des difficultés familiales ont pu intervenir (pauvreté économique, difficultés ou absences relationnelles). Les profils de décrochage centrés sur des difficultés familiales « pures », en revanche, restent très minoritaires. Enfin, autour de 20% des décrochages se sont accompagnés, à un moment ou un autre du parcours, de difficultés de santé notables - combinées à des problèmes scolaires et/ou familiaux. Là encore, rares sont les questionnaires où de telles difficultés de santé semblent augurer, à elles seules, d'une telle sortie sans diplôme du système scolaire⁹.

⁹ Les 5% à 10% restant rassemblent les décrochages relevant de combinaisons de facteurs qui restent difficiles à classer ou à interpréter.

2. Le processus de « décrochage scolaire » exprimé par les jeunes

Le « décrochage scolaire » tel que nous l'avons saisi pour la conduite de l'étude ne correspond pas à la définition extensive qu'en propose D. Glasman dans ses différents travaux (notamment le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle, *VEI Enjeux*, n°122, septembre 2000, p. 12-25). En effet, il était empiriquement très malaisé d'inclure dans notre population l'étude des « décrocheurs sur place », des « démobilisés » « exclus de l'intérieur », catégories pour le moins floues. Si le phénomène contient une réelle consistance, il n'aurait pu être véritablement étudié qu'en lien avec une demande expresse du rectorat, ce qui n'était pas l'objet de l'expérimentation. Dans la logique de l'Éducation nationale, il est beaucoup plus difficile de repérer ce type d'élèves en dehors des constats qu'en font les enseignants ou l'équipe éducative. Il n'existe pas de leur part les signes tangibles que manifestent les absents plus ou moins chroniques, les élèves aux comportements indisciplinés.

A l'instar de ce qu'énonçait Broccolichi S. (2000), sur la « moindre efficacité » des dispositifs d'enquête portant sur l'objet spécifique des « interruptions précoces d'études », nous nous sommes heurtées au problème de 'l'accès au terrain', c'est-à-dire à la difficulté de réaliser des entretiens. Nous disposions des coordonnées téléphoniques et pensions que qu'il était plus simple d'établir un premier contact par téléphone. Nous avons eu à ce premier stade de réelles difficultés pour contacter les jeunes concernés. Dans les cas où cette difficulté était surmontée, il fallait expliquer l'objet de notre demande sans rentrer trop explicitement dans les détails de l'étude car nous avons décidé de ne pas évoquer directement la question du décrochage ou de l'abandon scolaires. Certains jeunes nous ont dit ne pas voir l'intérêt de cette étude et évoqué par la suite des arguments pour ne pas nous rencontrer. Les autres, en plus grand nombre, ont accepté l'entretien mais ne sont finalement pas venus le jour du rendez-vous. Au total, 30 entretiens ont été réalisés, sachant que leur sortie précoce du système scolaire était variable, de 6 à 12 mois.

Par rapport à la fin des années 90 qui s'est traduite par un grand programme de recherche sur le thème du décrochage scolaire, de nombreux dispositifs ont été mis en place par l'Éducation nationale pour prévenir ou traiter les problèmes ; la question sera donc aussi celle de l'usage qu'en font les établissements scolaires et les élèves

Une première séquence cruciale : le passage au collège

La découverte de nouvelles règles

On distingue aisément dans l'ensemble des entretiens une cristallisation de difficultés survenues au niveau de l'entrée au collège et une autre qui se déclenche à la sortie du collège ou à l'entrée au lycée. La narration des trajectoires scolaires avec le séquençage de ces étapes est bien sûr propice à des comparaisons. Il est marquant que dans les cas de ruptures produites après le collège, les individus n'évoquent pas de difficultés particulières, même lorsqu'ils disent avoir redoublé une classe durant l'enseignement primaire. S'il est une caractéristique commune à tous les entretiens, c'est précisément le souvenir attendri des années d'école primaire, ceci malgré des redoublements (CP en particulier) On se reportera sur ce point aux travaux de Charlot, Bautier, Rochex (1992) qui soulignent la prédominance à ce niveau d'étude du lien personnalisé entre enseignants et élèves, par comparaison avec le(s) niveau(x) supérieur(s). Le collège constitue un

temps où s'éprouvent plus durement et surtout plus rapidement qu'à l'école primaire les difficultés scolaires. M. Duru et A. Mingat (1988, 1989) ont montré à travers toute une série de travaux comment se construisent et se renforcent les inégalités sociales de progression au niveau du collège ainsi que l'importance du contexte de scolarisation sur la carrière scolaire. On constate d'ailleurs dans la première phase d'enquête que les taux du 'premier' redoublement sont légèrement supérieurs au niveau du collège.

Dans l'ensemble, les interviewés ne décrivent pas l'entrée au collège comme une « épreuve ». Seule une jeune fille dira dans l'entretien que dès le départ sa scolarité au collège a été difficile : « *moi à la base, j'étais pas dedans, j'aimais pas trop l'école.* » En revanche, pratiquement tous ont relaté le changement qui s'est imposé à eux avec l'entrée en 6^e : « *Alors là, c'est autre chose, c'est un autre monde ! Les élèves plus grands, essayer de se faire une place, d'avoir des copains, des copines. [...] On s'est dit 'bon, la primaire, ça va, on était gamins, bon, le collège pas trop, parce qu'on pense plus à s'amuser aussi et voilà, le travail après ... mais bon c'est plus là le collège que là ça devint difficile et là il faut y penser à deux fois.* » (JH né en 1991 - trois redoublements - exclu lors de son redoublement de l'année terminale de CAP)

La découverte d'un 'monde' aux exigences académiques (et comportementales) accrues mais aussi la compréhension voire l'acceptation de ses règles représentent un coût très important pour certains élèves, aussi bien en termes de temps, de socialisation ou d'image de soi. « *Au collège, ça allait, je pouvais avoir des notes de 20/20 si je me concentrais en cours mais sinon j'avais des 0. [...] Au début j'aimais bien les maths mais après j'ai plus fait de maths et après c'était mort, j'ai oublié les maths* » explique par exemple un jeune homme.

Les récits des jeunes qui connaissent des difficultés au niveau du collège ne sont pas très diversifiés quant aux mécanismes par lesquels ils explicitent leur déroulement. Il faut d'ailleurs souligner que les interviewés ne peuvent pas « dire » précisément le processus du décrochage scolaire. Au mieux, ils jalonnent leur parcours de certains événements et nous livrent une impression globale, un état d'esprit dans lequel ils se trouvaient quand ces événements sont survenus dans leur carrière scolaire.

Si l'on exclut les témoignages au cours desquels les jeunes disent avoir eu quelques problèmes dans telle ou telle matière mais qui n'ont pas empêché le déroulement de leur scolarité, les difficultés d'apprentissage et le caractère aléatoire de la réussite scolaire se traduisent dans de nombreux récits par l'adoption d'un comportement indiscipliné. Comme le soulignent de nombreux auteurs (Broccolichi Sylvain, Ben-Ayed Choukri, 1999, *Diversité*, sept. 2010), l'indiscipline (plus ou moins marquée) va de pair avec le désinvestissement dans les apprentissages. Nous reviendrons sur le problème de la discipline dans un point ultérieur.

« *Je suis entré en 6^e et le premier trimestre ça s'est bien passé, j'avais 14 de moyenne, pas de souci, j'avais assez de mots, par rapport aux bavardages, voilà et donc le deuxième trimestre, je commençais un peu à baisser, je parlais beaucoup et j'embêtais beaucoup les profs on va dire [...] alors on cherche les limites et le prof après quand on voit qu'il est gentil avec nous, qu'on prend l'habitude, là on commence à prendre la confiance en fait et j'ai trop pris la confiance (JH, exclusion après deux réorientations au niveau du lycée).*

Il y a souvent à travers la figure de l'enseignant, une personnalisation des matières enseignées et la nature de la relation (bonne ou mauvaise) influera durablement sur l'investissement dans la ou les matières concernées et le comportement des individus en cours.

« *JH : il y avait des matières où j'allais plus. Français : 6^e, 5^e, 4^e, 3^e j'y suis jamais allé*

Q : c'était la matière ...

JH : en fait c'était les profs de français qui nous ont ... ; il y avait un prof de français je me suis embrouillé avec lui et j'avais une prof de français aussi que je n'aimais pas et elle ne m'aimait pas

elle non plus. Parce que si je venais en cours j'allais pas en cours normal comme tout le monde, j'allais dans sa classe là et au fond. [...] Ça m'intéresse des fois, je peux travailler mais voilà, si je lève le doigt, elle ne m'interroge pas, pourquoi je vais lever le doigt, pourquoi je vais dire 'Madame', ça ne sert à rien ! »

A les écouter, on a l'impression que les élèves qui ont été en difficulté au collège sont à la fois conscients du coût élevé que représentait l'investissement ou le réinvestissement scolaire mais qu'ils pensent qu'il y a toujours moyen de revenir dans le jeu.

Compte tenu des situations sociales plus que dégradées dans lesquelles évoluent certains jeunes dans les quartiers les plus pauvres de Marseille, on ne sera pas surpris que ces jeunes ne trouvent pas à l'intérieur de leur famille de ressources pour les aider¹⁰. Pour pallier les difficultés scolaires, le collège propose des temps spécifiques de soutien aux élèves, qui les acceptent ou non. Des aides sont également organisées dans le cadre de centres sociaux. Même si la question a été relativement peu évoquée au cours des entretiens (pour ce niveau de la scolarité), les jeunes semblent ne pas avoir fréquenté durablement et avec profit ces dispositifs qui ne peuvent fonctionner que si l'élève en voit la portée. Les parents qui en comprennent l'intérêt (Zay, 2005) ne sont pas non plus à même de l'imposer à leur enfant.

« Je finissais les cours vers 4h30 - 5h : il y avait l'aide aux devoirs après [au collège]. Moi j'essayais de passer discrètement [i.e. de sortir]. Mais ma mère, comme elle faisait le ménage en bas du coup elle me voyait : 'Kharim, viens ici', et allez hop ! aide aux devoirs et moi j'ai dit 'c'est bon, demain, demain' à chaque fois et bon ça m'a servi à rien. L'aide aux devoirs dans la cité, pareil, j'en ai un peu marre et j'ai dit 'stop' » [JH 20 ans, parents nés à l'étranger, plusieurs redoublements]

Même dans des familles mieux dotées socialement, il est difficile de surmonter les situations de décrochage scolaire : *« Ma mère me payait un cours à domicile, un peu par rapport au brevet et moi déjà j'étais fort en maths et donc elle me dit 'au moins si tu peux avoir une bonne moyenne en maths, ça te remonterait vraiment pour l'avoir'*

Q : ça a marché ?

Jh : ça n'a pas marché, je l'ai passé deux fois le brevet et deux fois je l'ai pas eu, une fois en candidat libre et une fois avec le collège [...] Moi je suis fils unique, donc mes parents ils font vraiment ... tout pour moi ! Ils veulent vraiment que j'aille dans le bon chemin mais ... ils font vraiment ... » (JH dont la mère est cadre hospitalier)

Pour certains élèves, les matières du collège n'ont ni sens ni plaisir à être étudiées. Certes, des matières comme le sport, la musique ou les arts plastiques sont évoquées avec un certain plaisir mais les matières telles que le français, les maths ou l'histoire géographie relèvent bien souvent « de l'épreuve ». En outre, la dissociation entre les résultats scolaires et le déroulement de la carrière scolaire a quelque chose d'incompréhensible, en comparaison avec d'autres élèves par exemple mais aussi par rapport à son propre comportement au sein de l'école et globalement dans la logique des attendus de l'institution.

« L'anglais déjà, ça c'est important mais je ne comprenais pas un truc c'est pourquoi ils nous faisaient du français alors que nous on parlait déjà français, voilà, le français moderne. C'est qu'en fait eux ils enseignaient le français mais d'avant. Moi je m'endormais, je disais 'c'est pas pour moi'. C'est vrai que la grammaire aussi c'est important, les verbes, les adjectifs, les pronoms

¹⁰ La part des élèves dont les parents sont classés dans la catégories « défavorisés » était en 2010 de 76.9% pour le collège du bassin « Etoile Sud », 73.5% pour le collège du bassin « Littoral Nord » et 70% pour celui du bassin « Centre », respectivement 38.9%, 52.1% et 49.9% de parents « défavorisés inactifs ». Pour mémoire : cette part est de 34.7% et 14.3% pour les établissements publics de l'Académie d'Aix-Marseille. (source académique).

Q : et après t'as redoublé des classes au collège

Non, ils me faisaient passer par rapport à l'âge. » (JH, deux redoublements, un en primaire, un au collège)

Les deux figures principales du malaise scolaire qu'éprouvent ces élèves sont l'absentéisme (dont les formes varient également suivant les individus) et les conduites déviantes (le cas du repli sur soi, de l'élève présent absent ne s'est pas présenté dans les entretiens).

Indiscipline, risques d'exclusion et de décrochage scolaire

Nous ne développerons pas outre mesure la question des comportements relevant de l'indiscipline. Tous les interviewés dont la situation était problématique dès les premières années de collège reconnaissent avoir eu des comportements qui dépassaient les normes scolaires (un tiers environ des interviewés)¹¹. Tous ont connu des exclusions, d'une semaine minimum à l'exclusion définitive. Pour autant, il n'est pas toujours facile pour ces élèves de parler d'exclusion ; certains emploient des expressions détournées mais lourdes de signification (« *après on m'a transféré à Rimbaud* »), d'autres estiment qu'ils ont été l'objet d'injustice (« *A partir de la 4^e, j'ai commencé à avoir des exclusions de 2 / 3 jours, jusqu'à arriver en 3^e où pendant la semaine de révision du brevet là ils m'avaient exclu une semaine, parce que - apparemment - j'avais tiré une boule de gomme en permanence sur un surveillant - moi je n'avais pas fait exprès et ils m'ont mis la semaine de révision du brevet ils m'ont dit 'tu la passes chez toi'* »), d'autres encore qu'ils étaient jeunes et « immatures ».

Certains relatent comment l'entrée au collège a provoqué chez eux le sentiment d'être grands, l'attrait de la « bande » : « *Au collège, c'est là que ça a commencé le bordel, on est grands. Enfin, il y avait les grands, on avait les grands avec nous, voilà, on voulait faire comme eux.* »

Avec ou sans exclusion, le thème de la discipline pose aux élèves la question du comportement juste ou « admissible ». Contrairement à ce que pensent les membres de l'administration scolaire qui dans le cadre des conseils de discipline prononcent une mesure d'exclusion (on se référera pour cette question à Tondellier, 2006), ce comportement est en fait toujours relatif. Ce qui peut être toléré par certains enseignants à titre individuel ou au niveau de l'établissement ne le sera pas forcément dans le cours d'un autre enseignant ou d'un autre établissement. L'exclusion définitive ou le changement d'établissement énoncé le plus souvent pour le bien de la classe ou pour remettre l'élève dans de nouvelles dispositions comportementales n'est pas la garantie que celui-ci pourra, saura, voudra, alors se conformer à l'ordre d'un nouvel établissement qui aura lui-même ses propres mécanismes de régulation de la discipline et de l'indiscipline.

« Jf : en fait par rapport au fait que j'ai changé de collège, déjà à la base moi je voulais pas changer, bon mes parents m'ont forcée, je n'avais pas trop le choix d'un autre coté et au niveau de la discipline c'était pas pareil dans le premier collège et dans le 2^e

Q : lequel était plus sévère

Jf : le plus sévère c'était le 2^e et moi vu que je venais d'un autre collège et qu'il y avait beaucoup d'enfants du même quartier ... qui avaient aussi un peu les mêmes comportements par rapport à la discipline

Q : donc eux ils toléraient plus de choses que dans le 2^e collège

Jf : voilà, donc quand je suis arrivée dans le 2^e c'est ça qui m'a pénalisée parce que le comportement que j'avais ... voilà donc j'ai eu de nombreux avertissements pour le comportement

¹¹ Le comité de pilotage d'APIPAQ avait souligné l'importance des exclusions et des 'multi-exclusions' ; on retrouve le phénomène ici.

etc., et du coup le comportement déjà ça m'a pénalisé et le fait que je travaille ... on va dire que je fasse mon 'bordel' en cours, je n'ai pas trop suivi les cours donc j'ai eu une assez mauvaise moyenne mais ça allait

Q : si vous n'aviez pas eu de problème de comportement peut-être que vous auriez pu passer en 4^e mais là ils ont fait payer les deux

Jf : voilà, ils ont proposé le redoublement mais on va dire 'qu'ils m'ont laissé le choix', c'est-à-dire qu'ils m'ont dit 'soit tu passes mais tu vas passer ton année de 4^e difficilement soit tu redoubles en 5^e pour recommencer ton année à 0' et moi j'ai voulu recommencer. » (JF, rupture survenue en lycée professionnel)

Par leurs récits, certains jeunes évoquent un travail continu d'usure des enseignants, des membres de la vie scolaire, de l'institution en général. « *J'étais viré au début des cours mais des fois j'avais rien fait, des fois je rentre en cours, ça fait des olas ; toute la classe faisait la ola et j'étais viré, j'arrivais en retard* »

Certains élèves ne se représentent plus cette autorité que l'enseignant incarne de manière consubstantielle. Quelques jeunes reconnaissent la difficulté qu'ils ressentaient à accepter l'autorité de tout adulte au sein de l'école :

« J'ai eu beaucoup d'exclusions mais je le faisais, on va dire « exprès » ; pour moi être exclue c'était des vacances.

Q : Vous ne supportiez pas l'école ?

JF : non parce que j'ai un problème avec l'autorité c'est-à-dire que j'ai du mal à écouter quelqu'un qui ne fait ni partie de ma famille, j'écoute mes parents oui mais l'autorité de quelqu'un de l'extérieur je n'y arrive pas donc voilà. Le fait d'avoir des ordres de quelqu'un de l'extérieur ça me plaisait pas, encore la primaire ça allait mais le collège ! Vraiment pas aimé l'école du tout, la classe et tout. »

La jeune fille qui s'exprime ainsi dit que cet état d'esprit qui a perduré tout le temps du collège s'est atténué au lycée. En même temps, elle le reconnaît : « *au lycée après, ils m'ont calmée* ». Inscrite dans une filière professionnelle, c'est le temps du stage qui l'amène à « *mûrir* » : « *quand je n'étais plus à l'école, c'est là que j'ai compris que quand quelqu'un avait de l'autorité sur nous, on devait forcément ... je veux dire quelqu'un de plus haut placé que moi, je devais le respecter et voilà.* »

Enfin, certains jeunes ont pointé que leur comportement indiscipliné s'exerçait sur un mode violent vis-à-vis d'autres élèves ; cette situation concerne trois filles et un garçon de notre échantillon. On notera que le phénomène de la violence, pointé de plus en plus dans les recherches sur le décrochage scolaire, s'accompagne rarement de recherches sur la question de la désaffiliation sociale des individus vis-à-vis de leur groupe de pairs (Zay, 2005).

L'absentéisme

Rares sont les jeunes qui, ayant eu des difficultés au collège, disent avoir été souvent absents. Dans la plupart des cas évoqués, les jeunes racontent un « absentéisme » vécu au sein du collège. Un élève explique un absentéisme ponctuel comme une manière de s'extraire des relations conflictuelles qu'il entretient avec certains enseignants.

« Oui je séchais les cours, les profs m'énermaient : j'étais obligé de sécher une semaine.

Q : alors la vie scolaire appelait vos parents ?

JH : Ah non parce que j'allais en perm, j'avais des absences mais j'étais dans le collège, parce que je ne voulais pas aller en cours, c'est tout. »

Sur l'ensemble des jeunes interviewés, deux cas d'absentéisme importants (et lourds de conséquence) ont été évoqués au cours des entretiens. Une jeune fille issue de SEGPA et orientée en 3^e en atelier relais raconte comment dans une succession de changements de classes elle dit avoir arrêté définitivement les cours au collège (elle a 15 ans à l'époque) :

« JF : Alors j'étais inscrite au collège Stéphane Mallarmé et je devais être en troisième générale, mais la troisième générale, je l'ai pas faite parce que j'étais en atelier relais et j'ai fait que 2 mois à peu près d'atelier relais, après j'ai arrêté

Q : Pourquoi ?

JF : Parce que j'étais pas inscrite en atelier relais, j'y étais mais ... je sais pas comment dire, je devais rester que 2 mois en atelier relais puis aller en classe normale après, et euh... comme j'arrivais pas à suivre les deux, j'ai tout arrêté...je voulais pas aller à l'école, je comprenais plus rien. Au début j'y étais tous les jours en classe normale, mais je comprenais pas, donc je taillais les cours, c'était plus pratique (...)

JF : Du coup la troisième j'ai rien fait, j'étais pratiquement tout le temps à la maison ou dehors.

Q : Et vous étiez où du coup ?

JF : Soit je trainais à Frais Vallon, je trainais un peu partout, sauf devant le collège, j'allais pas au collège

Q : Ça a duré combien de temps ?

JF : Au moins un an

Q : Un an comme ça ? Toute la 3^e en fait ?

JF : Oui »

Un autre élève raconte une scolarité très erratique rendue particulièrement difficile par des conditions familiales défavorables et différents placements en foyer.

« J'ai été placé en foyer moi j'étais en classe et je stressais que par exemple la CPE ou quoi ils tapent et ils disent que le foyer a appelé devant tout le monde, le mot 'foyer' et que les gens disent 't'as pas de famille' après j'ai arrêté l'école, j'ai eu trop de pression et je ne voulais plus y aller. »

Jeunes et mesures spécifiques du risque de décrochage scolaire au collège

Les conditions du décrochage scolaire doivent également être lues en relation avec les « propositions » que l'institution scolaire apporte aux problèmes que les individus lui posent et qu'elle a progressivement construites dans sa perception du problème. Les trois problèmes majeurs qui lui sont posés sont le niveau scolaire, l'absentéisme, l'indiscipline.

Comment les difficultés scolaires sont-elles « gérées » par les établissements scolaires ? Les différents travaux sur l'échec scolaire ont pu montrer que les conditions de réussite ou d'échec sont largement influencées par les conditions de la scolarisation et les pratiques pédagogiques. Dans quelle mesure les dispositifs de prise en charge spécifiques concourent-ils véritablement à la prévention ou au traitement du décrochage scolaire ? Dans cette partie il faut distinguer la manière dont les problèmes sont catégorisés par l'institution scolaire et la nature des solutions qui sont apportées suivant les questions posées. Nous ne reprendrons pas systématiquement les différentes mesures qui existent (il en sera question dans la partie consacrée aux collèges), nous soulignerons la manière dont certains interviewés les évoquent quand ils ont fait l'objet de ces mesures ou dispositifs.

Les SEGPA constituent un instrument préventif de la politique de lutte contre le décrochage scolaire relativement ancien. J. Zaffran (2010) a montré l'importance des variables sociales dans les processus d'orientation vers les SEGPA (si l'on compare les résultats aux évaluations à l'entrée

au collège avec les résultats des plus faibles des élèves des classes de 6^e) mais aussi l'influence conjuguée du milieu social et de la structure familiale sur les trajectoires scolaires des élèves de ces sections. L'offre de SEGPA joue un rôle influent sur le processus d'orientation et l'accès à la formation professionnelle des élèves de ces sections est fortement corrélé à l'entourage familial et à une forme de persévérance de l'élève et de sa famille dans le dispositif. L'accord préalable des familles et toute la procédure d'orientation des élèves vers ces sections ne garantit nullement que la famille et l'élève comprennent la décision voire y adhèrent. En revanche, et malgré les intentions de faire des élèves de SEGPA des « des collégiens à part entière » et d'avoir pour ces élèves l'objectif de les faire accéder à une qualification de niveau V (cf. textes officiels), il paraît certain que cette classe est perçue comme stigmatisante¹². Voici par exemple un échange entre deux jeunes à ce sujet. Deux garçons sont venus à l'entretien ; Eric le jeune homme sollicité est venu avec son cousin et parle souvent en son nom.

« Eric: Il a eu des difficultés aussi en 6^e : il était en SES

Anil : SEGPA !

Eric : SEGPA voilà ; je ne sais pas comment vous dites, parce qu'il y en a qui disent SEGPA en bas. Parce qu'en fait, ils ont fait n'importe quoi, il était normal en cours et dès la 6^e ils l'ont foutu en SEGPA j'ai pas compris pourquoi, il a fait son CM2 normal, comme tout le monde, mais arrivé en 6^e ils l'ont mis en SEGPA. [...]

Anil : ils m'ont envoyé là-bas mais si je veux moi, il y a personne qui me dit je sais pas quoi, si je dis 'je veux aller à l'école normale', ils me remettent à l'école normale »

A l'inverse, une jeune fille évoque différents aspects du fonctionnement de la SEGPA (la prise en charge plus individualisée, l'effectif restreint) comme des points positifs qui lui ont permis de progresser scolairement.

« Quand je suis sortie du CM2, comme j'avais pas le niveau pour rentrer dans le collège, on m'a mise en SEGPA, c'est comme une CLIS mais niveau collège. 6e et 5e SEGPA. En SEGPA, on a un prof enfin on a deux en tout, il ya le prof en général et l'assistant, et, en fait on fait les cours, on fait français, maths on fait de tout, avec des vrais profs mais qui sont là pour t'aider à comprendre. En plus, on n'est pas beaucoup dans la classe, on doit être quoi quinze, vingt, mais quand tu es en classe normale, tu as plusieurs profs, tu les vois défiler dans la journée, tu n'as pas la même langue, tu n'as pas les mêmes sons, tu es perdu quoi ! » (JF 17 ans au moment de l'enquête, a quitté l'école en cours de 3e)

La gestion des indisciplines graves - en dehors de l'outil traditionnel du conseil de discipline - se traduit essentiellement par le « dispositif » des classes et ateliers relais¹³. Ces classes étant relativement rares, nous n'avons rencontré qu'une jeune fille ayant fréquenté ce dispositif. Dans le cas de cette jeune fille qui manifeste un comportement violent vis-à-vis d'autres élèves dans et au dehors du collège, l'expérience est relativement peu concluante puisqu'elle finit par ne plus fréquenter le collège. En revanche, elle parle de manière assez positive de la présence du psychologue dans la classe : « Il était là pour aider les jeunes à les comprendre et tout... savoir si il ya des problèmes ou pas, si tu veux en parler tu en parles, si tu veux pas, tu veux pas. Il nous expliquait beaucoup, j'ai appris quand il y avait des problèmes en cours, quand je m'étais disputée, battue avec une fille (au moins deux fois dans la semaine, toujours avec la même fille dans la classe

¹² Un rapport sur le pilotage académique des SEGPA/ EREA pour l'année 2008/2009 faisait état d'un taux d'occupation de moins de 90%, ce qui montre la réticence des familles pour ce type d'orientation. Le rapport insiste également sur le fait que certaines orientations vers les SEGPA se font après la classe de 6^e et celle de 5^e et correspondent à des refus initiaux des familles en fin de CM2. Source :

http://segpa.ac-aix-marseille.fr/ressources/pdf/Synthese_enquete_academique_2008.pdf

¹³ BO n° 25 du 18 juin 1998.

mais dehors c'était toujours les garçons) ; il m'a dit 'tu sais faut pas faire ça', en plus il parlait ... comme si c'était notre copain, donc on avait plus de facilités à parler avec lui et puis il nous expliquait : 'les profs s'ils font ça c'est pas pour nous faire chier, c'est leur métier.'» A l'instar de ce qu'observait E. Martin (1998) dans son étude sur les élèves dans les dispositifs relais et dans une moindre mesure Millet et Thin (2003), le travail de normalisation du comportement n'était pas en soi une difficulté pour cette jeune fille mais la question des apprentissages scolaires restait problématique, surtout en regard de ce qui était attendu dans la classe de 3^e où elle était toujours inscrite. La mise en place de dispositifs spécifiques tels que celui-ci présente pour les élèves un caractère de complexité dont certains se sortent difficilement.

L'alternance constitue également une autre forme de traitement du décrochage scolaire. La classe de 3^e d'insertion¹⁴ fait partie de type d'approche. Il nous a été donné de rencontrer des élèves ayant suivi une 3^e d'insertion. Nous avons constaté que la plupart avait apprécié cette classe ; en revanche, tous ont pointé le problème de l'orientation à la sortie de cette classe et nous reviendrons plus particulièrement sur ce problème ultérieurement.

Les discours des jeunes concernés par des problèmes scolaires ou comportementaux au niveau du collège sont marqués par le sentiment d'une relative solitude. S'il leur a été proposé de l'accompagnement ou du soutien scolaire, peu l'abordent. S'il existe des relations personnalisées avec certains membres de l'institution scolaire, c'est surtout avec les CPE qu'elles semblent s'incarner. Pour autant, les jeunes concernés n'évoquent que rarement un traitement « individualisé » de leur situation, au contraire, ils laissent entendre qu'ils sont « perdus » dans la masse des élèves.

« Au collège, il n'y avait pas quelqu'un qui s'occupait des élèves qui commençaient à être absents comme vous ?

JH : oui, une éducatrice mais elle me disait 'oui oui oui' mais elle m'a plus rappelé

Q : une éducatrice que vous connaissiez d'où ? Vous personnellement ?

JH : non pas personnellement, c'est du collège mais elle est aussi à la fac, elle ne peut pas s'occuper des gens de la fac et des gens du collège, des fois il y a des gens qu'elle oublie aussi !

Q : c'était quelqu'un qui venait de temps en temps dans le collège

JH : oui, une éducatrice qui vient le jeudi et le mardi, elle était là

Q : on peut aller lui raconter ses problèmes

JH : oui je lui racontais mes problèmes mais comme elle était très débordée, après elle n'a pas dû se souvenir de moi. »

L'existence de classes ou structures périphériques à la classe générale, pose toujours la question de la distance à parcourir pour revenir au centre du jeu et des modalités par lesquelles on y parvient. Elle pose aussi la question de la place que les jeunes peuvent trouver dans les dispositifs 'd'accueil' dans ou en dehors du collège. Même un détachement s'opère entre l'individu et sa classe ou son collège, ces derniers constituent des points fixes durables dans la représentation de l'univers scolaire, alors que les dispositifs d'accueil sont des îlots instables entre lesquels ils naviguent sans compréhension (Fandji & Vergès, 2002 et Sicot, 2002).

¹⁴ Le Décret no 96-465 du 29 mai 1996 relatif à « l'organisation de la formation au collège » prévoyait que des réponses appropriées soient proposées par le collège à la diversité des situations élèves et a créé ainsi, pour les élèves en difficulté, des classes de 3e dites « 3e d'insertion ». Ce décret a été abrogé en 2004 et les classes de 3^e d'insertion constituent des « dispositifs dérogatoires » à la classe de 3ème (cf note ministérielle du 21 12 2004).

Le temps du lycée : nouvelles épreuves, nouveaux risques de décrochage scolaire

Durant le temps du collège, il s'est déjà présenté pour quelques interviewés un risque certain de décrochage scolaire. Pour autant, le nombre des jeunes en rupture scolaire avant la sortie de la classe de 3^e reste malgré tout marginal. La sortie de la 3^e se révèle une nouvelle étape déterminante dans le processus de décrochage.

Les élèves particulièrement « fragiles » (c'est-à-dire ceux qui cumulent à la fois des problèmes de niveau et de comportement) semblent immédiatement les plus exposés ; seule la classe de CAP Nouvelles Chances¹⁵ représente alors une possibilité mais ils n'y accèdent pas directement ; nous y reviendrons par la suite.

Le temps crucial de l'orientation

Comme l'a montré l'enquête téléphonique, il existe une population importante de sortants de la classe de 3^e sans solution au début de l'année scolaire suivante (16% de l'échantillon). Cette situation de la non-réaffectation constitue un aspect mal connu et sans doute moins étudié des processus du décrochage scolaire (Bonnéry 2003). Différents cas de figure se sont présentés au cours des entretiens.

Les jeunes sans solution

La procédure d'affectation de fin de 3^e répond à certaines exigences. L'absentéisme en cours de 3^e n'est certes pas favorable pour saisir les mécanismes de l'orientation, surtout lorsque celle-ci - au vu des résultats scolaires - ne peut s'effectuer que dans un espace très limité de possibilités. Il n'est pas facile de saisir avec les interviewés comment ils se sont retrouvés sans affectation. Un point paraît convergent entre le discours des jeunes et celui des responsables de l'institution scolaire, la tournée des établissements pour trouver une inscription.

« En fin de 3^e, j'étais pas allé au collège et ils m'ont envoyé mon dossier d'inscription au lycée, je me souviens plus c'était quoi, et à la fin de la 3^e, je suis parti pour trouver un lycée, pour m'inscrire au lycée et je n'ai pas trouvé de lycée. [Par rapport à sa mère] Elle m'a dit 'il faut que tu trouves quelque chose'. 'Je lui ai montré comment ça se passait Je suis allé avec ma mère trouver une école et ils ne m'ont pas pris ! et je suis resté chez moi pendant un an. »

Cette « tournée » des établissements scolaires est effectivement décrite et 'subie' par les chefs d'établissement. Si la période de la 'post-affectation' ne se solde pas par une absence d'orientation comme dans le cas évoqué, l'attribution de dernières places vacantes se fera sans doute dans des sections qui attirent le moins les élèves avec un risque de rupture scolaire différé. L'orientation par les contraintes de l'offre de formation est réelle nous y reviendrons.

La recherche d'une place en apprentissage

Nous avons eu relativement peu de témoignages de jeunes ayant cherché directement une place en apprentissage à la sortie de la classe de 3^e (deux cas). Les données statistiques montrent d'ailleurs que sur l'ensemble des jeunes apprentis préparant en 2009 un diplôme de niveau 4 ou 5 dans un CFA localisé à Marseille et ayant fréquenté l'année précédente un établissement à Marseille également, moins de 5% d'entre eux venaient d'une classe de collège.

¹⁵ Pour plus de détail sur le CAP Nouvelles Chances, voir la note du Rectorat de mai 2009 :

http://www.ac-aix-marseille.fr/wacam/upload/docs/application/pdf/2010-11/cap_nouvelles_chances_2009.pdf

Dans les deux cas qui nous ont été présentés, il s'agissait de jeunes ayant une idée précise de la filière dans laquelle ils souhaitaient s'orienter (commerce fleurs, mécanique automobile). Dans les deux cas en question, leur situation sociale et familiale complexe (mère hospitalisée d'une part, jeune en rupture familiale en transit en Marseille et Le Mans) ne leur permettait pas de chercher une place dans des conditions satisfaisantes.

Nous reviendrons plus tard sur l'apprentissage car si l'idée de l'apprentissage n'est pas première en termes d'orientation, elle a été évoquée à plusieurs reprises dans le cadre des entretiens.

Les déconvenues de l'orientation

Dans certains cas, l'orientation en fin de classe de 3^e porte déjà les prémices du décrochage.

Nous avons bien sûr rencontré beaucoup de jeunes qui déclarent que leurs souhaits d'orientation ont été contrariés du fait de leurs résultats scolaires¹⁶. Certes la question des « vœux » est parfois convoquée pour justifier le faible investissement des élèves dans leur cursus et s'avère constituer un argument facilement mobilisable. Pour autant, la satisfaction d'un vœu d'orientation n'est pas la garantie que l'élève se plaira dans sa spécialité.

Sur la question de l'orientation, les entretiens réalisés présentent des caractéristiques assez homogènes. Parmi les élèves faibles scolairement mais n'ayant pas connu de problèmes majeurs durant leur scolarité au collège, l'orientation est réalisée avec le soutien des enseignants¹⁷. Ceux-ci tentent d'ajuster avec leurs connaissances du système éducatif les demandes d'orientation entre les résultats scolaires de l'élève, ses aspirations, les spécificités des formations possibles.

Pour autant, la synthèse n'est pas toujours évidente, comme le suggère l'exemple suivant :

[Elève inscrite en 2^{nde} professionnelle compta au moment du décrochage scolaire] « *J'avais fait des vœux, je me rappelle plus, ah oui, carrosserie. Les autres je me rappelle plus, en fait il y a que ça que je me rappelle, je voulais à tout prix*

Q : *et compta, vous ne l'aviez pas vraiment dans vos vœux*

Zohra : *non mais après j'ai changé, je voulais faire couture, parce qu'après tous mes profs ils ont dit que ça n'est pas possible que je fasse carrosserie et après de là j'ai changé*

Q : *ils vous ont dissuadé, vous ne l'avez pas mis dans vos vœux*

Zohra : *c'est ça Compta, c'est eux qui m'ont proposé, parce qu'après du coup ils savent pas quoi faire et après ils m'ont proposé compta et j'ai dit « oui », j'ai accepté. »*

Si l'orientation vers la formation professionnelle ne semble *a priori* pas être vécue comme une orientation par défaut (comme nous l'ont dit nombre d'interviewés ils n'avaient pas envisagé une poursuite dans l'enseignement général du fait d'un manque d'intérêt), la nécessité de formuler - dans un temps court - un projet qui soit à la fois de nature scolaire et professionnelle relève de la gageure. Il n'est nullement question de 'construction' d'un projet. Pour autant, la question d'un choix se pose de manière véritable à ces élèves alors qu'elle ne se pose pas en ces termes pour les élèves qui pourront aller vers les filières générales (cf. Duru, 2007).

« *JF : alors déjà moi c'est la petite enfance, donc parce que j'aime bien les petits, pour travailler avec, CAP coiffure ...j'aimais bien coiffer mais voilà maintenant ça m'a gavée, la pâtisserie aussi ça m'a gavée, j'ai eu plein de changements dans mon orientation quand même jusqu'à maintenant ... à part la petite enfance, c'est tout ce qui est resté et puis après en 2^{nde} j'ai fait ... rien à voir avec mes vœux dans mes 3 vœux il y avait pâtisserie et à coté il y avait métiers de la mode et on m'a prise en métiers de la mode. »*

De ce fait, on ne sera pas surpris que certaines orientations déçues correspondent à des inscriptions dans des sections en perte de vitesse.

¹⁶ Ces observations sont à l'image de ce qui est évalué nationalement, cf. Caille. J-P., 2005, « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », *Education et Formations*, n°72, septembre.

¹⁷ Rares sont les élèves qui nous dit avoir rencontré un conseil d'orientation.

Un cas particulier : la 3^e d'insertion

Les élèves venant de 3^e d'insertion se voient proposer une liste restreinte de choix. En cela, on retrouve illustrées les conclusions de Coinaud et Vivent (2010) suivant lesquelles des choix adoptés rapidement dans la scolarité (qu'ils aient été contraints ou acceptés par les familles) semblent dans un premier temps remédier à des difficultés momentanées, mais clôturent aussi les possibilités à venir.

« JF1 : La 3^e d'insertion, c'est moi qui avait choisi, parce que j'avais peur de passer le brevet et de ne pas l'avoir. Maintenant je regrette [...] On est d'accord tout ça mais j'ai vu qu'après la 3^e d'insertion on ne pouvait pas faire ce qu'on voulait. Après la 3^e d'insertion, ils nous donnaient une liste pour l'année d'après ce qu'on pouvait faire, mais n'importe quoi ! Il y avait de la couture, maintenance et hygiène des locaux, c'est ce que j'ai fait. Au bout d'une semaine, j'ai vu ; ils nous ont bien expliqué ce qu'on allait faire pendant tout le long de l'année. Faire du ménage, je le fais assez chez moi, je ne vais pas aller aussi à l'école pour faire le ménage. [...] Ça fait que j'ai dit à mon père, j'ai dit à mes parents que je voulais arrêter, ils n'étaient pas d'accord, ils m'ont dit 'tu vas continuer', donc je me levais comme si j'allais à l'école, je sortais de chez moi à 6 heures, et j'allais dormir chez quelqu'un d'autre, je n'allais pas à l'école, au bout de deux jours ils ont fini par le savoir, ça fait qu'ils m'ont dit 'tu ne veux pas, tu ne veux pas', mais ils ne voulaient pas que je reste à la maison à ne rien faire, donc je suis allée à la mission locale »

JF2 : personnellement, ceux qui ont fait la 3^e d'insertion, je n'ai jamais vu après trouver un lycée bien, continuer leurs études ... »

Si l'on compare les taux de poursuite d'étude des élèves de 3^e d'insertion à ceux des élèves inscrits dans des SEGPA, on constate un écart de 10 points entre les deux populations. Les élèves de 3^e d'insertion poursuivent pour 58% d'entre eux¹⁸, tandis que 68% des élèves de 3^e SEGPA prolongent leurs études¹⁹. Les taux d'orientation vers l'apprentissage n'opèrent pas de différence au profit des 3^e d'insertion (aux alentours de 10% dans les deux cas). Par ailleurs, les caractéristiques de l'âge, du sexe ou des origines sociales ne peuvent pas expliquer des différences d'orientation car les deux populations sont très proches. On voit par là que les dispositifs spécifiquement dédiés à la prévention du décrochage scolaire ne produisent pas tous les effets attendus. Comment comprendre que la proportion d'élèves de 3^e d'insertion qui ne poursuivent pas soit par exemple aussi importante quand, du point de vue même des responsables éducatifs, ces élèves ne sont pas en rupture avec les apprentissages ou la formation ?

Au lycée, les motifs du décrochage scolaire sont vécus de manière amplifiée

Dans certains cas, le récit des jeunes interviewés fait apparaître que l'arrivée au lycée sera un nouveau point de basculement. A ce stade de la scolarité, il semble qu'on assiste à une amplification des réactions des jeunes aux différents motifs pouvant provoquer le décrochage scolaire.

Une gestion problématique des mésoorientations

Tous les responsables de l'institution scolaire que nous avons rencontrés évoquent la période cruciale des premiers mois. Une expérimentation a d'ailleurs été conduite au sein de l'académie d'Aix-Marseille pour associer (dans l'enseignement professionnel au moins) dès le début de

¹⁸ Dans ce cas, 89% sont alors inscrits dans une classe de CAP (les principales orientations sont agent polyvalent de restauration, préparation et réalisation d'ouvrages électriques, maintenance des véhicules automobiles, agent d'entreposage et messagerie).

¹⁹ 94% d'entre eux sont alors inscrits dans une classe de CAP (agent polyvalent de restauration, maintenance des véhicules automobiles, assistant technique en milieu familial et collectif). Source Base Centrale de Pilotage.

l'année les familles à la scolarité de leur enfant. Cette démarche a été préalable à la mise en place du suivi personnel relatif à la réforme du lycée.

Les responsables scolaires affirment que les temps de réponse en cas de 'mésorientation' doivent être relativement courts et qu'il existe des possibilités pour que des réorientations soient effectives le plus rapidement possible. Cependant, nous n'avons pas rencontré de jeunes ayant disposé de moyens de réorientation au cours du premier trimestre.

Si la demande survient rapidement, elle peut donner lieu à une « transaction » entre l'élève et l'institution scolaire (proviseur, conseiller d'orientation, CPE) mais n'aboutit pas forcément et engendre de l'incompréhension et un sentiment d'injustice.

« J'étais en seconde générale et j'ai demandé à revenir en BEP. J'ai demandé la Floride, Ampère et l'Estaque et même moi je voulais aller à la Floride, je suis parti à la rentrée à la Floride, ils m'ont dit 'non, vous êtes pris à Ampère, allez là-bas' ... J'ai dit 'ouais mais j'habite à côté et tout'. On m'a dit 'non vous êtes pris là-bas'. Et j'ai encore fait des démarches pour être pris à Diderot quand j'étais à Ampère et ça n'a pas marché. Après j'ai abandonné, je suis resté mais souvent j'arrivais en retard. Et j'ai eu beaucoup d'absences.» (Abdallah, BEP électrotechnique, échec à l'examen)

Différents témoignages montrent que la solution de « rattrapage », d'aménagement est loin d'être systématique. Au contraire, l'idée revient fréquemment dans les entretiens que les membres de l'institution scolaire tentent un travail de conviction - auprès des jeunes ou de leurs parents - dont les résultats semblent relativement aléatoires. Dans ce cas, les parents convoqués par l'administration sont relativement mal armés pour « (re)mobiliser » leur enfant. Le travail de sensibilisation peut difficilement fonctionner lorsque l'élève rejette la formation qu'il est en train de suivre. De l'ensemble des entretiens portant sur ces questions, il en ressort de la part des jeunes le souvenir d'une période de malaise mais surtout d'une incompréhension dans le contenu des échanges entre eux et l'administration scolaire.

« Q : et au lycée, quand vous leur avez dit que ça ne vous intéressait pas, qu'est-ce qu'ils vous disaient, qu'il y avait une possibilité de trouver autre chose ou pas de possibilité

F1 : oui mais ils m'ont dit qu'il fallait finir les deux ans de cap pour partir dans un cap que je voulais. Faire les deux années ... après j'ai parlé avec la conseillère d'orientation, elle voulait me convaincre de rester, mais je ne voulais pas, c'était terminé, j'étais déterminée, ils ont convoqué mes parents pour leur parler

Q : vos parents avaient dit qu'ils ne voulaient pas vous forcer

F1 : oui parce que s'ils me forçaient, je me levais, je partais et je n'allais pas à l'école de toute manière, ça fait que j'ai fait ça pendant deux jours après ils m'ont dit 'c'est bon'. » (Abandon d'un cursus de « maintenance et hygiène des locaux » dans un lycée public - inscrite au moment de l'entretien dans un établissement privé en CAP commerce)

L'attitude de l'élève dans son cursus - et son investissement dans le travail - peut elle-même être à l'origine d'une incompréhension réciproque. Dans le cas de cette jeune femme qui rapidement se rend compte que l'orientation qu'elle a pourtant choisie ne lui convient pas, la stratégie scolaire qu'elle emprunte et qui consiste à montrer une application à bien faire ce qu'elle n'aime pourtant pas faire est totalement infructueuse puisque les enseignants pensent alors que son application et ses bons résultats sont le signe de son intérêt pour la formation.

Lylia : j'avais demandé « métier de la mode et du vêtement », un bac pro en 3 ans, c'était mon premier choix. J'avais aussi mis secrétariat ou comptabilité. Donc j'y suis allée mais ça ne m'a vraiment pas plu et donc j'ai arrêté

Q : vous êtes restée combien de temps là-bas

Lylia : un semestre, jusqu'à Pâques

Q : vous avez « tenu » longtemps alors, vous avez essayé de vous accrocher

Lylia : voilà exactement, en fait j'attendais une réorientation mais comme on n'a pas voulu me la faire donc j'ai arrêté et voilà

Q : qu'est-ce qui s'est passé qui explique que ça ne vous a pas plu

Lylia : en fait je voulais un métier plus actif : on était toute la journée assis sur une chaise à coudre, ça m'a plu une semaine et après je préférais autre chose

Q : vous vous êtes rendue compte relativement tôt que ça ne vous plaisait pas, qu'est-ce vous avez fait

Lylia : j'ai continué quand même le premier trimestre et ensuite j'ai eu une très bonne moyenne et donc les professeurs n'ont pas voulu me réorienter

Q : ils vous disaient de vous accrocher

Lylia : voilà ils me disaient que j'avais une très bonne moyenne, que j'étais la 2^e de la classe etc. mais je disais 'forcément je suis à l'école, je travaille parce que je ne veux pas avoir 0 de moyenne mais ça ne me plaît vraiment pas' [recherche d'une place en apprentissage en esthétique au moment de l'entretien, le lycée Leau ayant accepté de la prendre dans cette formation]

Le discours de la valorisation auquel a souvent recours le corps enseignant des lycées professionnels (cf. Jellab 2005) ou encore l'argument du stage (qui confère à la formation un caractère plus concret) sont inopérants auprès des élèves qui n'apprécient pas la spécialité dans laquelle ils sont inscrits.

« Lylia : non j'étais inscrite pour un stage et j'ai préféré arrêter quand la prof m'a dit que c'était les mêmes choses qu'il fallait faire en stage donc j'ai dit 'non madame, j'aime pas'

Q : du coup qu'est-ce qui s'est passé après

Lylia : exactement, je suis partie directement à la mission locale, je voulais une réorientation. »

L'absentéisme lié à la « mésoorientation » semble être relativement radical. Quand les élèves ne trouvent pas d'intérêt au contenu de leur formation professionnelle, ils n'hésitent pas à ne plus venir en cours. S'ils s'absentent à l'insu de leurs parents dans un premier temps, la convocation de ces derniers par l'établissement scolaire n'y changera probablement rien. On soulignera d'ailleurs que les jeunes dans ce cas de figure disent ne pas avoir été en conflit avec leurs parents sur le fait de poursuivre ou non leur formation. Ils reconnaissent que leurs parents émettent le souhait que leurs enfants continuent leurs études mais sans avoir les moyens de les y forcer. Il ne semble même pas qu'il y ait un travail de « conviction » des enfants sur leurs parents

Dans un cas, une jeune fille (inscrite en baccalauréat professionnel « commerce ») nous a expliqué que sa mère refusait l'idée de la déscolarisation. Une solution alternative d'aménagement de la scolarité a été proposée (au cours du dernier trimestre), en réalisant des stages en entreprise :

« J'ai arrêté au mois d'avril. En fait ils m'ont envoyé en stage. Enfin ... j'étais toujours inscrite au lycée mais j'étais en stage en fait ..., tout le temps. Je n'allais presque plus au lycée, j'allais quand j'avais envie en fait.

Q : vous aviez fait des stages dans votre formation ?

Oui je les ai faits. Mais en fait j'étais bien en stage, c'est que en cours que j'étais radiée

Q : C'était des stages de vente ?

Oui, dans des boutiques de prêt-à-porter. Le CPE m'a convoquée par rapport à toutes mes heures d'absence, et il a essayé de trouver une solution mais... voilà ! Et sachant que ma mère ne voulait pas que je sois déscolarisée, ils m'ont occupée. Après, tous les 15 jours, j'avais un suivi, je devais aller au lycée pour un rendez-vous. Ensuite, celle qui s'occupait de moi par rapport au stage m'a conseillé d'aller en mission locale. »

L'amplification des comportements adolescents au niveau du lycée se traduit par un absentéisme beaucoup important qu'à l'échelle du collège ; le contrôle y est moins systématique et le

fonctionnement sur le mode de la responsabilisation est totalement inopérant sur les élèves démobilisés. « *Je n'allais pas beaucoup en cours quand même ; parce que là c'était pas comme au collège, les surveillants demandaient le carnet, bon je séchais des fois au collège, passer sur le côté ou quoi, mais le lycée c'était vraiment le portail ouvert, donc les surveillants ... c'était pas 'montre moi ton carnet' ou appeler les parents. Bon à partir d'un moment, ils appelaient plus, trop d'absences, j'ai manqué au manqué au moins 100 ou 150 absences un truc comme ça.* » (JH exclu après une seconde générale et une réorientation en filière professionnelle)

Question de 'niveau'

La question du niveau scolaire n'est pas secondaire dans les trajectoires d'éloignement du lycée mais bien souvent elle n'apparaît pas comme la première interprétation du phénomène. Elle est plus manifeste dans les cas (rares dans notre population) d'orientation vers l'enseignement général car pour l'enseignement professionnel elle est masquée par un discours sur l'orientation. Seuls deux interviewés parmi les jeunes rencontrés ont eu accès à une seconde générale (certains ont évoqué l'impossibilité d'y aller compte tenu de leurs résultats scolaires). Un de ces cas est intéressant puisque l'orientation a été obtenue *in extremis* suite à la demande pressante de la mère de l'élève, ce dernier n'ayant pas, lui, le souhait d'y être inscrit.

« *Le proviseur m'avait dit 'on sent que tu as les capacités pour aller en général, alors par contre il faudrait que tu te calmes'. Donc je suis allé au lycée marcel Pagnol, à coté de mon collège, et là, le début de l'année, j'ai essayé pour faire plaisir un peu à ma mère, je me suis dit 'je vais quand même travailler un peu' et j'ai vu que c'était trop dur le niveau en maths, j'ai coulé ; en français pareil, c'était dur en français parce qu'il fallait, rien que d'écrire, la prof elle disait un grand paragraphe et j'écrivais que les premières lignes et ensuite je disais 'bon c'est bon j'en ai marre', j'écris une fois mais pas deux, que des trucs comme ça. Alors là, pour moi ça a vraiment été ma meilleure année, parce que je me suis amusé tout le long, il y avait une bonne classe, enfin une bonne classe (rires).* »

Le retard pris au cours de la scolarité au lycée paraît, contrairement au collège, irréversible. Dans le cadre du lycée professionnel, la situation peut de plus basculer d'une année sur l'autre si des contenus importants évoluent. La nature des relations entre enseignants et élèves sont primordiales dans le cadre du lycée professionnel quand certaines matières professionnelles sont enseignées par un tout petit nombre d'enseignants.

« *(A propos du BEP électrotechnique) Ce qu'on fait en première et en deuxième année, c'est pas pareil. En première année, ça m'a beaucoup plu, c'était dans le domaine du bâtiment. Deuxième année, c'est dans le domaine industriel. J'étais un peu perdu, moi, donc après ça me plaisait plus, j'étais un peu dégouté, carrément. Après voilà, ça fait que ...je m'en foutais ... La première heure du matin souvent j'avais cours d'électricité et des fois j'y allais pas. Et sinon des fois je me faisais renvoyer aussi ... J'avais huit heures de cours et je me faisais renvoyer, il me renvoyait les huit heures. Et comme j'avais eu le même prof toute la journée, il me mettait en perm, il me disait de rester en perm jusqu'à que j'avais fini, après moi je rentrais chez moi. [...] J'ai perdu l'envie, en fait, plus envie de rien. (BEP obtenu finalement dans un organisme de formation)*

L'exclusion

Dans certains cas, les individus et l'institution éducative, les enseignants s'éprouvent les uns les autres jusqu'à un point de non retour. Il n'est pas rare que le décrochage scolaire soit acté par l'institution scolaire elle-même par le biais de mesures disciplinaires. Pour autant, cette partie du décrochage scolaire est extrêmement difficile à appréhender quantitativement, sans compter que

le nombre des élèves exclus n'intègre pas les cas des élèves qui finissent par démissionner sur les « conseils » de l'administration scolaire²⁰. Bien sûr les processus par lesquels un élève vient à être exclu de son établissement scolaire sont multiples. On distinguera deux cas principaux : d'une part des exclusions qui sont l'aboutissement de différentes mesures disciplinaires, d'autre part l'exclusion correspondant à un événement grave et qui peut survenir de manière soudaine mais définitive.

Dans le premier cas (le plus fréquent), les élèves cumulent des difficultés scolaires, un manque d'intérêt général pour leurs études en cours. Ils n'en sont pas forcément au début de leur cursus mais rien ne les attache à poursuivre (ni le contenu des enseignements ni les stages) ; on peut dire qu'ils ont atteint un point de non retour.

L'histoire de Kharim est de ce point de vue édifiante. Nous l'avons rencontré en novembre 2010. Il avait été exclu de son établissement scolaire en mars 2010, à l'âge de 18 ans. Il a redoublé le CE2, suivi une année de 3^e générale puis une année de 3^e d'insertion. Malgré un absentéisme certain (excusé en partie par sa mère), il ne veut pas quitter le collège dans lequel il se sent bien. *« Je voulais rester parce que ça me plaisait. Alors ils m'ont dit 'Kharim, non, ça ne sera pas possible, cette fois-ci'. C'est par rapport à l'âge toujours, alors j'ai dit 'ça ne fait rien, je n'ai pas le choix, il faut que je parte.' »* Il comprend lui-même que ses choix d'orientation sont réduits et malgré les propositions du conseiller d'orientation de trouver ensemble une orientation qui puisse l'intéresser (*« par rapport à mes notes, et j'ai cessé de le voir parce que bon, trop de blablas, pourquoi faire parler alors que ça ne va pas faire avancer les choses ; moi je voulais que ça avance »*), il est orienté vers un CAP de plasturgie dans un établissement proche de son domicile. En dépit de ses bonnes intentions initiales, son investissement dans le travail n'est pas manifeste et il est rapidement perdu. *« J'ai dit dans ma tête 'Kharim, ça fait rien, lycée c'est le lycée, il faut bien avancer. [...] Au début je n'aimais pas, c'était grand, je me perdais à chaque fois, des fois j'arrivais en retard. [...] Là j'ai compris que je peux plus rigoler, tu peux plus faire comme avant, ça y est, maintenant tu commences à grandir et les notes sont toujours pas mais il faut commencer à réagir, ça y est, la primaire c'est du passé. »* Il réalise des stages sans rapport véritable avec le contenu de sa formation durant lesquels il enchaîne les maladroites, voire pire. Il est autorisé à redoubler après son échec à l'examen. Durant l'année qui suit, son comportement se dégrade et ses notes ne s'améliorent pas. *« Je me disais 'cette année elle est encore lâchée, alors autant que je continue à le faire, c'était pas mon intention mais je me suis dit 'voilà c'est trop tard, ça y est troisième presque perdue donc des fois je venais pour ne pas aller en cours, des fois je venais un peu en retard 'excusez-moi.' »* [...] *« Voilà j'ai été exclu avant la fin parce qu'il restait encore de mars jusqu'à juin et c'est à ce moment là, juin, que je devais passer mon CAP pour espérer progresser un peu, un peu, et c'est là qu'on m'a dit 'non stop, ça y est, ça ne sert plus à rien, l'histoire a pris fin. »* Pour autant, ce jeune homme dit n'avoir pas compris la décision d'exclusion. Dans ce récit comme dans d'autres récits du même type, le seul attachement affiché au lycée s'exprime dans l'appartenance à un groupe de camarades et une identité de « grands enfants lycéens ». De ce fait, la situation de l'élève exclu est mal vécue et on perçoit la difficulté que ces jeunes auront à trouver une orientation qui pourra faire sens pour eux et dans laquelle ils voudront s'investir.

Dans quelques cas (plus rares), l'exclusion n'est pas liée à un délitement progressif des liens entre apprentissages, savoirs, corps enseignant ou administration. Dans les cas difficilement dicibles de l'exclusion, les jeunes n'ont pas pourtant abandonné l'idée d'un cursus de formation. Dans le premier cas, le jeune homme ne remet pas en cause la décision mais l'attitude des enseignants et de l'institution sur la question des épreuves de son examen de BEP SEID. Car ce jeune homme,

²⁰ Si l'on se tient au pointage des individus présents sur les plateformes de Sigma, 9% d'entre eux ont fait l'objet d'une mesure d'exclusion définitive et il s'agit dans la quasi-totalité des cas d'élèves de lycées professionnels.

dont nous ne saurons pas au cours de l'entretien quel a été exactement le geste qui a provoqué son exclusion (il dira par ailleurs qu'il était assidu, volontaire et que même s'il n'avait pas toujours la moyenne il pensait qu'il pouvait avoir son diplôme), veut absolument obtenir son diplôme. Cette remise en cause est d'autant plus légitime qu'elle s'appuie sur le constat que les enseignants ont eu en la matière des comportements différents. « *Les CCF, il faut les passer à l'école ; ils m'ont convoqué au CCF d'électronique, je l'ai passé et je l'ai eu mais ils ne m'ont convoqué que pour l'électronique ...* » Il explique également que son exclusion ayant eu lieu dans la toute fin de la formation, il n'a pas été inscrit dans un autre lycée : « *Alors déjà le BEP ça n'existe plus mais je pense que si je peux je passerai le BEP en candidat libre. Il me reste VSP, vie sociale et professionnelle, dessin industriel et aussi l'anglais. En anglais, j'étais le meilleur élève du lycée, parce que j'aime bien l'anglais je suis allé en Angleterre j'aime bien mais voilà comme j'étais pas à l'école, je n'ai pas pu le passer, c'est dommage.* »

Dans le second cas, l'élève n'avait pas été orienté selon ses vœux (mécanique) mais s'était finalement investi dans le CAP de cordonnerie où il était inscrit. Son exclusion est d'autant plus dure qu'elle vient rompre un apprentissage semble-t-il fondé sur une relation personnelle avec un enseignant : « *Ils ont été durs et mon prof d'atelier en cordonnerie, il voulait me reprendre et tout ça, il a tout fait. Je voudrais continuer l'école et avoir un diplôme (silence) En fait depuis que je suis petit, ils disent que je suis un jeune violent, agressif, ils ont des rapports de moi.* »

On notera que dans les cas évoqués, les jeunes ont été rapidement pris en charge (par la MGI ou même par un enseignant du lycée d'origine) pour essayer de trouver une solution.

La question de l'échec à l'examen n'est pas mineure au regard de l'ensemble du processus du décrochage scolaire, du moins sur la commune de Marseille où les résultats aux examens sont inférieurs à la moyenne académique ou nationale pour les diplômes professionnels²¹. Ainsi, plus d'un participant sur 10 de l'EAP était concerné par cette situation. Outre le manque de places dans les sections professionnelles qui rend difficile le redoublement, la réforme du baccalauréat professionnel est venue compliquer les possibilités de réinscription ou de réaffectation des élèves ayant échoué à l'examen du BEP. L'incertitude liée à cette situation a pu provoquer certaines ruptures, l'issue de l'inscription par une candidature libre demeurant assez aléatoire.

On soulignera, en lien avec ce phénomène, la place prise par les établissements privés pour accueillir certains jeunes. Ce point est d'ailleurs apparu dans les entretiens non seulement avec des jeunes mais également avec une éducatrice intervenant dans le cadre d'un collège public. Il convient de noter qu'il existe effectivement une offre importante dans les établissements privés à l'échelon de la ville de Marseille mais aussi au niveau de l'académie²².

²¹ Voici les taux de réussite de la session 2009. Ils sont calculés en rapport avec le nombre d'élèves « présentés » lui-même inférieur au nombre des inscrits.

	MARSEILLE	ACADEMIE AIX-MARSEILLE	FRANCE
BACCALAUREAT PROFESSIONNEL	78.3%	84.1%	88.2%
BEP	65%	73%	75%
CAP	71%	78%	85%

²² Le secteur privé regroupe à Marseille 65% de l'offre et 39% des élèves. Cette proportion est respectivement de 57% et 32% pour l'académie et de 41% et 22% pour l'ensemble de la France. Une analyse des « passages » d'élèves scolarisés dans un lycée professionnel public de Marseille en 2010 puis dans un lycée professionnel privé de Marseille en 2011 montre qu'au cours de l'année 2010, 40% d'entre eux avaient fréquenté une première année de CAP ou une 2nde baccalauréat professionnel, 30% étaient inscrits en seconde année de CAP ou première baccalauréat professionnel, près de 20% une année de terminale baccalauréat professionnel.

3. Conclusion

L'enquête quantitative a été réalisée auprès de plus de 300 jeunes marseillais qui se sont récemment éloignés de l'école sans y avoir acquis de diplôme. Elle est complétée par une enquête qualitative. La conjonction des deux permet de dresser un portrait de cette jeunesse et, dans une certaine mesure, des processus qui les ont conduits à ce départ précoce du système scolaire.

Sur le bassin enquêté, pour 45% des jeunes, le départ de l'école a lieu au cours de la première année d'étude dans la voie professionnelle. S'y ajoutent 22% de jeunes pour lesquels la rupture se révèle en deuxième année de cette même voie professionnelle. A côté de cette composante majeure issue des lycées professionnels, les collégiens recensés étaient relativement rares, et plus encore les sortants des voies générales ou technologiques, des CFA ou des classes terminales des baccalauréats professionnels.

Au vu des informations institutionnelles, dans deux cas sur trois environ, le phénomène de "décrochage" est enregistré au moment d'une rentrée scolaire, et dans un cas sur trois seulement en cours d'année. L'enquête auprès des jeunes conduit à nuancer ce jugement, les proportions étant probablement plus de l'ordre de 60% de décrochages par non-réinscription à la rentrée suivante pour 40% de décrochages qui se cristallisent en cours d'année scolaire. Les décrochages en cours d'année sont plus nombreux dans le cas des jeunes qui quittent l'école en première année de voie professionnelle. Pour ces derniers, le passage de la troisième à la voie professionnelle aura pu jouer un rôle de révélateur.

La moitié des jeunes ayant répondu à l'enquête font le récit d'un absentéisme important, tandis qu'un quart seulement déclare ne pas avoir manqué de cours. Ces comportements d'absentéisme varient suivant les niveaux d'étude : plus la sortie du système scolaire intervient tard, moins l'absentéisme fait partie du tableau. Également, les filles témoignent d'un absentéisme plus ciblé sur certaines matières que les garçons.

Une part importante des enquêtés est arrivée en 6^e avec une expérience scolaire déjà marquée soit par des redoublements (30% dès l'élémentaire), soit par des difficultés d'apprentissage sensibles et/ou des lacunes dans les savoirs de base. Au moment où le décrochage a été repéré, plus des trois quarts des enquêtés avaient déjà redoublé une ou plusieurs fois. Pour le quart restant, on trouve notamment des jeunes ayant suivi tout ou partie de leur scolarité à l'étranger. Au global, un peu plus de 10% des jeunes enquêtés est d'ailleurs dans ce cas.

Bien que la scolarité ait pu, pour nombre d'entre eux, être une accumulation de verdicts plus ou moins négatifs sur leurs capacités au fil des années, 6 jeunes enquêtés sur 10 disent avoir apprécié au moins une matière qui ne soit ni artistique ni sportive. Les jeunes qui quittent l'école tôt et sans diplôme ne seraient donc pas tous, ni même majoritairement, dans le rejet total des apprentissages scolaires - même inscrits dans des dispositifs pédagogiques classiques. Mais ce résultat s'interprète aussi probablement comme le signe d'une persistante bonne volonté chez une grande part des enquêtés, au sujet de l'école.

L'orientation est conforme au premier vœu exprimé dans les dossiers dans 60% des cas. Cette proportion est moins importante pour les filles que pour les garçons. Mais conformité au premier vœu ne signifie pas que les jeunes estiment avoir été bien orienté – et vice-versa. Au final, pour plus de la moitié des jeunes concernés, les questions d'orientation ne semblent pas prendre une part notable au tableau qui les a conduits à sortir sans diplôme du système scolaire.

Lorsqu'on leur demande d'explicitier la ou les raisons qui, selon eux, les ont conduits à arrêter l'école ou à s'en éloigner, les jeunes mobilisent le plus souvent une multiplicité de causes relevant de registres différents. Ainsi, des éléments invoquant des difficultés proprement scolaires, des questions d'orientation, un attrait pour l'entrée dans la vie active et/ou des difficultés extrascolaires coexistent fréquemment. Si les jeunes ne se focalisent pas sur un évènement unique auquel ils imputeraient leur départ de l'école, l'enquête a aussi montré qu'ils semblent souvent loin, à ce stade, de produire une mise en intrigue raisonnablement stable et convaincante du cheminement qui les a conduits à quitter l'école. Citons pour l'exemple le fait qu'un cinquième des enquêtés a été absent de façon régulière ou durable pour des raisons de santé ; mais que pour autant, seul un quart d'entre eux mettent en avant ce motif comme élément contribuant à expliquer leur sortie du système scolaire.

Une esquisse de typologie des processus de décrochage a été élaborée pour qualifier les terrains scolaires, familiaux, de santé et relevant de question d'orientation dans lesquels le décrochage s'est enraciné. Pour environ 40%, on ne recense pas de difficultés notables liées au hors scolaire (problèmes familiaux, problèmes de santé, ...) : c'est à l'école et au sein de l'école seulement que les choses se seraient jouées. S'y ajoutent près de 35% de décrochages pour lesquels, outre les problèmes plus ou moins marqués que peut receler le champ scolaire (d'apprentissage, d'orientation, de rapport à l'école), des difficultés familiales semblent intervenir (pauvreté économique, difficultés ou absences relationnelles). Les profils de décrochage centrés sur des difficultés familiales « pures » sont, eux, très minoritaires. En sus, autour de 20% des décrochages se sont accompagnés, à un moment ou un autre du parcours, de difficultés de santé notables – qui se sont diversement combinées à des problèmes scolaires et/ou familiaux. Là encore, rares sont les questionnaires où de telles difficultés de santé semblent avoir conduit, à elles seules, à ces sorties sans diplôme du système scolaire.

Du côté des entretiens, l'observation principale porte sur la difficulté des jeunes à dire ou à analyser le processus par lequel le décrochage scolaire s'est opéré. Là non plus, le discours n'est pas vindicatif contre l'école, il n'est pas empreint non plus du sentiment d'une responsabilité particulière mais plutôt d'une « rencontre » qui n'a pas pu se réaliser.

Si l'on se reporte strictement à la partie scolaire évoquée dans les entretiens, il s'avère que le risque d'abandon se cristallise autour des principaux moments de transition des niveaux scolaires, entrée au collège et au lycée. Chacune de ces transitions contient ses spécificités (moindre individualisation des relations entre enseignants et élèves au collège, appropriation d'une « spécialité professionnelle » et projection dans un métier au niveau du lycée professionnel) mais les élèves sont loin de tous percevoir et pouvoir intégrer les nouvelles contraintes qui s'adressent à eux. La découverte par les individus d'un « désajustement » entre leurs dispositions et ressources scolaires d'une part et les attentes institutionnelles d'autre part n'est pas forcément immédiate ni traduite de signes manifestes. Durant le temps du collège, les élèves peuvent construire des stratégies palliatives (un faible investissement dans le travail compensé par exemple par un comportement adapté, relations plus ou moins conflictuelles avec les enseignants mais bonne intégration au sein du groupe de pairs) et sauf dans le cas de comportements extrêmes l'arsenal des mesures de prise en charge constitue un filet de protection durant le temps de la scolarisation obligatoire. Les mesures prises par l'établissement vis-à-vis d'un élève en cas de problème (exclusion, orientation vers tel ou tel dispositif spécifique) semblent souvent chargés d'incompréhension, même lorsque ces derniers les analysent avec quelques mois voire années d'écart comme cela a été le cas dans le cadre de l'étude. Les parents qui pourraient alors jouer un rôle de médiation entre l'institution scolaire et l'élève ne sont pas en mesure de saisir eux-mêmes

la complexité de mécanismes qui impliquent plusieurs partenaires à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution scolaire.

Le temps du lycée (y compris le temps de l'orientation à la sortie du collège) constitue une série de nouvelles épreuves qui viendront soit prolonger un continuum de difficultés déjà subies au collège et précipiter le processus, soit faire émerger brutalement une remise en cause du cursus, de l'institution scolaire dans l'ensemble. Le phénomène se produit plus volontiers au moment du lycée dans la mesure où l'affirmation de soi liée à la période adolescente est plus exacerbée et l'accumulation d'une expérience scolaire douloureuse est vécue de manière insoutenable voire insurmontable.

A ce niveau, la question de l'orientation peut être « facilement » mobilisée dans le discours des jeunes. A la fois parce qu'elle constitue effectivement un choix contraint à la fin du collège pour les élèves les plus en difficultés scolaires mais aussi parce qu'une fois l'individu sorti du cadre scolaire et mis en face des acteurs des institutions de prise en charge, la question du « projet personnel » revient de manière récurrente.

Le sentiment d'isolement revient souvent dans les entretiens : que l'élève ressente des difficultés scolaires qu'il ne parvient pas à surmonter, qu'il connaisse des problèmes familiaux ou sociaux qui le perturbent dans sa scolarité ou qu'il rejette la formation professionnelle dans laquelle il est inscrit, il semble qu'ils trouvent peu d'interlocuteurs pour répondre à leur(s) problème(s). S'ils évoquent le plus souvent les membres des services de la vie scolaire, ils disent plus rarement avoir eu des échanges avec un conseiller d'orientation, un enseignant ou encore un animateur de la MGI.

IV. L'APPROCHE INSTITUTIONNELLE, UNE QUESTION SENSIBLE ET COMPLEXE

Cette partie développe un point de vue différent de ceux privilégiés jusqu'à présent. Elle déplace le regard vers l'école et se propose de préciser le contexte scolaire et institutionnel qui a présidé à l'expérimentation.

Elle envisage les termes dans lesquels se posent ces questions de l'absentéisme et des abandons scolaires dans les établissements, les dispositifs existants en leur sein pour y remédier. Ces développements permettront de voir les apports éventuels des EAP.

1. Matériaux et terrains de l'approche institutionnelle

Les matériaux originaux sur lesquels repose cette partie résident essentiellement en des entretiens auprès d'agents de différentes structures.

Une grande part d'entre eux a été conduite auprès de personnels œuvrant dans différents établissements scolaires ; soit trois collèges et neuf lycées. Ces derniers se répartissent de la manière suivante : six d'entre eux sont professionnels deux sont généraux et technologiques et un est polyvalent.

La prépondérance accordée aux lycées professionnels entendait tenir compte du fait que la majeure partie des jeunes concernés par l'expérimentation (jeunes âgés de plus de 16 ans) fréquentait ce type d'établissement avant d'abandonner leurs études. Il convenait donc de comprendre ce qui se jouait dans ce type de structure en donnant une large place aux interruptions scolaires dans ce type d'établissement. Le choix d'un nombre plus restreint de lycées généraux a procédé de cette même préoccupation dans la mesure où nous ne savions pas, avant enquête, quelles allaient être très précisément les parcours scolaires des jeunes interrogés. Enfin, même si l'expérimentation ne s'adressait pas à des anciens élèves ayant arrêté leurs études en collège, nous avons cependant inclus ce type d'établissement dans notre échantillon pour des raisons de compréhension.

Ces établissements sont répartis dans trois des quatre bassins de formation de la ville et ils recouvrent, potentiellement, les aires de recrutement des différentes EAP vers lesquelles ont été orientés les jeunes. Nous précisons plus loin les caractéristiques sociales des publics qu'ils recrutent dans la mesure où la diversité de ces bassins, de ce point de vue, pourrait laisser entendre qu'il existe une relative variété entre eux. Si celle-ci existe, elle est cependant toute relative comparée à d'autres établissements de ces mêmes bassins.

La grande majorité des entretiens (un peu plus d'une trentaine au total) a donc été réalisée avec les personnels de ces établissements. De manière systématique nous avons rencontré le proviseur ou le proviseur adjoint. Ces derniers ont été complétés par des interviews avec des CPE, des assistantes sociales/infirmières, des conseillères d'orientation (près d'une dizaine). Les agents de la Mission Générale d'Insertion (MGI) qu'ils soient coordinateur ou animateur ont constitué au sein de ces établissements une autre catégorie de personnel interrogé (sept entretiens).

Les personnels hors Education nationale impliqués par le « partenariat » constitutif du dispositif des trois EAP constituent la dernière catégorie de nos interlocuteurs soit essentiellement : agents des

Missions Locales, salariés de l'organisme de formation associé à la mise en œuvre de ces EAP (cinq entretiens).

Les enseignants occupent une place modeste dans nos entretiens. Prendre en compte cette catégorie suppose de poser le problème de la pédagogie par rapport aux finalités mêmes de chaque cursus et de déplacer le questionnement vers « la lutte contre l'échec scolaire ». Qu'en est-il de la mise en œuvre du socle commun de connaissance et de compétence dans les collèges, par exemple ? Comment les enseignants de lycées professionnels s'y prennent-ils pour (re)mobiliser des élèves dont la scolarité antérieure est le plus souvent placée sous le sceau de l'échec (Jellab, 2005) ? Autant de questions qui nécessiteraient des investigations approfondies et spécifiques à chaque cursus. Il n'en reste pas moins que certains de nos interlocuteurs ont abordé ces interrogations et nous les évoquerons lorsque nous confronterons les différents points de vue des agents de l'institution sur l'abandon.

Ajoutons que le « rôle » des enseignants par rapport aux abandons est souvent soulevé dans les travaux : « Ainsi la déscolarisation, sous toutes ses formes, est acceptée comme étant inévitable par un certain nombre de professeurs...qui y voient une soupape leur permettant d'exercer leur métier » (Ropé et Geay, 2002). Cet aspect se retrouve dans nos entretiens. Confrontés à des classes trop nombreuses eu égard aux caractéristiques de leur public, les enseignants s'accommoderaient d'une absence puis d'un abandon de certains élèves considérés comme des perturbateurs : « Voilà, l'absentéisme ça peut être une manière de gérer sa classe. Ne pas lutter contre l'absentéisme, d'avoir un groupe plus léger, de sacrifier ceux qui ne viennent pas pour...Il faut que tout le monde soit conscient que cet absentéisme est trop lourd » (proviseur). On ne saurait taire aussi que ces mêmes enseignants peuvent aussi participer à des expérimentations (accueil, tutorat, cf. infra) qui visent à prévenir les processus d'abandon.

2. Une politique rectorale teintée d'un certain volontarisme

Présentant l'évolution des chiffres des « sorties sans qualification ²³ » un document académique (MGI, 2006) notait qu'ils restaient encore importants et ce d'autant plus que le contexte économique de la région est encore plus difficile pour les jeunes qu'il ne l'est au plan national.

Ce document avançait dès lors la nécessité « d'intensifier la politique académique » et rappelait les objectifs du PAPA (Projet Annuel de Performance académique) : « passer de 6,1% de sorties sans qualification en 2005 à 3,3% en 2010 soit une diminution de 20% ». La politique académique est ainsi marquée d'un certain volontarisme qui tranche quelque peu avec les propos souvent entendus en établissements qui tantôt pointent une diminution des moyens tantôt soulignent qu'il existe comme un « noyau dur des abandons » sur lequel les établissements auraient peu de prise.

« Prévenir les ruptures » (mise en œuvre d'observatoires), « mettre en œuvre des passerelles », avec notamment le CAP Nouvelles Chances et enfin « mettre en œuvre des cursus qualifiants »²⁴ telles sont les actions que cette politique entendait développer à la fin des années 2000. Nous reviendrons sur certains de ces aspects par la suite dans la mesure où la mise en œuvre de ces mesures n'est pas sans poser quelques difficultés.

²³ Ils seraient passés de 2677 élèves en 1999 à 1831 en 2004 mais depuis ils se maintiendraient à ce niveau : 1816 en 2007 ; avec toutes les réserves que l'on peut faire à l'encontre de ces statistiques.

²⁴ Comme des « CAP, BEP, Bac prof en un an pour les élèves en difficulté en LGT, souhaitant acquérir une formation »

Parallèlement à cette politique interne -qui se poursuit à travers le projet académique 2011/14 qui met en avant la prévention et l'accompagnement- l'académie a conclu avec la Région une « Convention régionale de coopération »²⁵. Celle-ci vise à construire un cadre qui resserre les liens et les interactions entre les différentes catégories d'acteurs (ceux de l'Education nationale mais aussi les Missions locales) concernés par les « jeunes sans qualification » ; l'objectif étant de proposer à tous ces jeunes « un suivi et un accompagnement » à partir d'une collaboration des différentes institutions concernées par le repérage des publics en difficulté. Cette convention participe des mouvements actuels qui visent à une continuité dans le suivi et la prise en charge des jeunes en difficulté ; d'autres parleraient d'un encadrement plus resserré de la jeunesse. L'expérimentation dont il est question ici s'inscrit dans cette évolution, même si le Conseil régional ne s'y est pas associé.

La MGI est l'instrument premier de cette politique. Nous soulignerons d'abord, fait peu fréquent et peut-être signe du volontarisme que nous évoquons plus haut, que cette Mission est directement rattachée au cabinet du recteur²⁶. La personne qui en a la charge a une activité entièrement dévolue à celle-ci. Ces caractéristiques seraient de nature à renforcer le pilotage académique de la politique contre les abandons scolaires : « A AM il y a une vraie volonté politique. Il s'est tenu la semaine dernière la commission académique à la mission d'insertion. C'est le recteur qui la préside. Il préside celle de juin/juillet où on travaille sur le prévisionnel de la rentrée et il préside celle de la rentrée fin septembre ou début octobre où à partir des besoins constatés sur le terrain vont être décidées des actions en vue du prévisionnel »(MGI²⁷). On observera aussi qu'au cours de ces dix/quinze dernières années les mesures, les dispositifs proposés, ont sensiblement évolué : « Dans la mesure où il y a une vraie réflexion et bien régulièrement on se dit 'Ca ça ne va plus. Les jeunes évoluent, le public est différent...comment peut-on ... ?'. Par exemple il y avait les CIPPA (cycle d'insertion professionnelle par alternance)...Les CIPPA ça faisait un moment que je voyais bien que les CIPPA c'était la réponse par défaut. Ils n'étaient absolument pas mobilisateurs pour les gamins. Donc on a commencé à réfléchir à deux modules qui pourraient être complémentaires dans le temps, qui étaient les modules projets professionnels et on a ouvert de façon expérimentale ce qu'on appelait à ce moment là le 'CAP nouvelle chance ». On a fait fonctionner et puis on s'est dit 'non'. C'est mieux d'emblée d'accueillir les jeunes dans le CAP NC » (MGI). Cet extrait souligne le contenu évolutif des politiques mises en œuvre. Observées sur moyenne période, elles apparaissent relativement récentes et finalement assez conjoncturelles. L'expérimentation y tient une place réelle comme nous aurons l'occasion de le souligner. Surtout le contenu de ces politiques académiques est fortement déterminé par les orientations générales données aux politiques éducatives.

Premier levier de la politique académique, la MGI compte un peu plus d'une quarantaine d'agents dont une majorité « de formateurs animateurs » ; ceux-ci sont souvent contractuels. Les « animateurs » dont l'activité n'intègre pas de face à face pédagogique constituent le deuxième type de personnel le plus important.

²⁵ A laquelle est aussi associée l'académie de Nice.

²⁶ Bien souvent la responsabilité de cette Mission est confiée soit au responsable du service académique d'orientation, soit au délégué académique à l'enseignement technique soit enfin au délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue.

²⁷ Il va de soi que pour apprécier la politique académique il conviendrait de la comparer à celles des autres académies. Or, en dépit d'un nombre plus que conséquent de recherches sur la thématique du « décrochage » ou de la « déscolarisation », à notre connaissance, un tel travail comparatif n'existe pas.

3. Au-delà de problèmes communs, des réalités différentes

Les douze établissements au sein desquels ont eu lieu les entretiens sont très souvent situés dans des zones urbaines paupérisées. Neuf d'entre eux étaient en « zone prévention de la violence », quatre en « zone sensible ». Cinq entraient dans le programme « Clair » (Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) et autant s'inscrivaient dans le RRS (Réseau de Réussite Scolaire).

Ces établissements concentrent des élèves très souvent issus de milieux sociaux défavorisés, voire même très. Ainsi, si l'origine sociale des élèves des lycées généraux et technologiques enquêtés est moins basse que celle des élèves des collèges ou des lycées professionnels de l'enquête, il n'en demeure pas moins que ceux-ci accueillent dans une proportion nettement supérieure à la moyenne des lycées du département des élèves de milieux « défavorisés ». Pour deux d'entre eux le pourcentage des élèves issus de ces milieux « défavorisés actifs ou inactifs » avoisine les 60% alors qu'il n'est que de 25% dans le département.

Cette origine sociale est encore plus basse pour les élèves des collèges avec pour l'un, proche de « cités », un pourcentage d'enfants de « cadres » et de « professions intermédiaires » qui dépasse à peine les 3% quand le total des « défavorisés (actifs ou non) » atteint lui 80%. Les lycées professionnels qui nous ont été indiqués se situent de ce point de vue entre les collèges et les lycées polyvalents. Certains sont très proches du collège évoqué plus haut alors que deux d'entre eux présentent un pourcentage de parents « défavorisés » qui avoisinent, seulement, les 50%. Cependant pour presque tous ces lycées professionnels (excepté un sur six), et souvent de manière très nette, les élèves ont une origine sociale moins élevée que pour l'ensemble de ces mêmes établissements du département.

Certes, les statistiques scolaires sur l'origine sociale des élèves ont souvent fait l'objet de critiques (Briand, Chapoulie, Peretz, 1979). Récemment encore et à l'occasion d'une recherche sur « la déscolarisation » A. Meunier (2002) critiquait les regroupements opérés dans la nomenclature : par exemple l'amalgame « ouvrier qualifié » « ouvrier non qualifié » ou bien encore le caractère incertain de la notion de « défavorisé ». Effectivement problématiques pour une approche qui se voudrait un peu fine sur les phénomènes d'interruption scolaire, ces informations permettent néanmoins d'apporter des éléments de mise en perspective des propos qui nous ont été tenus. En effet, cette population d'établissements présente a priori et du point de vue des élèves des caractéristiques dont on sait qu'elles prédisposent à des phénomènes comme l'absentéisme ou les interruptions scolaires.

La question de l'absentéisme occupe une place importante dans les travaux sur la « déscolarisation » (Glasmann, Oeuvarard, 2004)² dans la mesure où l'école est obligatoire jusqu'à seize ans et qu'il existe un certain nombre de textes réglementaires relatifs aux absences. Tous les travaux soulignent le flou et la relative imprécision des mesures de l'absentéisme et plus précisément de l'absentéisme injustifié. Loin d'être une catégorie évidente « l'absence » (injustifiée) recouvre des réalités différentes, est décrétée au terme d'interprétations successives qui tendent à biaiser la mesure qui en est faite. Où passe la frontière entre absence et retard, une exclusion de cours est-elle une absence ? Etc. Dès l'introduction de leur travail (Ropé et Geay, 2002) s'interrogeaient : « Qu'est-ce que saisissent réellement ces 'données' et qu'est-ce qu'elles construisent ? ». Catégorie du travail scolaire les statistiques sur l'absentéisme soulèvent les mêmes problèmes que les statistiques scolaires.

Les agents de l'institution ne sont pas dupes des limites de ces indicateurs et plus encore des usages comparatifs qui pourraient en être fait : « A partir du moment où vous êtes absent une heure ça compte pour une demi-journée. Bon c'est le logiciel qui est paramétré comme ça. C'est un chiffre comme un autre. On peut sortir aussi le pourcentage d'heures manquées, ça revient au même. C'est très difficile de faire des comparaisons parce qu'on a pas tous les mêmes outils Je connais les taux d'absentéisme d'un lycée comme X, qui est l'autre grand lycée ZEP de l'académie et donc on a 2/3 de points en moins, mais bon ça ne veut rien dire parce qu'on n'a pas les mêmes sections, pas le même recrutement... » (proviseur lycée). Ceci permet sans doute de comprendre la distance à la règle que les établissements prennent dans le signalement des absences aux services académiques (Ropé et Geay, 2002)

L'absentéisme est pour presque tous les établissements enquêtés un problème important. Le pourcentage global d'absentéistes souvent cité dans les entretiens oscille entre 15 et 20 % sachant qu'il s'agit là d'une moyenne : « Donc on avait un absentéisme qu'on avait mesuré sur l'année, à peu près 17 à 18 %. Cet absentéisme fait une espèce de vague comme ça, dans l'année. Je pourrai vous montrer les courbes...une espèce de vague sur l'année mais il est croissant tout le long de l'année (proviseur lycée professionnel). Certains parleront à ce propos d'un comportement enraciné dans les mœurs, d'une remarquable stabilité dans le temps. Bien sûr ce taux moyens peut s'élever dans certaines classes et mettre celles-ci en danger dans la mesure où quand un effectif classe baisse trop, c'est toute sa dynamique qui s'étirole ; quand il ne pose pas un problème de renouvellement de l'offre : « Attendez ! 30 % d'absentéisme en seconde c'est plus qu'en lycée professionnel. Pour moi c'est beaucoup trop » (proviseur lycée).

Au-delà de ces chiffres globaux nos interlocuteurs soulignent plusieurs aspects. Tout d'abord selon eux cet absentéisme est très largement « injustifié », même si l'application de ce qualificatif intervient au terme d'interprétations qui laissent une grande part à la subjectivité. L'absentéisme est décrit comme un phénomène complexe à multiples facettes : « Il n'y a pas de règles générales, ça va dépendre. Ici on est en bout de Marseille, on est assujetti aux transports : donc on a un absentéisme de première heure qui est souvent dû aux transports. Celui-là pour lutter c'est difficile. Puis après on a l'absence que le matin...c'est difficile de venir. Donc les taux d'absentéisme le matin sont importants. Et ensuite on pensait que les élèves fuyaient...à 15h ils s'en vont. Ce n'est pas si vrai que ça. Des fois il y en a qui ne sont pas là à 13h30 et qui vont être présents en fin d'après midi. La seule chose qu'on avait remarquée c'est que les permanences sont catastrophiques. Vous mettez une permanence, les élèves ne restent pas en permanence et ne reviennent pas à l'école » (proviseur lycée professionnel). Tout semble se passer comme si le moment, la durée de chaque absence renvoyaient à des facteurs spécifiques : un problème de transport, un petit frère ou une petite sœur à emmener à l'école, un cours peu intéressant...On comprend dans ces conditions la stabilité de ce phénomène au cours du temps. Ne se laissant pas circonscrire facilement on ne le réduit pas aisément. Cependant, au-delà de ses multiples facettes revient souvent dans les propos de nos interlocuteurs la distinction entre « un absentéisme perlé » ou « tournant » et « un absentéisme lourd ». Le premier va être un absentéisme sélectif (par rapport aux cours) et assez répandu parmi l'ensemble des élèves. Le second se concentre sur des élèves et atteint un nombre de demi-journées conséquent, sans, une fois encore, que ces catégories renvoient à des durées toujours bien identifiées. On est dans du relatif : « Moi j'ai bien l'intention de mettre en place une commission de l'absentéisme pour faire venir...pas les élèves qui ont 70 demi-journées, mais ceux qui sont à 10, 12, 15 dont on ne sait pas de quel côté ils vont basculer. Donc voilà, ceux-là, pour les cadrer » (proviseur lycée).

Cette distinction entre deux types d'absentéisme, aussi frustrante soit-elle, permet de comprendre les divers propos recueillis sur les liens supposés ou avérés entre absentéisme et abandon scolaire. Il serait un « signe », un « élément annonciateur », sans pour autant être une sorte de passage obligatoire vers l'abandon. Ces différentes hypothèses quant au rôle de l'absentéisme nous semblent renvoyer aux deux grandes lectures de l'abandon scolaire, soit en terme « d'évènement », soit en termes de « processus » (Ramognino, 2004).

Les abandons (définitifs) scolaires sont passibles des mêmes remarques. Au terme d'un travail fouillé mené dans différents lycées professionnels l'auteur avance : « La mesure de l'abandon d'études en cours de baccalauréat professionnel pose de réels problèmes techniques de chiffrage. Il s'agit d'un phénomène difficile à quantifier, au niveau même des établissements » (Mariette, 2009). Si le départ de l'établissement peut être repéré en revanche la raison demeure souvent dans le flou. Nos entretiens confortent cette analyse. Dans un seul établissement nous avons recueilli un chiffrage précis : « *Donc sur ces 38 cas [difficile] évoqués nous avons perdu complètement le contact avec 5 élèves* » [cela sans tenir compte des exclusions, lesquelles occupent une place particulière] et on a fait cette année là vingt six conseils de discipline dont 21 exclusions définitives » (proviseur). Au même titre qu'il y a un absentéisme « injustifié » réel mais difficilement évaluable, il y a des abandons tous aussi réels dont le nombre exact demeure imprécis.

Si le décompte des abandons reste imprécis, les moments où ils semblent s'opérer apparaissent plus clairs : « D'après notre enquête, au sein de la première année de Bac prof, les arrêts d'études sont particulièrement forts en début et en fin d'année, puis s'étalent sur l'année » (Mariette, op cit.). Le début d'année est en effet souvent signalé -dans les lycées- comme un moment important. Il convient d'abord d'établir le -délicat- bilan des inscrits non présents, l'arrivée de « post affectés » et enfin les premiers abandons du fait de difficultés scolaires ou de la découverte que la spécialité professionnelle n'intéresse pas.

Au-delà de ces traits communs il reste que la question de l'absentéisme et des abandons revêt des aspects spécifiques selon les types d'établissements : lycées généraux et technologiques, lycées professionnels et collèges. Nous allons développer cette question en distinguant chacune de ces structures.

4. Les collèges

Les trois collèges dans lesquels nous avons réalisé quelques entretiens ont été, à l'instar des autres établissements, sélectionnés par le Rectorat d'Aix-Marseille. Le critère retenu pour le choix de ces établissements est nettement marqué par les difficultés sociales qui affectent le public qui les fréquente.

Ainsi, ces établissements affichent, pour la variable « défavorisés inactifs » (qui souligne les difficultés les plus criantes), des moyennes largement supérieures à celles de leur bassin de formation et si la tendance est à une très légère baisse de l'ensemble de la catégorie d'enfants de familles « défavorisées » entre 2009 et 2010, on constatera que cette baisse évolue moins rapidement dans ces établissements que dans le reste du bassin. Enfin, sur les différentes variables concernant les origines sociales des élèves, les données caractérisant ces établissements sont loin d'être représentatives de l'ensemble du département ou de l'académie.

Les résultats à l'évaluation à la rentrée de 6^e affichent pour les élèves des établissements concernés des résultats largement inférieurs aux résultats académiques (de 41% à 50% pour

l'année 2010 contre 58,5% au niveau de l'académie). En dehors du collège situé dans le bassin de « Marseille Centre » et dont les résultats sont largement inférieurs à ceux du bassin, les autres collèges présentent des résultats sensiblement équivalents à ceux de leur bassin de formation. C'est la raison pour laquelle il faudra considérer les propos des chefs des établissements concernés comme spécifique à une réalité sociale marseillaise particulièrement dégradée. Un de nos interlocuteurs a d'ailleurs tenu à nous préciser qu'il lui semblait important que les décideurs (nationaux ou académiques) soient véritablement au courant du fonctionnement « sur le terrain » et que, sans avoir l'intention de « noircir le tableau », il entendait bien ne pas masquer certaines réalités de son établissement.

Comment les chefs d'établissement jugent-ils les orientations nationales de lutte contre le décrochage scolaire ?

Si les chefs d'établissement reconnaissent la légitimité d'une politique volontariste de prévention contre les sorties scolaires prématurées, ils interrogent différentes dimensions de cette politique. Ils estiment que le sujet du décrochage scolaire est loin d'être nouveau et que ce qui caractérise la période actuelle tient davantage de la publicisation du problème. Un nos interlocuteurs en poste il y a longtemps sur la zone de Marseille constate que si ce problème n'est pas nouveau il pouvait être ignoré dans un fonctionnement du marché de l'emploi qui n'a plus cours aujourd'hui. *« Déjà à l'époque, on avait de gros soucis mais c'était moins marquant parce qu'à l'époque on avait moins d'injonctions ministérielles qu'il y a maintenant alors le problème devait se poser de la même manière mais moins visible ; à partir du moment où on met le spot là-dessus il est évident que ça change la donne. »*

Par ailleurs, ils ont tendance à penser qu'en mettant la focale sur ce problème, les politiques académiques s'attachent trop souvent à statistiques globales, qu'il s'agisse de l'absentéisme ou des sorties sans solution car seule l'analyse fine des contextes peut rendre intelligibles les problèmes. Ils posent également la question de la cohérence d'ensemble des politiques d'établissement visant à réduire l'échec scolaire. La différence au sein d'établissements présents au sein d'un bassin entre les actions menées, l'offre de « dispositifs » existants, peut conduire aussi bien à des formes de coopération qu'à des mécanismes de compétition entre établissements pour la réalisation d'objectifs académiques. *« Vous dites : 'je passe de 5 à 3 [ruptures].' Mais si vous avez refilé tous vos cas litigieux à votre voisin ; il n'y a pas de souci. Si j'ai des problèmes avec mes élèves de 5e et que je fais un conseil de discipline et que je les vire tous, là je n'ai plus de souci, surtout si je n'accueille pas d'élèves d'un autre établissement, vous voyez ... »²⁸*

En outre, le traitement du problème du « décrochage scolaire » pose inévitablement la question de l'attribution de moyens. Est-il pertinent d'attribuer des crédits aux seuls dispositifs destinés à gérer les situations déjà repérées comme « problématiques » sans préalablement affecter des moyens qui pourraient prévenir de telles situations. A quoi s'ajoute une interrogation sur le bien fondé d'une attribution de moyens dans le cadre du plan 'ambition réussite' après une sélection qui, à présent, n'est plus académique mais nationale²⁹. Voici ce qu'en dit un des principaux interviewés : *« Les moyens sont pendant la période scolaire mais finalement pour les élèves qui*

²⁸ Cette allusion à une gestion hétérogène par les établissements des cas problématiques, notamment en matière de discipline, a été montrée dans le travail (toujours actuel) de Frandji et Vergès (2003) sur les processus de déscolarisation à Marseille.

²⁹ En effet, la circulaire de 2006 ayant créé les dispositifs « ambition réussite » prévoit que la liste des établissements bénéficiant du label est établie par le Ministre lui-même. Enfin, la circulaire Enfin, la circulaire de juillet 2010 instituant le programme CLAIR (Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) prévoyait une réaffectation des budgets, sur un nombre plus restreint d'établissements.

décrochent il n'y a pas vraiment de moyens, il y a des dispositifs qui ont été créés, les dispositifs relais par exemple ça c'est des dispositifs qui ont été créés mais sinon des moyens supplémentaires je n'en vois pas beaucoup, je ne vois vraiment pas quels sont les moyens supplémentaires, ils sont dans les dispositifs, ça c'est sûr, classes et ateliers relais et puis ensuite l'intervention de la MGI dans les classes de 3e mais aux établissements eux-mêmes pas vraiment, voilà, donc quand même ce qui est important de souligner c'est que depuis la création de 'l'ambition réussite', là il y a eu des moyens mais ça ne concerne que très peu d'établissements finalement sur toute la France. » Sur Marseille, le nombre de collèges appartenant à une ZEP était de 31 en 2005, celui des collèges appartenant à un RAR était de 23 en 2006, mais 10 collèges avaient perdu leur « label » (correspond à 4300 élèves sur les 15 290 concernés l'année précédente, soit près de 30%) tandis que deux établissements qui n'étaient pas en ZEP étaient passés en RAR. Le passage du RAR à l'ECLAIR a été plus linéaire, à de petites exceptions près).

Enfin, la question de l'attribution de moyens dans la lutte contre le décrochage scolaire ne doit pas faire oublier l'objectif plus général de la réussite après le collège, à la fois en termes d'orientation mais aussi de succès au cours de la scolarité au lycée.

« Il est évident qu'on a tous les mêmes ambitions, à savoir qu'il y ait un minimum d'élèves qui sortent complètement sans rien. Pour nous ça n'est pas une réussite si on a 10 élèves qui quittent la classe de 3^e et qui n'ont pas d'orientation on préférerait que tous en aient mais autre chose aussi qu'on souhaiterait, c'est qu'ils ne disparaissent pas au cours du premier trimestre du lycée aussi, parce qu'effectivement vous pouvez avoir 100% d'élèves orientés mais si au premier trimestre de la classe de seconde tous vos élèves ont disparu parce qu'ils n'ont absolument pas le niveau peut-être que ça n'est pas une bonne chose non plus. »

Réalités du décrochage scolaire et pratiques des établissements

Il est bien évident que les membres de l'Éducation Nationale voient avant tout dans le problème du décrochage scolaire un problème social, de conditions de vie, d'hébergement, d'emploi, de socialisation, de perception de l'école, d'intégration des normes, de santé (physique voire mentale dans certains cas), un problème culturel aussi. « *Je ne voudrais pas être caricaturale et je ne voudrais en aucun cas relier absentéisme scolaire avec CSP, cela dit, on a plus de 70% de CSP défavorisées donc on est face à un public qui cumule à la fois des difficultés sociales, de logement, de matériel scolaire, on a des élèves aussi nouvellement arrivés en France donc ce sont des élèves qui changent d'adresse, on en a perdu 1 ou 2 en route, dont on n'a plus d'adresse ; on est confronté à ça.* » (Principal adjoint)

Les responsables éducatifs distinguent deux aspects dans le phénomène du décrochage scolaire ; d'une part l'absentéisme chronique qui traduit une désaffiliation complète de l'élève, d'autre part un ensemble de perturbations de la scolarité (problèmes de résultats scolaires ou de comportements) qui pour autant n'empêche pas que soit conservé un lien en l'élève et l'institution scolaire (« *au collège mais pas en cours* » nous dit un interviewé).

Entrée au collège ; investissement scolaire, dispositions

Le niveau scolaire est souvent mis en avant pour expliquer une partie de l'échec scolaire ; il contribue pour une part importante dans l'interprétation des difficultés des élèves à suivre une

scolarité satisfaisante et les évaluations réalisées en début de 6^e dans ces établissements constituent un fait manifeste des problèmes à venir³⁰.

Pour autant, un de nos interlocuteurs prend la question d'une manière détournée pour pointer un autre problème (préalable), celui de la transition entre l'école primaire et le collège. Il a en effet constaté dans un établissement qui ne présentait pas « *de souci particulier et où la population était mélangée* » qu'un tiers des élèves ayant bien réussi à l'école primaire étaient en échec en fin de classe de 6^e. A partir de cette observation, il décide de travailler sur la « transition » entre les deux niveaux d'enseignement. Des choix pédagogiques ont été adoptés pour atténuer le sentiment de « rupture », pour préparer à l'autonomie des élèves et surtout construire un sentiment d'identité de classe. Cette action est fondée sur un système des « classes couleurs » (6 au total dans l'établissement : éducation musicale, sciences, italien par exemple) que l'élève choisit en fin de CM2 par goût ; tout au long de la 6^e, un projet de classe sera construit autour de la « spécialité » de la classe, à l'instar de ce qui est pratiqué en primaire.

Même si le chef d'établissement reconnaît qu'il est difficile de mesurer les effets directs de ce type de mesure, il pense que ce travail retentit sur l'investissement des élèves dans leur scolarité ainsi que sur l'absentéisme en général.

Les incivilités viennent perturber la scolarité de certains élèves, mais aussi le fonctionnement des classes et plus globalement celui du collège. Ce phénomène est difficilement objectivable mais un établissement nous a présenté un projet qui a pour objet explicite de l'atténuer. Appelé « projet de remotivation » et réalisé par « cycles » de 15 jours pour chaque niveau de la 6^e à la 4^e, il s'adresse à un nombre réduit d'élèves présents au collège mais régulièrement exclus ou posant des problèmes d'incivilités voire de violence. Ceux-ci réaliseront un travail scolaire le matin (sous la responsabilité des membres de la 'vie scolaire') et seront ensuite pris en charge l'après-midi dans l'établissement par des associations, centres sociaux. L'idée n'est pas d'extraire l'élève de sa classe mais de lui faire adopter une posture différente vis-à-vis des différentes normes de l'école, en mettant l'élève « *en situation de réussite* ».

Pour maintenir le lien entre l'élève et l'institution scolaire, l'idée est de construire un lien personnalisé avec un tuteur (volontaire), qu'il soit assistant pédagogique, agent de service ou enseignant. Des bilans quotidiens seront réalisés avec le tuteur la semaine où l'élève aura réintégré sa classe.

Par ailleurs, un principal a pointé le problème spécifique des élèves décrocheurs pour raison de « troubles du comportement ». Dans son établissement, presque 3% de l'effectif total des élèves avaient été recensés « sujets à des troubles du comportement avéré ou diagnostiqué » et relevaient pour leur scolarité d'un ITEP (Institut éducatif, thérapeutique et pédagogique). « *On a le cas d'un élève qui a une notification d'internat pour un ITEP mais il est 87^e sur la liste d'attente donc du coup ... Et tous les établissements sont confrontés à ça et donc on accueille des élèves qui ont des troubles du comportement et ces gamins sont totalement inadaptés à la vie scolaire et a fortiori à la réussite scolaire. Alors ici il n'y a qu'un ITEP mais qui fonctionne très mal et qui manque de places voilà !* »

Absentéisme

Il est fréquent d'assimiler décrochage scolaire et absentéisme et les objectifs fixés par le projet académique (2007/2010) avaient fixé un objectif de limitation du nombre d'absences injustifiées.

³⁰ On notera d'ailleurs à ce propos que certains chefs d'établissement pointent le manque d'informations précises contenues dans les dossiers scolaires des élèves à leur arrivée au collège. Il serait sans doute utile que cette information soit améliorée afin d'anticiper certains problèmes dans les apprentissages fondamentaux.

Dans ce cadre, les chefs d'établissement distinguent plusieurs types d'absentéisme car « *absentéisme ça recouvre des situations très larges* ». Il semble que beaucoup d'efforts aient été réalisés pour résorber « l'absentéisme ponctuel ». Le recours à la technologie du portable pour signaler aux parents dans les plus brefs délais l'absence de leurs enfants retient visiblement ces derniers : « *Le perlé, on y arrive maintenant, par contre l'absentéisme lourd il est quasiment irréductible celui-là c'est très difficile à réduire.* » confirme un chef d'établissement.

Un autre dit de ces cas-là : « certains parents sont totalement impuissants et nous après la seule solution, je l'ai fait deux fois mais je ne le referai pas, c'est d'aller les chercher, de les mettre dans le collège mais ça n'a aucun sens, je n'ai pas de prise là-dessus. Même s'ils ne sont que 4 ou 5, c'est toujours la marge qui nous prend du temps. »

La présence de classes particulières dans un établissement peut provoquer des « effets » d'absentéisme stigmatisant. Pour le collège étudié qui accueille 128 élèves en SEGPA, cela représente 20% de son effectif d'élèves. Or les responsables de cet établissement estiment que l'absentéisme compté globalement est en parti dû au fonctionnement de ces sections particulières : « *L'absentéisme est beaucoup plus grave en SEGPA que dans le collège puisqu'il y a certains élèves qui sont pratiquement absentéistes du 1^{er} septembre au 30 juin avec de courtes apparitions. Pour certains, la scolarité n'a pas trop de sens, et plus vous montez de la 6^e à la 3^e et plus il y a d'absentéisme. Il y a des classes de SEGPA qui ont des taux d'absentéisme faramineux mais ça tient à quelques individus, si sur 16 élèves il y en a deux que vous ne voyez jamais, il est évident que 2/16 ça fait un score spectaculaire. Si on prend le taux d'absentéisme brut, SEGPA compris, pour le collège il est au tour de 10%. Mais si on extrait la SEGPA, on tombe rapidement de 2 ou 3 points et si vous creusez à l'intérieur et si vous extrayez ceux qui ont un taux d'absentéisme faramineux vous arrivez à un taux de 5 à 6% maximum, il faut savoir qu'il y a des classes de 3^e qui ont moins de 5% d'absentéisme vous êtes dans des scores.* »

Malgré l'intérêt que peut représenter la SEGPA, le chef d'établissement estime qu'il est difficile de lutter contre certains fonctionnements et notamment le problème de l'absentéisme : « *Vous essayez tout ce qui est possible mais c'est effectivement très très difficile, parce que bon la menace ne sert pas à grand-chose, y compris ce qui arrive dans les sections académiques, ça ne leur fait pas peur, vous essayez de faire intervenir les centres sociaux, les associations de quartier, l'ADDAP, les associations d'éducateurs, par tous les moyens inimaginables, rien n'y fait.* »

L'accueil de populations particulières

Les trois établissements dans lesquels nous nous sommes rendus accueillent, suivant les années, des élèves nouvellement arrivés en France. Les chefs d'établissement estiment que même si cet aspect constitue un nombre relativement peu important au regard de l'ensemble des élèves scolarisés dans leur établissement, ils doivent trouver pour eux des méthodes spécifiques d'intégration. L'accompagnement le plus individualisé possible est souvent évoqué pour y arriver mais il suggère un coût financier important. « *Dans le cadre de la prévention des ruptures, c'est important d'accueillir ces élèves de manière un petit peu différente, si on ne le faisait pas, on aurait vite fait de les perdre c'est-à-dire une des ... j'allais dire la rupture elle se fait beaucoup parce que ... enfin il y a des facteurs sur lesquels on n'a pas de leviers mais la rupture se fait beaucoup parce que le gamin il ne trouve pas sa place au collège et qu'il est en échec et que c'est insupportable quoi ; je veux dire nous adultes, si on passe un concours et qu'on rate deux fois, c'est difficilement soutenable, alors ces jeunes qui sont en perpétuel échec sur des moyennes générales qui sont entre trois et cinq, et qui n'arrivent jamais.* »

Dans un autre cas, un chef d'établissement souligne que certaines populations posent des problèmes spécifiques d'absentéisme puis de décrochage scolaire. *« On a l'expérience de terrain qui nous renseigne aussi, quand l'absentéisme évolue dans tel ou tel sens, on sait bien par quoi ça va se traduire on peut faire des pronostics on peut pendre les cas individuels et on peut dire si c'est un problème ponctuel ou si c'est vraiment un décrocheur parce qu'on a rencontré les élèves et on sait et là aussi on fait peut-être des typologies plus fines que ce que vous avez dans votre repérage. Si on dit dans une classe vous avez 10% d'absentéisme ça ne signifie rien si vous ne connaissez pas les catégories d'élèves, si parmi vos 25 élèves vous avez 4 Gitans c'est terminé vous avez vos 10% qui sont là dedans. [...] L'absentéisme c'est des garçons presque en totalité. Si c'est des filles [je pense aux petites Gitanes], alors elles le sont totalement, ça n'est pas la peine de leur proposer un emploi dans une entreprise, ça ne sert à rien du tout ; à 15 ans certaines sont déjà mariées là c'est autre chose, il n'y a pas d'ambition pour l'insertion professionnelle des filles dans ces milieux, le devenir c'est se marier et avoir des gosses, c'est le seul devenir possible, le professionnel non ... dans ce cas, le décrochage est suivi de rien. »*

Les classes relais

Du point de vue d'un responsable d'établissement, la classe relais est une forme de réponse pour des élèves dont « les établissements d'origine ont tout tenté ». *« Quand on peut trouver des solutions en interne on ne fait pas appel à la classe relais, quand on fait appel à la classe relais c'est qu'en interne on a déjà le soutien, la 'remédiation', le tutorat, l'inclusion, enfin tous les moyens que l'on peut mettre en place on les a déjà mis en place, donc ce sont déjà des élèves limite, très limite, parfois limite conseil de discipline c'est la dernière étape, on a tout tenté, on va essayer de trouver quelque chose parce que sinon on va aller vers le clash. »*

Les « dispositifs relais » regroupent 6 classes et 4 ateliers sur l'ensemble de Marseille. Leur implantation n'est pas toujours favorable pour que l'équipe éducative ou les parents décident d'y envoyer les enfants. *« Cet établissement est trop loin pour les élèves, l'autre dont on dépend, c'est toujours direct en métro mais en termes de transport, c'est des petits quand même, qui devront partir de chez eux à 7 heures et quart ... »*

On soulignera que l'on nous a essentiellement présenté la structure classe relais.

Tous les responsables interviewés reconnaissent l'intérêt de dispositifs dans lesquels l'effectif d'élèves concernés est réduit. La responsabilité éducative du dispositif laissée à un seul interlocuteur constitue également un avantage. Pour autant, le fonctionnement de la classe relais avec le système de « sessions » et *in fine* un nombre limité de places pose problème au regard de la fonction que lui assignent les enseignants et les responsables d'établissement.

L'implantation d'une classe relais dans un établissement n'est pas un gage d'une « sur-utilisation » de ce dispositif. En revanche, le responsable de la classe-relais peut être une ressource pour « évaluer » les situations qui leur semblent problématiques : *« Je mange avec mes collègues à la cantine, ils me demandent 'celui là est difficile, qu'est-ce que tu en penses' on en parle mais ils ne l'utilisent pas plus parce qu'elle est dans l'établissement. »*

Dans d'autres cas, les demandes d'orientation vers le dispositif correspondent au besoin d'une équipe enseignante de « *pouvoir respirer et faire respirer la classe* » en sortant un élève indiscipliné de sa classe. En corollaire, les enseignants pointent les difficultés de retour des élèves dans leur classe d'origine.

« La difficulté des classe relais c'est le retour, même quand ça s'est très bien passé. On a eu un cas dernièrement qui est allé en classe relais en début d'année scolaire, ça s'est très bien passé mais le retour est catastrophique et il est passé en conseil de discipline la semaine dernière, le retour est très très difficile ». Dans certains bassins de formation, ce problème a été traité avec la MGI qui

proposait alors aux élèves de construire un parcours personnalisé, sorte de « sas » avant leur intégration au collège. On proposait aux plus jeunes des « ateliers de remise à niveau sous forme ludique » tandis que les élèves de 4^e ou 3^e étaient orientés vers des stages en entreprise.

La responsable de la classe relais ne minimise pas les difficultés de fonctionnement de ce type de classe marqué essentiellement par des phénomènes de violence, d'absence de repères.

Enfin, les chefs d'établissement rencontrés ont déploré que la classe relais illustre l'écart entre le discours politique et la réalité des moyens mis : « *Il y a 6 ans, la classe relais fonctionnait avec plus de 6 000 euros annuels, on en est à un petit peu moins du tiers. Il y avait 4 000 euros en investissement et 2 000 en fonctionnement donc il y avait de quoi acheter du matériel, recruter des intervenants extérieurs, voilà, ça a été divisé par trois, ça n'est pas tout à fait les mêmes moyens.* »

DP6 et 3^e d'insertion, des moyens positifs de lutte contre le décrochage scolaire

Dans les autres dispositifs de prévention ou traitement du décrochage scolaire, les classes de DP6 et 3^e d'insertion se distinguent dans la mesure où les élèves concernés ne sont pas en « grande rupture » vis-à-vis de l'école. Les chefs d'établissement interviewés estiment que les élèves que l'on cherche à orienter vers les classes de 3^e d'insertion en ont assez de l'école mais pas des apprentissages et sont « tentés » par l'alternance. Enfin, d'un point de vue académique, les élèves de 3^e DP6 ont de meilleurs résultats et on peut envisager pour eux une orientation en seconde professionnelle³¹. Si les textes officiels précisent que ces dispositifs sont très différents l'un de l'autre, on perçoit malgré tout que les responsables pédagogiques ont tendance à les rapprocher.

Le dispositif DP6 plus récent est davantage perçu par les chefs d'établissement comme une préparation à l'orientation des élèves vers la voie professionnelle. Sur la commune de Marseille pour la rentrée scolaire 2011/2012, il concernait 7% de l'effectif total des inscrits de 3^e (contre 4% au niveau national³²). Il se déroulait dans 26 collèges (243 élèves) et 15 lycées professionnels accueillant 488 élèves³³. Les collèges ne proposent pas systématiquement cette option ; cette décision est prise au niveau du bassin en relation avec l'implantation des lycées professionnels qui la proposent.

Il semble que les classes de DP6 fonctionnent bien à l'échelon du bassin de formation, du fait des bonnes relations entre les lycées et les collèges impliqués et que les élèves sont volontaires mais il est peut-être encore trop tôt pour savoir si la connaissance des filières professionnelles que ces jeunes retirent de leur visite influe sur leur orientation et leur parcours ultérieur.

La classe de 3^e d'insertion constitue, depuis 2005, un « dispositif dérogatoire » à la classe de 3^e. Sur les 25 collèges marseillais qui accueillent une de ces classes en 2004, 4 d'entre eux l'ont supprimé à cette rentrée-là. Sur l'ensemble de la période 2004/2011, l'effectif des inscrits dans ces classes n'a cessé de baisser : 407 élèves en à la rentrée scolaire 2004/2005, ils ne sont plus que

³¹ Le texte de l'arrêté de création précise que ce module s'adresse à des élèves « volontaires, prêts à se remobiliser autour d'un projet de formation dans les voies professionnelle, générale ou technologique. Il a pour but : d'apporter aux élèves une connaissance du monde professionnel par une approche des métiers et de l'environnement économique et social – de les aider à retrouver le sens d'un projet scolaire en construisant leur projet personnel par la connaissance des voies et des parcours de formation. » L'inspection académique des Bouches-du-Rhône précise par ailleurs que les élèves de 3^e DP6 bénéficient d'une bonification pour l'accès à la voie professionnelle publique, ce qui souligne que dans la pratique, l'orientation privilégiée semble bien être la voie professionnelle.

³² Source Base centrale de pilotage.

³³ Ces lycées professionnels se répartissaient en 8 établissements du secteur privé accueillant 63% des élèves et 7 établissements publics.

293 en 2011/2012. Pour autant, les chefs d'établissement constatent qu'il existe une demande forte de la part des élèves ou des familles (environ 3 fois plus de demandes que de places). La question se pose alors de savoir quelles possibilités sont proposées aux élèves qui ne sont pas orientés en 3^e d'insertion.

On voit qu'il y a là un espace flou, réglé au sein de l'établissement d'origine et qui sera traité au cas par cas, dans une négociation entre l'institution scolaire et l'élève : *« après il y a peut-être une réflexion au sein de l'établissement avec des 3PRS, avec des modalités spécifiques à l'élève, des temps particuliers. Ça veut dire qu'il faut quelque part moduler un petit peu l'offre que l'on peut présenter à l'élève, je ne dis pas qu'il faut que ça soit spécifique à chaque élève mais qu'on ait une panoplie de performances de façon à ce que chaque des élèves puissent se raccrocher à cette possibilité là et éviter justement ce phénomène de décrochage parce que le gamin ne donne pas sens à l'école, ne trouve pas ce que lui attend de l'école. »*

Dans un établissement, l'accent est mis sur la préparation du « projet professionnel », travaillé avec une éducatrice de l'ADDAP 13, dans le cadre d'une convention avant même la rentrée de septembre. Par ailleurs, le choix a été fait d'utiliser la dotation horaire pour séparer le groupe en deux afin d'aller en stage tous les 15 jours et de réaliser l'alternance. Du côté des apprentissages scolaires, les enseignants sont sensibilisés afin de retravailler avec ces élèves toutes les notions de bases : *« c'est vraiment une occasion pour une remise à niveau, un raccrochage »* nous a-t-on expliqué.

Par ailleurs, la préparation au CFG présente pour les élèves un côté valorisant. Ils évitent la stigmatisation d'élèves qui ne prépareraient pas d'épreuve en fin de collège et par ailleurs, les taux de réussite sont généralement très bons.

Là encore, l'intérêt et le succès de ce dispositif repose sur des critères de l'individualisation : l'effectif restreint, le rapport plus individualisé aux élèves, la prise en charge du groupe par un « référent » unique.

Si la classe de 3^e d'insertion donne *a priori* la possibilité de poursuivre, la proportion d'élèves dans ce cas de figure n'est que de 58% en moyenne (calculée sur la période 2004/2010). La part des poursuites d'études varie d'une année sur l'autre et mais surtout elle varie nettement d'un établissement à l'autre. L'offre de classes de 3^e d'insertion impose une procédure d'affectation ; cette dernière suggère une entente implicite entre établissements sur les fonctions que doivent remplir ces dispositifs et la manière d'orienter les élèves. Cette compréhension n'est peut-être pas partagée par tous les établissements de manière homogène.

Les PPRS et collaboration avec la MGI

Le PPRS (Parcours Personnalisé de Prévention des Ruptures Scolaires) répond *a priori* aux cas d'élèves qui cumulent des difficultés scolaires et rejettent manifestement l'école et les apprentissages généraux et théoriques. Ils sont fortement absentéistes. Ils doivent avoir plus de 15 ans et par ailleurs, et par ailleurs doivent manifester l'intention de « découvrir le monde du travail ».

Formellement, ce dispositif propose une grande souplesse puisqu'il est construit de manière individualisée. C'est la raison pour laquelle le nombre des élèves concernés peut varier dans des proportions importantes suivant les années (de deux ou trois élèves à une dizaine sur 160 élèves environ au niveau de la classe de 3^e dans l'un des collèges étudiés par exemple). *« On a tout eu et on essaie d'être le plus souple possible. On a une gosse qui le mercredi était absente parce qu'elle*

allait dans un club d'équitation parce qu'elle voulait s'orienter dans les métiers du cheval donc systématiquement dans son emploi du temps le mercredi elle n'était pas dans le collège, donc là c'est un système d'alternance très léger et puis vous avez ceux alors là plus âgés, qui sont en 3^e qui sont totalement décrocheurs pour qui la scolarité ne veut plus rien dire mais qui ont une petite envie sur le professionnel alors on 'cultive' le professionnel, on les met en stage et ils sont en stage 4 jours sur 5 et le 5^e ils reviennent au collège sur la journée entière et ils ont des cours, donc là c'est une alternance lourde, très lourde et entre les deux vous avez tous les cas de figure. »

Les 3PRS constituent certes une solution alternative à l'école mais il n'en reste pas moins qu'il est particulièrement difficile de faire émerger un projet professionnel avec les élèves en difficulté. « Pour aller en entreprise il faut avoir envie de se frotter au monde professionnel, ce qui n'est pas toujours non plus le cas, parce qu'on a aussi des élèves qui n'en ont rien à fiche de la scolarité mais qui n'ont pas envie de travailler pour autant, même 25 heures par semaine en entreprise ça ne les intéresse pas du tout donc là c'est vraiment des échecs et on ne sait pas trop quoi proposer. »

Comme dans le cas de la 3^e d'insertion, il est également difficile de trouver des activités qui puissent intéresser les jeunes, des employeurs qui soient d'accord pour les accueillir. La question de l'âge devient également un problème. Un chef d'établissement estime que certains employeurs sont « des employeurs citoyens » mais reconnaît qu'il existe toujours un risque que les jeunes « détruisent » des lieux de stage car il y a aussi le cas des gamins qui n'acceptent aucune contrainte ». L'enjeu pour l'établissement est de maintenir un réseau de lieux de stage au prix d'un énorme travail relationnel pour la personne qui en est responsable.

Cet investissement n'est pourtant pas perdu : « Dans ce parcours il y avait des élèves qui avaient eu des conseils de disciplines les années précédentes dans d'autres établissements. 12 élèves ont bénéficié de ce parcours. Sur ces 12, on en a perdu 2 mais je pense très honnêtement que si ce dispositif n'avait pas existé on en aurait perdu 12. »

Le « traitement » des cas par le 3PRS pose aussi la question de la gestion de l'indiscipline, de la responsabilité sociale du collège vis-à-vis de ses élèves.

« Je prends le cas d'un gamin pour lequel on a fait un parcours personnalisé, dès la classe de 4^e. C'est un gamin âgé, il a déjà 16 ans en 4^e et il ne peut pas rester en cours de manière classique pour l'instant. On est sur un cas lourd : père décédé du sida en prison, mère atteinte du sida. Ce gamin a vécu tellement de choses qu'il est totalement en décalage avec les enseignants d'ici : il va voir le prof et il peut lui dire 'bon vous arrêtez de m'emmerder j'en ai rien à foutre'. Il le dit comme ça ; c'est un gamin qui est très massif et qui ne craint personne ... Alors après la mayonnaise prend parce que ça n'est pas acceptable Les enseignants n'ont pas d'autorité sur lui. Donc on a fait un parcours adapté dès la 4^e, avec de l'alternance. On fait du cousu main. Ce qu'on lui a proposé c'est une heure d'entretien avec son professeur principal dans l'établissement et le reste du temps il est en stage. Mais il garde le contact avec l'établissement. En même temps c'est un gamin qui a de la ressource, Donc et il ne fait pas rien, parce que jusqu'à maintenant quand on l'obligeait à venir en cours, donc il était exclu parce que c'était intenable et puis après il zonait dans la cité. On est un lieu de transmission de connaissances, d'acquisition de compétences et ça se résume à ça mais on ne peut pas faire autrement parce que si je fais un conseil de discipline, le gamin on le perd, de toute façon il n'ira pas dans un autre établissement. »

La place de la MGI dans ce type de dispositif est importante mais les relations entre la mission et les établissements semblent assez variables d'un bassin de formation à un autre. Dans un établissement, « la MGI » est présente une demi journée par semaine et prend en charge toute la partie administrative du dossier (la procédure est relativement lourde), ainsi que les relations avec

le Rectorat. Dans un autre, on nous explique que les relations sont plus distendues et que l'établissement a, depuis quelques années, fait le choix de conduire une « politique de lutte contre le décrochage scolaire » avec des ressources internes affectées spécifiquement. « *Comme on est en collège ambition réussite, on a donc des moyens et sur la DGH on a dégagé 11 heures professeur pour suivre ces élèves et les préparer au CFG donc ça n'est pas rien, PLUS trois heures un professeur référent qui est chargé de la coordination et du suivi de l'ensemble de la structure, donc en tout, le collège a dégagé 14 heures pour le suivi de ces élèves-là, donc pour 12 élèves mais comment dirais-je ? (rires) ça n'est pas de l'argent gaspillé parce que ces gamins, je dirais, dans des classes sans dispositif, sans cette béquille là et bien ça fait longtemps qu'on ne les aurait plus vus.* » Dans ce cadre, un enseignant référent suit les élèves ; avec un certain profit semble-t-il puisque sur les 12 élèves pris en charge au cours de l'année 2009/2010, 2 seulement avaient totalement arrêté leurs études, les 10 autres ayant obtenu une orientation « *qui correspondait à un équilibre entre ce qu'il voulait faire et puis leurs résultats.* »

L'observatoire de prévention des ruptures scolaires

Les observatoires internes à l'établissement ont été généralisés depuis deux ans à la demande du Rectorat mais la pratique du suivi par une structure *ad hoc* (« cellule de veille » ou autre) existait déjà dans chacun des établissements rencontrés. Les modes de fonctionnement sont assez homogènes avec des réunions hebdomadaires et un partage d'information entre l'équipe de direction, les responsables de la vie scolaire, les professionnels médico-sociaux. Il s'agit de traiter des situations d'absentéismes, de problèmes comportementaux ou de difficultés sociales repérées.

La composition des ces observatoires varie et dans un cas, le chef d'établissement nous a expliqué que le fonctionnement antérieur, ouvert sur des partenaires extérieurs, a été abandonné pour se recentrer en interne. Dans ce collège, les enseignants ne sont pas conviés pour des raisons d'organisation. Dans un autre établissement, l'idée est d'éclairer les problèmes de scolarité dans la classe, d'une manière globale à partir de différentes sources d'information. Là au contraire, les professeurs principaux sont conviés à assister à ces réunions pour interpréter de manière différente des résultats ou des comportements inadaptés ; charge à eux d'en informer leurs collègues des équipes pédagogiques concernées. La fonction de ces réunions est aussi de faire évoluer la perception qu'ont les enseignants de leurs élèves.

« Plutôt que de se focaliser sur un moment où on met des sanctions, des punitions à l'élève, on a essayé de réfléchir avant de lui mettre la sanction, on va essayer de réfléchir au pourquoi de la chose, en amont et de se dire 'pourquoi cet élève est arrivé à ces difficultés-là ?' Et on a souvent une réponse ! »

Dans l'établissement où le processus nous a été présenté le plus précisément, nous avons néanmoins pu constater que le repérage et le traitement des cas relève essentiellement du domaine comportemental. L'approche repose en effet sur des incidents rapportés à la connaissance du service de la vie scolaire : « *l'absentéisme ou des problèmes de comportement suite à rapports d'incident signalés par des professeurs* » nous a-t-on expliqué. Dans ce cadre, on suppose que les problèmes de décrochage scolaire d'élèves passifs (présents/absents) ne sont pas traités s'ils ne sont pas décelés puis réglés par les enseignants et qu'il faut attendre « l'incident » pour qu'ils adviennent en commission.

Le principal d'un autre collège reconnaît qu'au regard des problèmes de violence traités généralement dans le cadre des observatoires, « *on pourrait totalement passer à côté d'élèves qui ne font pas parler d'eux et qui n'attirent pas l'attention sur eux parce qu'ils n'ont pas un comportement violent mais qui en fait décrochent complètement.* »

Dans un autre collège, le signalement des cas problématiques s'accompagne (quand cela est pertinent) d'une prise en charge scolaire individualisée. Les enseignants confient alors, pour un temps déterminé, aux assistants pédagogiques la responsabilité d'un travail spécifique et adapté aux besoins de l'élève à faire en dehors des heures de cours. Les assistants pédagogiques, jeunes et peut-être plus proches des élèves, doivent ainsi jouer un rôle de liaison entre les enseignants et les jeunes en risque de rupture.

Les points connexes au décrochage scolaire

Les questions de l'orientation

La question de l'orientation vient se poser également aux collèges, aussi bien pour les élèves dont le niveau scolaire est faible que pour ceux ayant connu des carrières erratiques. Les chefs d'établissement nous ont expliqué que cet aspect constituait également une de leurs priorités (on notera que la proportion d'élèves de 3^e inscrits dans ces trois établissements est toujours scolarisée en 2010 est de 87% pour un des collèges et de 92% pour les deux autres, la moyenne sur Marseille étant de 85%).

Du point de vue des responsables interviewés, la réforme du lycée a rendu plus délicate les modes d'orientation : « Jusqu'à présent, on avait les BEP qui permettaient de prendre en charge les élèves qui ne 'sentaient' pas le lycée professionnel, qui voulaient y aller mais sans savoir ce qu'ils voulaient faire. A l'heure actuelle, on a des bacs professionnels qui sont encore plus difficiles à atteindre que les secondes générales et technologiques donc l'orientation par défaut, c'est terminé. » La jeunesse des élèves constitue également une difficulté supplémentaire pour certaines orientations (carrières sanitaires et sociales, conduite routière, etc.)

La difficulté de l'orientation est par ailleurs renforcée par la structure de l'offre sur le territoire marseillais et l'importance qu'y joue le secteur privé. Ainsi, en 2010, les lycées professionnels publics ne scolarisaient que 59% des élèves en 2^{nde} CAP, 2^{nde} bac pro et CAP en un an, tandis que cette proportion était de 78% pour l'ensemble du territoire national (source Base centrale de pilotage).

Les établissements sont conduits à travailler avec leurs élèves sur la connaissance des métiers et éviter que l'orientation ne soit trop emprunte de stéréotypes sociaux. On nous cite l'exemple d'un nombre important de demandes pour le CAP « conducteur routier marchandises » alors qu'un seul lycée public sur Marseille le propose (12 places).

Différents dispositifs sont donc organisés entre les collèges et les lycées pour améliorer l'information sur l'enseignement professionnel avec la visite de proviseurs et d'enseignants dans les collèges (« à cette réunion on avait 7 proviseurs présents mais peu d'élèves ... »)

Des bonifications sont prévues pour attirer les élèves dans certaines sections 'sous-alimentées' : « Pour certains diplômes, (CAP art du bijou, prothésiste dentaire, etc.), des tests ont été mis en place par le lycée et donc les élèves qui ont réussi à ces tests ont été « bonifiés » quand ils demandaient cette orientation ; ça n'empêchait pas un élève qui n'avait pas fait les tests en temps utile de demander l'orientation mais ça bonifiait les élèves qui avaient déjà réfléchi et construit donc ça, ça se met en place petit à petit. »

Les dispositifs spécifiques de traitement du décrochage scolaire n'évident pas le problème de l'orientation, ils la posent même de manière plus cruciale. En effet, le fait de réserver certains CAP

aux élèves de 3^e d'insertion, de SEGPA ou des EREA (Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté) introduit une concurrence entre eux³⁴.

La MGI a été évoquée spécifiquement dans le cas d'un seul établissement pour le rôle important que joue l'animatrice dans le travail d'orientation, à la fois pour contacter les parents, conduire des entretiens, construire des projets et s'occuper également de la « post-affectation ».

Transformer l'image de l'établissement scolaire

Les chefs d'établissement que nous avons rencontrés mènent tous une politique active de lutte contre l'échec scolaire mais nous nous attacherons particulièrement à l'action conduite dans l'un des collèges car dans sa présentation, elle paraît quelque peu différente. Elle consiste à articuler différents types d'actions (scolaires, éducatives, culturelles, sportives) pour donner à tous les élèves « *du plaisir à venir dans l'établissement* » et construire une image différente du collège. Il semble intéressant que les mesures impliquent les différentes catégories de personnels du collège, ce qui donne un caractère concret et partagé à cette volonté. L'accent est surtout mis sur une grande variété de mesures de soutien et d'accompagnement scolaire : après les cours (réalisés par les assistants pédagogiques, sur des matières spécifiques ou pour la préparation d'épreuves, réalisés par les enseignants). Des activités culturelles et sportives sont réalisées en partenariat avec d'autres structures.

Le projet de remotivation fait également partie de l'ensemble. L'autre face de la lutte contre l'échec scolaire est celui de la valorisation de la réussite et l'implication des familles dans ce projet (participation à une journée de remise de prix « symboliques » pour des réussites de tous ordres sportives, artistiques, de communication, etc.)³⁵

La pratique de l'interinstitutionnel

L'interinstitutionnel fonctionne à différents titres, soit dans l'activité ordinaire de mise en œuvre des projets (partenariats plus ou moins formalisés avec les CFA, les centres sociaux, les associations étudiantes de soutien scolaire, etc.), soit dans le cadre plus extraordinaire de réunions de suivi de cas problématiques.

Dans un établissement, le choix est fait de réunir les intervenants sociaux avec une approche plus territorialisée (qui recouvre l'action dans les différentes cités dont sont issus les élèves). Il s'agit dans ce cadre de traiter ou suivre des cas difficiles et d'actionner d'autres leviers, notamment lorsque les éducateurs ou les assistants sociaux parviennent à faire venir les familles.

Avec l'observatoire de prévention des ruptures scolaires de bassin, l'enjeu est double. La présence de représentants d'un grand nombre d'établissements du bassin et de celui de la MGI permet un traitement plus rapide des cas évoqués mais donne aussi une vision d'ensemble des pratiques,

³⁴ Si l'on s'intéresse à la SEGPA de l'un des collèges étudiés, l'évolution de la section de SEGPA depuis l'année 2006-2007 est la suivante : 25 élèves sont inscrits en 6^e, 32 le sont en 5^e l'année suivante, 31 en 4^{ème} en 2008/2009, 34 en 2009/2010. L'année suivante, sur ces 34 élèves, 24 d'entre eux sont toujours scolarisés. La quasi-totalité est inscrite en 1^{ère} année de CAP. Les principaux CAP vers lesquels s'orientent ces élèves sont « agent polyvalent de restauration », « installateur sanitaire », « métier du pressing », « développement et gestion de petite exploitation rurale - tom », « maintenance de véhicules automobiles, option véhicules industriels ». La proportion des élèves qui poursuivent est donc de 70% ; elle est de 65% sur l'ensemble du territoire marseillais. Données extraites de la Base centrale de pilotage du Ministère de l'Éducation nationale.

³⁵ Sur le thème du rapport entre les familles et le collège, on nous a cité le cas d'un collège qui accueille les mères de la cité dans laquelle il se trouve pour des ateliers d'écriture et de lecture afin de favoriser les relations que les familles peuvent entretenir avec l'institution scolaire.

voire les homogénéise. Les chefs d'établissement y voient un intérêt : « *le but c'est aussi d'échanger de l'information, savoir où chacun en est, ce qu'il peut apporter comme compétence et ensuite si on peut apporter des solutions, on essaiera d'en trouver, l'observatoire a une liberté de manœuvre assez grande, j'espère que ça restera.* »

Interrogés spécifiquement sur la mission locale, les principaux rencontrés estiment qu'ils n'ont pas *a priori* de liens avec la mission locale, « *si on se fie aux textes* ». Il leur semble pourtant qu'une certaine confusion règne entre actuellement entre la MGI et la mission locale quant à leurs missions et interventions respectives. La participation de la mission locale aux réunions des observatoires de bassin est donc loin d'être systématique : « *Pour l'instant on n'a pas invité la mission locale mais on s'est posé la question donc peut-être que ... je ne sais pas trop mais à mon sens c'est un peu gênant quand même parce que là il y avait des missions qui étaient clairement définies, je veux bien qu'on rame tous dans le même sens mais ...* »

Il existe enfin un dernier niveau interinstitutionnel, dans le cadre des réunions d'observatoire élargies. Ces réunions sont exceptionnelles, une à deux par an. Elles associent sur des thématiques plus larges (la violence scolaire, la santé, la citoyenneté) des structures tels que le Conseil général, les responsables de la politique de la ville, le représentant du préfet, les représentants des centres sociaux et des centres d'animation de quartier, maison les SESSAD, la ITEP, la PJJ, la police urbaine, etc.

▣▣▣▣

Les discours des responsables de collège montrent comment l'action contre le décrochage scolaire peut se traduire concrètement dans des politiques d'établissement. Elle tient en grande partie à la volonté de l'équipe de direction de l'affirmer, de l'organiser avec des budgets spécifiques (gestion spécifique de la DGH par exemple), d'y associer à des degrés divers toutes les composantes de l'organisation scolaire. Cela étant, il semble que le corps enseignant soit plus facilement mobilisé sur les questions de réussite scolaire et que les problèmes liés au décrochage scolaire soient confiés à d'autres types d'agents, assistants pédagogiques ou d'éducation, associations de quartiers intervenant dans les établissements, éducateurs sociaux, voire la PJJ ou l'ASE. Cette division des tâches risque d'être stigmatisante et de produire un effet ostracisant contre-productif.

Le niveau du collège n'était *a priori* guère concerné par le dispositif dans la mesure où ce dernier s'adressait à des élèves âgés de plus de 16 ans³⁶. L'information réalisée par le Rectorat en février 2010 n'a pas levé les difficultés de compréhension ou de réticences des chefs d'établissements, qui par ailleurs étaient fort peu nombreux ce jour-là. Les exigences de l'expérimentation et du volet évaluatif ont paru dissuasives compte tenu de la probabilité de voir les dossiers individuels pour lesquels les établissements investissent beaucoup de temps être orientés vers le dispositif. Les chefs d'établissement estiment qu'ils n'ont pas été associés comme ils auraient dû l'être et qu'il restait trop de flou dans l'ensemble du dispositif.

³⁶ La proportion des élèves âgés de 16 ans ou plus et scolarisés en collège a baissé de manière importante en quelques années ; elle est passée de 2.3% en 2004 à 1,1% en 2011.

5. Les lycées généraux et technologiques : entre politique de réussite et lutte contre l'absentéisme

Les investigations menées dans les lycées généraux et technologiques font apparaître les deux facettes de ces établissements. En tant que cycle déterminant pour l'accès à l'enseignement supérieur la question de la réussite y est centrale. Mais en tant que structure scolarisant des élèves de milieux (très) défavorisés, la question de l'absentéisme n'y est pas inconnue.

Une question moins vive...

Si les lycées enquêtés recrutent des élèves dont l'origine sociale est souvent, voire très souvent, modeste la question de l'absentéisme et des abandons semble y occuper une place différente. Elle y apparaît moins vive. Pour l'un de nos interlocuteurs dont l'établissement abrite à la fois un lycée général et une section d'enseignement professionnel la différence est nette : « *le décrochage concerne essentiellement la SEP (section d'enseignement professionnel)* » (proviseur). Pour reprendre certaines catégories évoquées précédemment l'absentéisme y est présenté comme plus « tournant » (sélectif et dispersé parmi les élèves) que « lourd » ; surtout si l'on ne considère que les classes de première ou de terminale. Les difficultés ont tendance à se centrer sur les élèves de seconde. Au-delà de cette classe, les différentes sélections scolaires opérées en troisième puis en seconde contribuent à atténuer la question de l'absentéisme lequel est le plus souvent du ressort du conseil de vie scolaire.

Signe de la moindre importance de cette question dans ces établissements, il n'y a pas de dispositifs particuliers pour prévenir les abandons scolaires comme il en existe dans les collèges ou les lycées professionnels. Le seul « dispositif » présenté par nos interlocuteurs dans le cadre de ces entretiens vise plutôt à assurer la réussite scolaire. Ainsi l'un d'entre eux débutera l'entretien de la manière suivante : « *La lutte contre le décrochage ça fait même partie de notre projet d'établissement. Donc il y a les actions qu'on a mises en place. Il y a du soutien pratiquement toutes les petites vacances. Il y a du soutien qui est mis en place avec des assistants pédagogiques* » (proviseur). Ces actions ne sont pas spécialement destinées aux élèves en difficulté, elles sont au contraire souvent suivies par les « meilleurs » élèves.

La mise en relation des idéaux de lutte contre l'absentéisme et de réussite scolaire apparaît comme un trait assez caractéristique dans ces lycées. Cette manière d'aborder la question marque les limites de cette thématique dans ces lycées. Favoriser la réussite d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés y est souvent essentiel, du moins prédomine.

... Sans être méconnue

Dire que la question de l'absentéisme et des abandons y est moins vive ne veut dire pour autant pas qu'elle est inconnue. Nos interlocuteurs ont ainsi évoqué à plusieurs reprises des élèves qui exercent des activités salariées occasionnelles ou bien encore doivent faire face à des obligations vis-à-vis leurs frères ou sœurs : « *Par exemple quand ils ont des cours le samedi, vous pouvez être sûr que les cours seront séchés une fois sur deux. L'an dernier on a géré ça... Il y en a qui travaillaient, ils allaient sur le marché... Les terminales c'est essentiellement de l'absentéisme lié au travail* » (proviseur).

En revanche les secondes sont souvent présentées comme des classes fragiles car les attendus scolaires y seraient nettement plus élevés qu'en troisième. Nous reviendrons plus spécifiquement sur cet aspect par la suite.

Si ces lycées n'ont pas toujours des dispositifs spécifiques de lutte contre l'absentéisme ils n'en jugent pas moins nécessaire, à l'instar des autres structures, de tisser des liens, de construire des relations avec des associations (centres sociaux, maisons de quartier...) présentes dans les quartiers où résident leurs élèves. De manière classique et courante ces associations sont perçues comme un moyen permettant de garder le contact avec les élèves ou de rencontrer, hors institution scolaire, des parents qui entretiennent un rapport distant à l'école : « *Une association de quartier il n'y en a pas... Or on sait pertinemment que ça passe par là. C'est-à-dire qu'un gamin, c'est un individu qui a une part d'histoire personnelle à l'extérieur. Donc le lien avec les centres sociaux, les éduc., il est essentiel pour leur faire retrouver le chemin... On est en train de le créer.* » (proviseur). De manière plus classique et plus conforme à ce que sont les objectifs de ces lycées, ces associations sont aussi le moyen de fournir aux élèves une aide aux devoirs.

Un « traitement » plus facile

Si la question de l'absentéisme apparaît moins vive en lycée cela tient aussi aux diverses possibilités qui s'offrent à ces établissements pour aborder la question de « l'absentéisme lourd ».

On soulignera d'abord que même si l'absentéisme et les abandons se concentrent en classe de seconde et donc s'ils concernent de nouveaux élèves arrivés dans le lycée au terme d'un processus de sélection/orientation, celui-ci se révèle moins complexe et moins délicat à réaliser. La question du rapport entre l'intérêt de l'élève et le contenu réel de la spécialité de formation est moins vive en lycée. Les difficultés rencontrées par les élèves renvoient principalement au registre cognitif et aux attentes de l'institution. On serait tenté de dire qu'il n'existe qu'une source de malentendu à dissiper celui de l'écart entre les attendus de la classe de seconde par rapport à ceux de troisième : « *Il ne faut pas oublier que nous, on travaille sur les 25 % des élèves les meilleurs des quartiers. C'est ça la réalité en plus. Donc on a une incompréhension des collègues de troisième qui voient leurs élèves partir à 15 de moyenne et qui sont à 8 ici à la fin du mois. Donc démotivation* » (proviseur)

Le redoublement apparaît ainsi comme une pratique fréquente pour tenter d'y remédier. Dans les trois lycées enquêtés et pour les secondes générales et technologiques ce taux oscille entre 22,8% et 16,6% Il est deux fois plus important que pour l'ensemble des lycées du département et trois fois supérieurs à celui d'autres lycées sélectifs de la ville de Marseille. Ces statistiques sont en accord avec les propos suivants : « *Ici, on accepte le redoublement. On a pratiquement accepté tout le monde ici pour un redoublement, très peu sont sans solution. Ceux qui sont sans solution sont ceux qui en plus d'avoir échoué se sont comportés de manière inappropriée* » (proviseur). Cette possibilité sépare de manière assez radicale les lycées généraux et technologiques des lycées professionnels. Dans ces derniers la contrainte de place, la priorité accordée au « flux montant » (cf. infra) rendent le redoublement très difficile et tendent à restreindre les possibilités de réorientation.

Une autre possibilité s'offre aux lycées : la réorientation vers la voie professionnelle d'élèves en difficulté. En effet, même à la peine au sein de l'enseignement général et technologique ce public ne semble pas mal perçu par les lycées professionnels pour peu que son absentéisme ne constitue pas un trop lourd handicap. Cette réorientation nécessite parfois d'identifier au préalable la spécialité de formation d'accueil. Des « mini stages » (15j/3semaines) voire l'inscription dans un PP (Parcours personnalisé, cf. infra) dépendant de la MGI servent alors à préparer - pour l'année suivante - cette réorientation dans le cas où celle-ci intervient tard dans l'année.

Ces réorientations semblent le plus souvent assez peu formalisées du point de vue institutionnel et dépendent largement des relations qu'entretient tel ou tel lycée avec les lycées professionnels de son environnement : *« J'ai vraiment bon espoir sur le lien avec les lycées pro. Il y a un travail à mener en interne pour encadrer les secondes, méthodes de travail, approches pédagogiques différentes et prise en compte de l'élève individu pour le faire réussir scolairement, pas pour faire du socio culturel, ce n'est pas ça du tout. Mais il faut bien intégrer ce qu'il est dehors aussi si on veut fonctionner, donc ça, c'est en interne. Et puis à l'externe, pour les gros cas de rupture, accompagnement surtout dans les redoublements de secondes, qu'on ait le lien avec les lycées professionnels. Enfin moi, je vais essayer de m'inscrire dans cette démarche-là »* (proviseur). De la qualité de ces « liens » dépend la possibilité de réorientations. L'offre de place en lycées professionnels étant comme nous le verrons plus loin limitée, ces derniers étant eux-mêmes pris par des jeux de chaises musicales internes (changements de spécialités de leurs élèves) on peut dès lors concevoir que ces réorientations soient liées à la nature des liens qui caractérisent ces structures, sauf à les inscrire dans des processus à la fois plus formels, plus lourds que sont les PP gérés par la MGI (cf. infra)

6. Les lycées professionnels, une question vive : l'offre de formation et les « choix » des élèves

Bien que peu de travaux de recherche portent sur l'absentéisme et les abandons scolaires en lycée professionnel, ceux-ci s'intéressent beaucoup plus souvent au collège, ces phénomènes semblent tout aussi important en lycée professionnel ; sans qu'on puisse une fois encore en donner « une mesure » précise. De plus la récente réforme dite « rénovation de la voie professionnelle » a contribué à construire une nouvelle configuration -en matière d'offre de formation- dont on appréhende mal comment elle va influencer les phénomènes d'abandon.

Un suivi pas moins important qu'en collège

Si de l'importance de l'absentéisme et des interruptions scolaires au sein des lycées professionnels restent flous, le suivi des élèves y apparaît aussi important qu'en collège. De ce point de vue les premiers sont plus proches des seconds que des lycées généraux. Même si les élèves scolarisés en lycées professionnels sont plus âgés que ceux de collèges et si une grande partie d'entre eux a dépassé l'âge de la scolarité obligatoire, il n'en demeure pas moins que « l'encadrement » des élèves y est très développé. L'appel téléphonique des absents le matin nous a été présenté comme systématique. Ce travail d'appel des familles dont l'enfant est absent semble constituer une des composantes essentielles de l'activité de la « vie scolaire (surveillants et CPE) ». L'instauration ou le maintien d'un lien avec les familles y est présenté comme essentiel. Cette représentation a nourri des expérimentations sur l'accueil des nouveaux élèves sur lesquelles nous reviendrons par la suite.

L'élément tangible de ce suivi est symbolisé par l'observatoire de prévention des ruptures scolaires. Là encore les lycées professionnels, tout en se dénommant lycée, sont plus proches des collèges que des lycées généraux enquêtés. Alors qu'il n'existait pas d'observatoire d'établissement en lycée, 4 des 5 lycées professionnels en avaient un. Dans cinq d'entre eux cet observatoire apparaissait comme une nécessité. Lieux de mise en commun des informations détenues par les différentes catégories d'agents, il est l'occasion de faire des « bilans » préparatoires aux décisions pour des élèves en difficulté : la participation du proviseur ou du proviseur adjoint y est quasi-systématique.

Une question sensible mais pour quels publics ?

Si dans les lycées professionnels enquêtés l'absentéisme et les abandons scolaires apparaissent comme des réalités importantes, elles semblent aussi varier selon différentes caractéristiques : classes, spécialités professionnelles...

Les CAP, des classes plus affectées ? Un enjeu de compréhension

Si l'on fait quelque crédit à l'idée selon laquelle, comme le formulera un de nos interlocuteurs, « plus le niveau est faible et plus les élèves sont absents et plus ils risquent d'arrêter » (proviseur lycée professionnel), alors on est porté à faire des CAP des cursus où se concentrent l'absentéisme et, in fine, les interruptions... C'est d'ailleurs ce qu'ont fait certains de nos interlocuteurs, avançant parfois des chiffres très conséquents : « Au final on dit 'tu vas faire un CAP élec.' même si le gamin dit 'je n'aime pas l'électricité'. C'est ce qui s'est passé cette année. Et au final on voit ce que cela a donné 24 gamins en CAP et je suis tombé à 10 '...sans que ce soit tous des abandons ». (personnel de direction). Certains interviewés souligneront l'hétérogénéité des publics pour rendre compte des difficultés de certains CAP. En effet il arrive que certaines classes mêlent des jeunes « sous surveillance judiciaire », des élèves issus de la classe de 3^e insertion et enfin d'autres qui sont issus des SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté).

Ce point de vue sur les élèves de CAP ne fait pas l'unanimité. D'autres responsables situent le problème plutôt en classe de seconde de baccalauréat professionnel. De fait une majorité d'interlocuteurs avancent que ce sont moins les élèves de CAP à modalités pédagogiques adaptées (composés pour un bonne part d'élèves issus de 3^e DP6 et de classes de SEGPA) que les « non-affectés », catégorie qui on le verra n'est pas spécifique à un « niveau de diplôme » (cf. infra), qui constituent un public fragile. Ces considérations rejoignent les observations sur l'abandon en baccalauréat professionnel évoquées dans le travail cité plus haut. L'auteur (Mariette, 2009) observe alors, dans une architecture où le BEP existe encore, que les interruptions scolaires en baccalauréat professionnel (essentiellement en 1^{ère} année) peuvent être proportionnellement tout aussi nombreuses qu'en CAP ou BEP. Cela alors qu'une sélection plus ou moins forte préside au passage d'un cursus à l'autre.

La question de l'abandon en CAP est importante du point de vue des interprétations, compte tenu des caractéristiques scolaires des élèves de ce cursus : bien souvent des publics en grandes difficultés scolaires au collège. Que les interruptions se concentrent dans ce cursus et cela conforterait l'interprétation des abandons en termes de processus marqué par une suite d'orientations négatives liées à des mauvais résultats scolaires au regard d'attendus. Que les abandons n'y soient pas plus fréquents qu'en baccalauréat nécessiterait d'introduire d'autres éléments de compréhension plus circonstanciés et notamment ceux relatifs à la structure de l'offre. De telles observations sont inexistantes et la récente « rénovation de la voie professionnelle » dans un contexte, parfois, de réduction des classes contribue à opacifier les évolutions actuelles.

L'effet de spécialité...et de structure de l'offre

Le type de cursus ne joue pas seul, il intègre aussi des effets de spécialité et de structure de l'offre de diplômes. Ainsi certaines spécialités dites du « tertiaire » - « secrétariat », « comptabilité »...- nous ont souvent été présentées comme particulièrement touchées par ces problèmes : « En secrétariat c'est pareil puisqu'en seconde ils font quasiment autant de secrétariat que de compta et vice versa, ...on se rend compte que c'est dans ces sections là qu'on rencontre le plus de

difficultés. D'une manière générale, sans rentrer dans le détail, en termes de décrochage également, en termes d'absentéisme chronique, alors sans avoir décroché hein, on est toujours attaché mais par contre ça ne nous dérange pas de manquer 3 jours, de venir le matin mais pas l'après-midi, enfin vous voyez C'est également là qu'on retrouve ces gros soucis» (proviseur lycée professionnel). Ces spécialités cumulent plusieurs difficultés. Il n'existe pas pour celles-ci de CAP, l'absentéisme est donc mécaniquement reporté dans le cursus du baccalauréat professionnel. En outre il s'agit bien souvent de spécialités dont l'offre est conséquente avec un faible taux de pression à l'entrée. De fait, elles font figure de spécialités d'accueil pour des élèves qui n'ont pas obtenus l'affectation qu'ils désiraient. De ce point de vue certaines spécialités de CAP qui sont l'objet d'un vif attrait (« métier de la sécurité », « petite enfance ») et plus globalement certaines spécialités qui font figure de « niche » semblent plus préservées.

Ces quelques remarques conduisent à une certaine prudence en matière d'interprétation. Ce ne sont pas forcément les élèves qui étaient le plus en difficulté scolaire au collège qui seront ceux qui abandonneront en lycée professionnel. Et encore nos remarques n'intègrent pas certains aspects évoqués par nos interlocuteurs comme l'éloignement entre le lieu d'habitation et le lycée fréquenté, souvent plus important en lycée professionnel qu'en collège du fait que chaque lycée n'offre pas l'ensemble des spécialités, obligeant certains élèves à des arbitrages entre intérêt pour un domaine technique et relatif éloignement géographique. La question de l'offre et de la demande (imprécise, erronée) apparaît bien comme un élément, spécifique aux abandons en lycée professionnel, à prendre en compte dans ce type de structure. Pour ajouter à la complexité de ces aspects on mentionnera qu'une affectation dans la spécialité du premier vœu n'est pas toujours la garantie d'un parcours sans problèmes : « Il y a des 1ers vœux mais qui avaient mis ça parce que le professeur leur avait dit. Alors souvent ils disent 'oui c'est la faute au professeur principal ou au conseiller d'orientation qui m'a...'. Voilà. Mais en fait c'est qu'il n'y avait pas eu de réel travail sur... ou ils s'attendaient à autre chose, une mauvaise représentation de ce qui se passe. Et puis parce qu'on se rend compte que ça reste de la scolarité et ce n'est pas aussi simple que ça quoi » (conseillère). De fait il existe aussi de l'absentéisme et des interruptions scolaires dans des spécialités très demandées comme l'électrotechnique, voire dans des spécialités de « niche » que l'on pourrait croire préservées de ce type de problème. Un « constat » brut résume ces différents aspects : « Donc 37 qui ont quitté le système éducatif. C'est toute spécialité, en photo, en tertiaire beaucoup, un peu partout mais surtout dans le tertiaire parce qu'ils sont venus là parce qu'ils n'ont pas pu aller ailleurs. On a beaucoup de mal avec les secondes. Ce n'est pas leur premier vœu. En cordonnerie c'est aussi la catastrophe. Cordonnerie c'est un métier qui est porteur, tous les gamins qui vont jusqu'au bout ont un CDI, mais on perd 50 % des effectifs» (proviseur lycée professionnel)

Les « post affectés » un public fragile

Sans revenir sur la « complexité » des rapports entre spécialité, absentéisme et interruptions scolaires une observation est souvent avancée : les « post-affectés » constitueraient une population fragile. Cette catégorie de l'administration transcende les spécialités de formation et les « niveaux » (CAP et baccalauréats professionnels). Que regroupe-t-on sous ce terme ? Les « post-affectés » ou non affectés désignent des élèves qui lors de la rentrée scolaire n'ont pas obtenu « une place » -nous reviendrons sur ce terme par la suite- dans une spécialité de formation. Très souvent, ce qu'ils avaient demandé ils ne l'ont pas obtenu, il leur faut donc trouver à la rentrée un établissement d'accueil et une spécialité de formation où il reste des places disponibles.

Les spécialités du « secrétariat » et de la « comptabilité », compte tenu du nombre de places qu'elles offrent servent alors souvent d'accueil pour ces élèves. On comprend ainsi qu'elles soient souvent citées dans les entretiens comme des spécialités à « problèmes ». Cependant pour illustrer ce que représente ces « post-affectations » nous évoquerons un cas concret concernant d'autres domaines professionnels : *« Donc là dedans [il s'agit des dossiers examinés par l'observatoire d'établissement et l'entretien a eu lieu en début d'année, en octobre] on met les post-affectés, systématiquement. L'assistante sociale était là, les gamins qui ont des difficultés d'ordre social. Les élèves qui sont handicapés et tous ceux qui ont eu au moins un rapport depuis le début de l'année. Donc là on fait le bilan : 'celui là il est suivi par la justice, le CPE a vu les éduc, il a vu l'AS de secteur ...il a une préférence pour la cuisine donc on va prendre un RDV avec la cop. psy., c'est un post-affecté...il se retrouve en conduite des systèmes industriels'. Donc ce n'est pas son truc. Celui-là on va essayer de le réorienter ... [Q : S'il y a réorientation ça peut être dans l'année ?]. Oui s'il y a une place. Il va aller voir la Cop. Elle va voir avec le CIO si il y a encore une place en CAP cuisine ou CAP service ça marchera aussi. S'il y a une place on va lui proposer au gamin. Vas-y. Si jamais il n'y a pas de place on va lui dire 'tu tiens la route'. De toute façon un niveau de qualif. NV c'est toujours ça. Prends ton niveau de qualification et après tu verras si tu veux faire autre chose. En général ça ne leur plaît pas trop qu'on leur tienne ce discours. Il y a ceux qui acceptent... [Q : Mais lui par exemple, il n'aime pas mais il n'est pas absent ?]. Non il est là...il traîne les pieds. Il donne des signes... »* (proviseur de lycée professionnel). Ce long extrait appelle plusieurs remarques. D'abord il montre que pour les établissements les « post-affectés » constituent une catégorie « à surveiller » assimilable aux autres catégories les plus fragiles. Il illustre aussi l'écart entre une affectation et des préférences. Il souligne par ailleurs le travail de mobilisation nécessaire de la part de différentes catégories d'agents de l'institution pour essayer de se rapprocher du souhait de l'élève à un moment donné. La réorientation est rarement immédiate et, au contraire, souvent incertaine dans la mesure où elle doit composer aussi avec les élèves qui tout en ne rentrant pas dans la catégorie des « post-affectés » souhaitent changer de spécialité, découvrant l'écart entre ce qu'ils imaginaient et ce qu'ils découvrent. Elle est dépendante de l'existence de places disponibles.

Enfin il pointe les limites d'un discours institutionnel d'accommodation à la réalité adressé aux élèves.

La logique qui guide les « post-affectations » est une logique de « places » elle-même contrainte par une logique de gestion de l'offre et de flux. A ce titre comme le souligne certains de nos interlocuteurs elle tourne le dos à l'idéal du « projet » censé présider à l'inscription dans une filière professionnelle : *« [avec les « post-affectés »] on est vraiment sur une attribution de place là, on est dans le ... 'il faut qu'un maximum d'élèves trouve sa place' et non 'il faut qu'un maximum d'élèves réalise son projet' c'est vraiment ça, et là je ne vous parle que de ce qui est organisé parce que bon, c'est organisé quand même, donc on a des élèves qui viennent 'm'sieur je voudrais m'inscrire en compta vous avez de la place'. Alors le CPE dit 'ben oui, montre moi ton dossier, bon allez tu es inscrit' et là on ne remplit pas encore (la section) complètement. Et ensuite on a des jeunes qui font le tour des établissements et qui vont frapper aux portes 'vous avez une place ? En quoi ? Ah oui ? Ah non pas ça, ah oui là' ; et voilà. Là je caricature mais c'est ça qui se passe pour cette filière là. »* (proviseur lycée professionnel)

Les investigations menées ne nous permettent pas de donner une évaluation globale des effectifs concernés. Dans nos entretiens nos interlocuteurs ont pris plusieurs références : effectifs par centre d'information et d'orientation, effectifs pour leur établissement. Une de celles qui nous a été indiquées est relative à un des trois bassins de l'étude : *« Si mon souvenir est bon, on avait sur le bassin entre les six établissements, les six lycées, une centaine de places encore à fournir, et il y*

avait 250 élèves qui tapaient à la porte. Voilà la réponse que je peux vous donner. Mais ça, c'est des données présentées par l'inspecteur. Donc ce n'est pas du ressenti. Donc ça veut dire qu'il y a 150 élèves qui ne sont pas aptes au lycée général, qui n'ont pas de place en lycée professionnel en ce moment » (proviseur lycée professionnel). Ces chiffres sont loin d'être négligeables même si bien sûr tous les « post-affectés » n'interrompent pas leurs études.

Nous allons voir que cette question de l'offre fait l'objet de points de vue contradictoires au sein de l'institution.

Une question en débat, l'offre de formation

Les développements précédents nous renvoient à la question de l'offre, eu égard au contexte social particulier de ces bassins ou du moins de certains d'entre eux. Précisons d'abord que d'un point de vue statistique cette question de l'offre est d'autant plus délicate à traiter qu'il est extrêmement difficile de la rapprocher de celle de la demande des familles, des jeunes.

Même si certains de nos interlocuteurs ont tenté ce rapprochement on reste quelque peu dans le vague : « [à propos de l'offre de CAP, qui serait insuffisante] *C'est flagrant. Prenez le document ONISEP pour la rentrée 2011, vous ouvrez sur la page de Marseille. Donc vous avez tous les établissements de Marseille, vous avez Le Chatelier, vous avez Colbert, Léonard de Vinci, Mistral, Poinceau, Chapuis, La Calade. Ce sont tous les lycées pro, on voit bien le distinguo CAP/bac pro. Donc vous pourriez vous dire : 'Si quand même, il y en a du CAP'* [remarque de l'intervieweur : 'Oui parce que dans certaines académies il n'y en a quasiment pas']. Attendez, attendez. Mais si on y regarde à deux fois, vous avez un tout petit logo devant, et ce petit logo, là par exemple, je suis sur X, au hasard, finalement il y a deux CAP, et les deux CAP, il y a un petit logo. Ce petit logo veut dire que ce CAP est exclusivement réservé aux sortants de troisième insertion et de troisième SEGPA. Donc si on regarde bien, si on fait le cumul des CAP et si on compare par rapport au nombre de logos, par exemple là, on dit : 'Super, il y a quatre CAP' mais il y en a déjà deux avec logo. Donc il n'en reste plus que deux pour les autres. Donc on réduit au moins de moitié le nombre de CAP. Donc il n'y a pas tant de CAP que ça qui sont offerts aux sortants de troisième qui n'ont pas le niveau scolaire pour un bac pro, parce que ça représente un nombre de jeunes conséquent quand même. L'offre, elle n'est pas nulle, mais elle est rapportée aussi au public. Regardez, vous prenez X, si on prend le quartier Nord, il leur reste deux CAP, ça veut dire 40 gamins. Là, il en reste un, deux, trois. Encore que là, c'est un CAP petite enfance, c'est un recrutement très spécifique. Et j'ai oublié là « agent prévention sécurité », c'est un recrutement hyper particulier, il faut faire des tests d'entrée, etc., ce n'est pas donné à tout le monde. Là, il en reste un courant, ici on retire le « petite enfance », il en reste deux. La Calade, les deux sont réservés, et après, on s'éloigne un peu, on va ici à la Floride. Il y en a un, deux, trois. Là, ici, effectivement, il y a ces trois-là qui sont ouverts et celui-là. Donc c'est à la Floride où il y a le plus de possibilités, et après, on va franchement s'éloigner, on arrive à Diderot. Diderot, on est déjà beaucoup plus loin des quartiers nord. Donc si on compte le nombre de places, eh bien il n'y en a pas tant que ça par rapport à un volume de gamins à faible niveau scolaire. C'est en ça que je disais que je ne vois pas l'avenir très brillant » (personnel MGI). Ce long extrait qui dresse un inventaire de l'offre de CAP dans l'un des bassins de l'enquête, a le mérite de souligner la difficulté d'appréhender la question de l'offre quand on essaie de la rapporter avec la demande, réelle, supposée. Cet aspect se complexifie encore si l'offre est aussi appréhendée du point de vue des spécialités. La récente réforme intitulée « rénovation de la voie professionnelle » n'aurait pas contribué à atténuer les craintes dont il est question à la fin de cet extrait. Elle les aurait même plutôt renforcées.

Compte tenu de cet extrait qui n'est en rien décalé par rapport à l'ensemble des propos recueillis, on ne s'étonnera pas que l'offre/l'orientation soit explicitement désignée par une partie de nos

interlocuteurs comme un des facteurs favorisant l'absentéisme et les interruptions scolaires : « *Il y a deux choses : les problèmes sociaux et les problèmes d'orientation* » (proviseur lycée). Effectivement pour nos interlocuteurs l'offre ne rend pas compte à elle seule des difficultés mais elle y contribue pour une part ; du moins elle ne corrigerait pas vraiment d'autres aspects.

L'exemple des « post-affectés » (cf. supra) est alors souvent invoqué dans les propos pour étayer ce point de vue. Une autre situation parfois évoquée pour illustrer la contrainte que ferait peser l'offre est la priorité accordée aux « flux montants » dans l'affectation des places : « *Il y a une espèce de logique infernale qui est priorité accordée aux montants, toujours. Donc quelqu'un qui est en échec au niveau de son orientation, en seconde, il va avoir d'énormes difficultés à reprendre le flux l'année d'après. Pour prendre le flot des montants et repartir sur autre chose il y a tout un jeu de commission qu'on appelle 'pré machin' où on monte des dossiers simplement pour redoubler...* » (proviseur lycée professionnel). Nous verrons effectivement plus loin qu'on peut interpréter des dispositifs académiques importants de cette manière. Ils viendraient corriger, au moins pour partie, une logique de gestion des flux qui laisse trop peu de marges, hormis dans quelques spécialités.

Un troisième exemple illustrant ce poids de l'offre et prolongeant le paragraphe précédent concerne les échecs aux épreuves et la difficulté de redoubler. Cette contrainte du « flux montant » ne se limiterait donc pas à la seule classe de seconde professionnelle. Ce sont toutes les années du cursus qui seraient concernées. En effet, les possibilités de redoublement semblent si limitées en lycée professionnel qu'elles affectent même les élèves qui ont échoué au baccalauréat professionnel. Ayant raté l'obtention de leur diplôme, ceux-ci se voient contraints soit de trouver une place dans le privé, soit de s'inscrire l'année suivante en candidat libre. Cette situation est à l'origine d'une réflexion visant à instituer un dispositif permettant à ces jeunes de repasser leur bac dans de meilleures conditions : « *Donc ces élèves-là [ceux qui ont échoué au bac] se retrouvent le bec dans l'eau, souvent avec peu d'UV à repasser. Et donc ce qu'on essaye de mettre en place là ... Donc là, je fais constituer les dossiers en ce moment pour chaque élève, de manière à ce que la région propose de faire des formations accélérées avec passage d'examens, soit en février, soit en juin, ce qui permettrait de rentabiliser rapidement ces crédits-là. Plutôt que de prendre des gamins qui sont en errance depuis un ou 2 ans, on ferait passer en priorité sur les débuts de session, les débuts d'année, les gamins qui viennent d'avoir une formation, qui ne sont pas très loin de l'avoir. Donc ça serait un peu un changement de stratégie de la Mission locale*» (proviseur lycée professionnel). C'est encore par la construction de dispositifs particuliers que la contrainte de l'offre peut être desserrée.

Ces positions et ces propos sur l'offre ne sont pas toujours partagés. Son importance supposée est parfois relativisée : « *C'est l'arbre qui cache la forêt* » (personnel MGI). Ou bien encore : « *Donc moi, je ne suis pas si sûr que ça que les choix d'orientation... Ils ont sûrement une part, il ne faut rien rejeter, mais je pense que c'est plus... Et c'est en ça que ça va être compliqué. Que c'est plus dans une habitude de l'absentéisme, que les élèves et les parents ne se rendent pas compte du tout de l'impact négatif que ça a* » (proviseur lycée professionnel). Un des arguments souvent invoqué pour relativiser le poids de l'orientation -proprement dit- consiste à rappeler que les abandons n'épargneraient pas, loin s'en faut les élèves qui ont obtenu la spécialité de leur premier vœu : « *Donc qu'il y ait un aspect contrainte à un moment et d'orientation mal vécue, on ne peut pas le nier. Maintenant, à titre peut-être d'illustration, ça nous est arrivé de travailler avant même les observatoires sur le décrochage en lycée professionnel, et très concrètement, dans un établissement qui n'était pas forcément le plus en difficulté, qui n'était pas forcément avec les sections les plus défavorisées, de faire un travail justement de repérage des abandons, quelle*

section, quelle tranche d'âge. Et on avait vu que finalement, dans une section qui était celle de... qui était le premier vœu, etc. Parce qu'il y a toujours le premier vœu, etc., il y avait un taux d'abandon bien plus élevé qu'une section moins demandée » (personnel MGI). Ces propos comme d'autres portent plus spécifiquement sur l'aspect orientation, le versant offre est en revanche beaucoup moins rarement évoqué. Et quand il l'est c'est pour concéder la contrainte qu'elle fait peser : « [à propos d'une question sur l'orientation] Alors oui...oui et non. Alors c'est extrêmement complexe. On est face à une situation contrainte d'offre et de demande, d'accord ? » (personnel MGI). Cette contrainte nous paraît rendre compte pour partie d'observations contre intuitives comme celle qui soutient que ce n'est pas particulièrement en classe de CAP que se concentrent les abandons scolaires.

En dépit d'une relative abondance de travaux sur cette thématique, les aspects qu'elle revêt en lycée professionnel restent encore flous.

Elargissons maintenant cette question et pour cela partons des travaux réalisés. Nombre de travaux soulignent que la position occupée au sein de l'institution prédispose à des lectures différenciées de l'absentéisme et des interruptions scolaires. Ainsi Geay et Proteau (2002) à propos d'une recherche sur la déscolarisation en collège notent « La position hiérarchique et la nature même du poste occupé, des compétences qui lui sont attachées et leur légitimité, conditionnent, de façon logique, les schèmes de perception et d'appropriation de cette nouvelle question scolaire ». Ce faisant ces auteurs sont amenés à distinguer le discours « des personnels d'autorité » où la déscolarisation ne « serait plus rapportée aux carences de l'école mais bien plutôt à celles des familles ». Celui des personnels spécialisés (enseignants des classes relais, assistantes sociales et scolaires et CPE) mettrait plutôt l'accent sur les processus scolaires et familiaux, sans toutefois évacuer la question de l'origine sociale des élèves. Enfin du côté des personnels de l'insertion (MGI) la « déscolarisation » serait « principalement à trouver dans les décalages entre la demande et l'offre de formation ».

D'abord nous rappellerons que la question de l'absentéisme et des interruptions est pour la grande majorité des agents rencontrés une question importante, voire préoccupante. En effet certains d'entre eux n'hésitent à avancer qu'en l'état des moyens, des possibilités dont ils disposent et qu'ils mettent en œuvre une partie de ces jeunes vivent dans des réalités tellement éloignées de l'école que leur scolarisation s'avère très problématique : « *Il y a des gamins qu'on a perdu, je n'ai pas envie d'aller les chercher. Je ne dis pas 'a-scolarisables' mais ça peut se dire. Sinon je ne ferais pas ce métier. Mais des fois on se pose des questions* » (proviseur lycée professionnel).

Par ailleurs on trouve effectivement dans nos entretiens des propos qui mobilisent des registres argumentaires différents pour rendre compte de l'absentéisme. On peut ainsi identifier des interprétations que nous qualifierons de « culturaliste » ou bien effectivement qui pointent l'absence ou la déliquescence de la structure familiale, laquelle est souvent décrite comme un interlocuteur absent dans un contexte ou se renforcerait le « consumérisme des élèves ». Néanmoins il est difficile de rapporter ces registres argumentaires à des positions occupées au sein de l'institution. Dans nos investigations ces interprétations sont partagées et non spécifiques à telle ou telle catégorie. Un aspect cependant émerge de ce point de vue. Effectivement les agents de la MGI se montrent en règle générale plus critiques vis-à-vis du fonctionnement de l'institution. La contrainte de l'offre est souvent pointée, mais aussi le registre pédagogique : « *Je veux dire qu'il y a aussi des approches pédagogiques qui donnent du sens, plus ou moins de sens, et il y a aussi des façons d'évaluer... Notre système éducatif est fondé essentiellement sur l'évaluation sommative. Bon voilà à l'instant T, à la fin d'un trimestre, je vais te dire que tu en es là. Si je te dis*

que tu as 10 tu ne sais même pas pourquoi tu as 10. Moi je te mets 10 parce que je pense qu'il manque ça et ça. Mais il y a aussi ça et ça. Moi je suis contre l'évaluation soustractive » (personnel MGI). Enfin ce sont les seuls, dans le cadre des entretiens à avoir évoqué la question des politiques éducatives, fréquemment abordée par les travaux : « Mais n'oublions pas et de mon point de vue c'est la première considération qu'on doit avoir, c'est que depuis la loi Haby et la massification, le système scolaire, même s'il y a eu de la diversification, est quand même conçu comme il était au siècle précédent, voire à celui d'avant, c'est-à-dire pour de bons élèves, voilà » (personnel MGI).

En dépit de ces aspects le trait le plus saillant des propos qui nous ont été tenus est ailleurs. Pour les personnes interrogées l'absentéisme, les abandons sont d'origine « multi factorielle », ils relèvent de « processus complexes ». Bref ils n'auraient pas une source unique. Même lorsqu'ils n'utilisent pas de telles expressions les interviewés mobilisent fréquemment divers registres pour rendre compte de l'absentéisme. Ainsi tel personnel de direction invoquera au cours de l'entretien des facteurs culturels (« *L'autre constante me semble-t-il qui apparaît depuis quelques années et qui commence à se renforcer c'est un problème de culture. C'est culturel. Une famille comorienne n'a pas du tout la même réaction face aux études* ») d'autres familiaux/sociaux (« *Vous retrouvez ça dans certaines familles européennes françaises...vous retrouvez. Pourquoi, parce que la mère a démissionné ou le père. Avec d'autres paramètres, le père au chômage... ça aussi. Tous ces paramètres entrent en compte et cela joue sur le décrochage. Il y a des gamins qui arrivent à surmonter cela et d'autres non* ») sans oublier la contrainte de places et la question de l'orientation. Tout se passe comme si l'importance que revêtent l'absentéisme et les abandons ne pouvait renvoyer qu'à une multiplicité de facteurs y compris ceux internes à l'école.

Deux dispositifs pour éviter les interruptions

Les lycées professionnels disposent de deux dispositifs académiques pour lutter contre les abandons scolaires : le « CAP nouvelle chance » et les parcours personnalisés.

Les CAP « NC »

Le CAP « nouvelle chance » (NC dans la suite) procède de différents textes législatifs qui à la fin des années 1990 réaffirment, après d'autres, la nécessité pour l'Etat d'agir contre les « ruptures scolaires », « le décrochage », « l'accès à la qualification »...Citons entre autres ici le programme « NouvelleS ChanceS » (1999) ou bien encore la « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » (2005). Dans l'académie ces CAP prendront, dans ces années, le relais d'un autre dispositif le CIPPA (Cycle d'Insertion Professionnel Par Alternance). Il s'inscrit dans la même philosophie : favoriser l'accès à une première « qualification » de jeunes issus de la classe de troisième ou sortis du système scolaire depuis moins d'un an.

Mis en œuvre par la MGI dans certains établissements ce CAP s'adresse essentiellement à deux types de public. D'une part des élèves issus de la classe de troisième sans affectation et d'autre part aux jeunes qui l'année précédente ont abandonné en classe de CAP, voire de baccalauréat professionnel. : « Alors éventuellement, c'est vrai qu'on va avoir un public de jeunes CAP ou de jeunes bac pro qui ont connu une année qu'on va appeler une année d'échec, qui ont commencé un trimestre, qui ont arrêté à Noël ou qui ont été jusqu'au deuxième trimestre, qui ont arrêté à février, Pâques et qui se retrouvent les vacances d'après sans solution. Ceux-là, on va les reprendre en septembre/octobre » (personnel MGI). L'un de nos interlocuteurs évoquera un rapport de 2/3 (issus de troisième) 1/3 (abandon en première année d'enseignement

professionnel). Il ajoutera que cette proportion « n'évolue pas dans le bon sens » ; à savoir que les jeunes venant après un abandon en CAP ou en bac prof. deviennent plus nombreux. La relative hétérogénéité de ces « classes » ne semble pas poser de problèmes dans la mesure où le face à face pédagogique y est limité.

Dans ses contenus comme dans ses modalités, ce CAP à entrées et à sorties permanentes apparaît un peu comme une « année de transition » pour élaborer « un projet d'orientation » vers une (nouvelle) spécialité de formation, une formation du plan régional, un apprentissage voire un emploi Les stages dans une entreprise, dans un lycée professionnel, y occupent ainsi une place centrale. L'individualisation de « l'accompagnement », terme préférable à celui d'enseignement, est au principe de l'organisation pédagogique de ce cursus. Contrairement d'ailleurs à ce que pourrait laisser penser son intitulé, l'enseignement transmis n'est en rien un enseignement professionnel puisque les élèves de ce cursus ne peuvent s'inscrire qu'aux épreuves d'enseignement général du CAP : « Le CAP nouvelle chance c'est deux journées d'enseignement général très souples sur un niveau de CLG, à peu près. On les inscrit au CAP pour les épreuves générales écrites où ils iront ou non au mois de juin. Ils seront pris ou pas » (personnel MGI).

Faisant figure de SAS, de passerelle, termes qui reviennent parfois dans les propos de nos interlocuteurs, le CAP NC est aussi et peut-être d'abord une période de socialisation. Il s'agit bien en effet de maintenir le travail de socialisation des jeunes issus des collèges mais aussi de reprendre ce travail pour ceux qui ont échoué l'année précédente : « Et puis s'il est en stage, je lui fait faire un petit rapport de stage et quelques outils comme ça qui sont aussi évolutifs. D'abord un journal de bord et ensuite ça devient plutôt une évaluation de stage. Si le stage se poursuit on parle de choses un petit peu plus techniques mais en premier lieu avant de parler d'un métier, surtout avec les élèves qu'on a là, on travaille sur les comportements, on travaille sur la sociabilité en fait, on fait de la resocialisation, ce qui est un peu similaire avec le travail d'éducateur » (personnel MGI). Comme pour d'autres dispositifs de ce type ce n'est pas l'acquisition de savoirs qui est essentiel. Il s'agit bien plutôt de donner ou de redonner confiance, de « mettre en valeur les qualités des jeunes » tout en rappelant certaines règles.

L'évaluation est à l'image du contenu et de l'esprit de ce CAP. Les textes officiels précisent que celle-ci porte entre autre sur « la motivation de l'élève », « l'assiduité » (en lycée et en entreprise) et la réalisation d'un « portefeuille de compétences » mais aussi « l'obtention des domaines généraux du CAP et/ou du CFG ». Dans le concret, le « comportement », « l'attitude »...occupent des places centrales : « Là c'est le cas d'un élève qui a 17 ans et qui est en CAP nouvelle chance en MGI, qui a fait un petit séjour en milieu carcéral pour une bêtise, c'est un élève qui a d'excellentes capacités scolaires, qui s'est fait virer du lycée professionnel X alors qu'il était en 3^e DP6, c'est-à-dire découverte professionnelle l'année dernière. Donc qu'est-ce qu'on a fait ? Il est rentré dans le parcours, on appelle ça comme ça depuis septembre. Il a été évalué en octobre et en février il a été évalué en entreprise, il a fait deux stages en mécanique moto, ça s'est très bien passé et il a fait un mois à la maison de l'apprenti sur 4 ateliers, et ça s'est très bien passé etc. etc. On donne une évaluation sur les compétences sociales avec « développé » ou « très développé » et moi je mets quelques petites appréciations 'comment il communique avec les adultes'. On porte toujours des appréciations, il n'y a jamais de notes, la seule note qu'on pourra trouver c'est un peu dans le descriptif de ce qu'il sait faire comme matière à l'école, la seule note que j'ai mise c'est quand il a été évalué au CFG blanc, il a eu 34/40, CFG c'est le certificat d'études de l'époque mais un peu moins élaboré » (personnel MGI). Dans une institution où la « notation » est reine, le caractère très circonscrit de celle-ci dans ce dispositif vient tout à la fois marquer la particularité du public ainsi que les objectifs visés.

Les parcours personnalisés en lycée professionnel

L'autre dispositif important, complémentaire du précédent, mis en place pour essayer de remédier aux abandons consiste en des parcours personnalisés (PP dans la suite). Pour les comprendre il convient de les situer par rapport au CAP NC.

Les PP en lycée professionnel ont été créés après le CAP NC et semblent récents. Ils s'inscrivent dans une logique qui cherche à individualiser la prise en charge des jeunes fragilisés. Les PP s'adressent à des élèves qui en cours d'année connaissent des difficultés (absentéisme récurrent notamment). Ils visent, comme le dit un de nos interlocuteurs, « à rattraper les décrocheurs potentiels. Ceux dont on sent qu'ils ne vont pas tenir. On les rattrape avant la démission, avant l'exclusion » (personnel MGI). Les jeunes qui suivent ces PP ont donc au minimum suivi un début de scolarité en CAP ou en baccalauréat professionnel voire en classe de seconde générale. Ils sont souvent identifiés comme des « décrocheurs potentiels ».

L'articulation de ces PP avec l'observatoire de prévention des ruptures de l'établissement est évidente. Ces parcours sont une des possibilités envisagées lors des réunions de l'observatoire.

Si les PP peuvent conduire à des cheminements différents, le début du processus est toujours le même. Il s'apparente d'ailleurs à celui à l'œuvre dans les CAP NC : constitution d'un dossier - « projet »- définissant le « parcours » envisagé. Conformément aux représentations des relations sociales désormais en œuvre au sein de l'école (Ropé et Tanguy, 1993) il est censé traduire « un contrat » -entre l'institution et le jeune- qui sera examiné et validé en observatoire de bassin. Proches des CAP NC dans la démarche, les PP le sont aussi dans les objectifs : réorientations scolaires, apprentissage ... : « *Un parcours type chez nous, ça va être la jeune fille...elle était en couture, en CAP couture flou. Elle a 16 ans. C'était une absentéiste, elle demande un parcours... Donc on fait une demande de parcours personnalisé, parce qu'elle veut faire un stage en boulangerie pour intégrer le CFA en septembre. Donc là typiquement, on va l'aider, c'est-à-dire qu'elle va faire une succession de stages en boulangerie, jusqu'à trouver le patron qui va pouvoir la prendre en apprentissage, et en septembre, si tout va bien, elle va démarrer son apprentissage par l'intermédiaire du CFA* » (personnel MGI). Dès lors le travail de suivi, d'accompagnement et de socialisation ne diffère pas de celui qui est à l'œuvre dans les CAP NC.

Les PP servent fréquemment de cadre à des réorientations internes aux établissements. Ils perdent alors en formalisme et gagnent en souplesse, ils sont pour cela appréciés par l'administration : « *Nous les PP l'an dernier, on en a fait je crois cinq ou six, pas plus. C'est toujours très difficile à gérer en interne. L'an dernier, on en a fait un qui n'a pas trop mal marché... Un gamin qui était en BEP électro tech, ça ne marchait pas du tout, et on a fait un PP pour qu'il passe un CAP pro élec... Voilà, donc on essaye de faire des parcours un petit peu comme ça. Souvent les parcours, ici, c'est des parcours qu'on fait sur un certain temps pour essayer notre voie professionnelle. Les élèves, on les fait aller à l'atelier, dans une autre voie professionnelle sur le lycée. Et ensuite, on gère aussi souvent un jeu de chaises musicales... Avec l'autorisation des familles, on les change de voie* » (proviseur lycée professionnel). De tels « parcours » supposent en revanche que les souhaits des élèves soient un peu affirmés, ne nécessitent pas un long travail préalable d'éclaircissement. On entrevoit là l'apport que peuvent représenter les EAP dans la mesure où ceux-ci intègrent une période -parfois longue- « d'élaboration de projet ».

D'autres expérimentations pour tenter de réduire l'absentéisme

A côté de ces dispositifs académiques, un certain nombre d'établissements et notamment des lycées professionnels a entrepris des expérimentations pour tenter de prévenir l'absentéisme, de réduire les abandons

L'accueil et le suivi des nouveaux élèves sont bien souvent au centre de ces expérimentations. Impulsé au niveau académique et relayée par la MGI, une expérimentation en cours au moment de nos investigations et impliquant une douzaine d'établissements illustre cette préoccupation. Ses principes visent dans un premier temps à « personnaliser l'inscription et l'accueil » et dans un deuxième temps elle instaure un suivi régulier de ces nouveaux élèves.

L'accueil donne alors lieu à un entretien. Il est l'occasion d'identifier des problèmes sociaux, familiaux et médicaux mais aussi de pointer des déficiences scolaires plus ou moins prononcées (illettrisme). L'accueil n'est que le premier temps d'un processus de suivi et d'accompagnement plus ou moins long ; il peut se prolonger sur les deux ou trois années de la durée du cursus scolaire. Dès ce premier entretien chaque élève se voit attribuer un « référent » ou un « tuteur ». Ce dernier est en général une personne quelque peu extérieure aux situations pédagogiques rencontrées par l'élève : si c'est un enseignant il s'agira d'un professeur n'intervenant pas dans la classe de l'élève. Le suivi va dès lors s'organiser à partir d'entretiens dont on peut donner ici un exemple : *« L'entretien 2 on l'a situé à la Toussaint, ça permet d'envisager, si nécessaire, des réorientations en interne. On a quand même les bacs avec les CAP qui correspondent...donc ça permet de dire...un élève qui trouve que c'est trop difficile en bac...et l'inverse des CAP...voire des réorientations. On en fait même après le 3^e entretien après janvier. Sur l'année on a dû en faire une quinzaine. Mais celles du 3^e n'étaient pas bonnes. Trop difficile au niveau de l'intégration de la classe. Le dernier entretien de l'année c'est le bilan. »* (personnel de direction, lycée professionnel). La réorientation n'est pas la seule finalité de ce suivi. Il s'agit bien d'appréhender de manière large le vécu scolaire et extra scolaire des élèves même si ce qui s'échange entre jeunes et référents est emprunt d'une certaine confidentialité.

L'expérimentation étant récente et en cours il est difficile d'en faire un « bilan ». On observera que l'implication d'établissements -sans financements spécifiques- dans de telles expérimentations souligne à sa manière l'importance que peut prendre cette problématique de l'abandon. Elle illustre aussi les transformations qui peuvent être à l'œuvre dans ces établissements en lien avec des objectifs nationaux.

Une autre source d'expérimentation observée s'inscrit dans la mouvance ce que d'aucuns appellent la pédagogie du contrat. Les mesures qui lui sont associées cherchent développer et à multiplier les situations où les élèves (ou l'élève) est positionné, institué, comme acteur. La présence des élèves lors de leur conseil de classe, la création d'un conseil de vie des lycéens... participent de cette dynamique.

7. RETOUR SUR « APIPAQ »

Comment se positionne le dispositif APIPAQ, comment est-il utilisé par les établissements, notamment les lycées professionnels ? Quelles dynamiques interinstitutionnelles génère-t-il ? Telles sont quelques unes des questions qu'abordera cette partie. Auparavant nous préciserons quelques aspects du contenu de ce dispositif.

Le contenu du dispositif

Du point de vue des contenus, de l'organisation APIPAQ est le prolongement et l'extension à plus grande échelle d'IPAQ (3 EAP au lieu d'un). Les partenaires prestataires de services sont quasiment les mêmes. Seule la Région partenaire institutionnel d'IPAQ ne s'est pas impliquée dans APIPAQ.

On peut résumer APIPAQ à travers quelques grands moments déjà évoqués : l'accueil des jeunes, l'élaboration progressive d'un projet pour chacun d'entre eux puis sa mise à l'épreuve à travers « une immersion » et, éventuellement, la réélaboration d'un nouveau projet si échec du précédent.

Dans la mesure où les jeunes orientés vers les EAP ont quitté l'école sur un rapport négatif à celle-ci, l'accueil par l'organisme de formation revêt une grande importance. Il cherche à renouer les liens et à jeter les bases d'un nouvel investissement : *« Il y a une phase d'adhésion qui peut durer un mois. C'est-à-dire que pendant un mois ils peuvent venir, ils apprennent à nous découvrir, à nous connaître, à savoir comment on fonctionne. Je leur propose de venir aux ateliers, je leur présente les autres formateurs... »* (coordinatrice d'EAP). Susciter « l'adhésion » des jeunes, c'est-à-dire faire en sorte qu'ils viennent régulièrement, est l'objectif recherché. Cette étape est ponctuée d'entretiens réguliers, entretiens de bilan au début puis tournés vers l'avenir ensuite. Cette phase, dont la durée est variable selon les individus, installe un suivi régulier qui se poursuivra tout au long de l'action.

La participation à des ateliers (« vidéo », « prise de parole citoyenne », « mosaïque ») densifie et prolonge cette phase. Redonner le goût d'apprendre, de s'intéresser et de s'impliquer est l'objectif de ceux-ci. Si la familiarisation avec le « langage académique » est recherchée (dans le cas du second atelier, notamment) l'approche vise à contourner un éventuel blocage en l'abordant de façon moins scolaire : *« Donc c'est un peu essayer de leur dire que ce qu'ils sont et le langage qu'ils ont il est excellent dans la situation où ils vivent aujourd'hui, mais qu'il y a autre chose et que c'est cet autre chose qu'on va chercher. Et on le fait dans ce cadre-là. Il y a ça par exemple mais c'est aussi une ouverture à la culture. Tous les ans on travaille sur le fait qu'on va partir au mois de juillet à Avignon voir une pièce de théâtre. Et cette pièce de théâtre on la travaille »* (coordinatrice de plateforme). La participation aux ateliers est pour cela souple, sur le mode des entrées et sorties permanentes, même si l'implication est recherchée dans la durée.

En parallèle est menée la réflexion sur le « projet professionnel » (apprentissage, reprise d'une formation...) lequel peut donner lieu à une « validation » par un organisme spécialisé partenaire de l'organisme de formation dans le cadre du dispositif. On retrouve là un processus proche de ce qui est réalisé dans les PP ou dans les CAP NC. Si dans ses très grandes lignes le processus construit tend à s'apparenter à la démarche mise en œuvre dans certains dispositifs internes à la MGI, il a aussi ses propres spécificités.

En premier lieu, il faut le rappeler, il se déroule hors de l'école. Or cet aspect ne nous paraît pas anodin au regard du passé scolaire des jeunes. Le temps consacré à « l'accueil », pensé comme un

temps de « reconstruction » avec des contraintes atténuées mais non sans règles, est probablement ce qui singularise ce dispositif. L'effectif resserré (des flux d'environ une dizaine de jeunes) permet en outre d'individualiser les relations qui se nouent dans le cadre de cet accueil.

Un dispositif bien perçu, mais...

APIPAQ apparaît comme un dispositif connu, notamment au sein des lycées professionnels. Pour une majorité des responsables de ces établissements la connaissance qu'ils en ont date de l'expérimentation IPAQ sur l'un des bassins de Marseille.

De manière globale et pour ceux qui le connaissent, APIPAQ (ou IPAQ) est bien perçu. Son intérêt et son utilité sont souvent soulignés et le recours aux EAP gérés par un organisme de formation ne semble pas avoir fait l'objet de réticences. Tel interlocuteur insistera à ce propos sur la « qualité du suivi » : « *[à propos de deux élèves orientés vers un des EAP] C'est qu'il y a quand même un suivi...C'est encore plus personnalisé. Je pense que si le deuxième élève on l'avait mis en PP il n'aurait pas tenu la route parce qu'il n'aurait pas été assez accompagné. Lui il fallait qu'on lui tienne la main.* » (proviseur lycée professionnel). Autre aspect relevé à propos d'IPAQ, le « partenariat » : « Il y avait des élèves qui ne correspondaient à aucun dispositif ou aucun dispositif ne correspondait chez nous à une réponse qui soit efficace à un moment donné et ce qui a fait l'originalité et la force de cette première expérience d'EAP ça a été la réponse partenariale » (proviseur lycée professionnel) ; soit deux aspects qui sont au principe de ce dispositif. Seul propos quelque peu dissonant un interlocuteur s'interrogera sur la nouveauté du processus.

Si APIPAQ (ou IPAQ) a été bien perçu il n'en va pas toujours de même de l'évaluation qui a accompagné le premier nommé. Cette dernière aurait pour le moins introduit de la lourdeur, de la difficulté alors qu'il conviendrait justement d'agir vite. Bref, elle aurait quelque peu rebuté et contraint à d'autres options, proches de PP.

Si les EAP sont l'objet d'appréciations positives quels usages les établissements en ont-ils fait compte tenu des réserves que nous venons de mentionner ? L'utilisation de celles-ci semble avoir été très souvent le produit d'une décision ultime pour des élèves posant de gros problèmes. Les propos suivant l'illustre parfaitement : « *On a essayé quand même de limiter, pour nous c'était le dernier recours après la MGI...on a essayé de trouver en interne au maximum une solution pour les garder à l'EN* » (personnel de direction, lycée professionnel). Bien perçus, les EAP n'en ont pas moins été associés à une sorte de sortie ou d'éloignement de l'Education nationale, notamment par les agents de l'institution mais aussi semble-t-il par les jeunes. En somme ceux pour qui l'EN avait le sentiment de ne plus pouvoir rien faire. Cette représentation et cet usage ont parfois donné lieu à des réflexions critiques. Nous prendrons le cas d'un établissement qui a fait un usage conforme à cette représentation en envoyant vers un EAP « *des élèves qui étaient vraiment en grande, grande difficulté* » (proviseur lycée professionnel). Celui-ci concédera au cours de l'entretien qu'ils s'étaient « quelque peu trompé » : « *J'ai compris que ce n'était peut-être pas une bonne manière de faire et qu'il fallait plutôt faire remonter des élèves qui n'étaient pas en totale rupture, en total échec, et qu'il fallait peut-être anticiper le passage EAP* ». (proviseur). A ses yeux c'est sans doute moins les élèves en « totale rupture » que ceux « sans projet » qu'il aurait convenu de diriger vers les plateformes. Au-delà du sens de la distinction opérée ici, on relèvera que c'est bien des élèves particuliers qui ont été orientés vers ce dispositif. Et cela soulève la question de la cohérence entre les caractéristiques des élèves ainsi dirigés vers les EAP et leurs contenus.

La problématique question des « partenariats »

La notion de « partenariat » est au centre du dispositif APIPAQ. Le sens de cet acronyme l'illustre puisque ses deux premières lettres se développent ainsi : Accompagnement Partenarial...

APIPAQ est construit autour de deux types de « partenariats ». Un premier que l'on peut qualifier de réalisation renvoie à l'accompagnement des jeunes tout au long du « parcours ». Il est de nature opérationnel et repose sur des conventions passées avec un certain nombre d'associations, d'organismes, évoqués dans la partie précédente sur le contenu de ce dispositif : « école de la deuxième chance », « maison de l'apprenti », « cité des métiers », « SEDOP (service d'orientation professionnelle) » et autres associations diverses Ces partenaires ont été choisis pour donner du contenu au « parcours » des jeunes. Ils sont mobilisés pour tel ou tel projet de jeune, à différents moments. Nombre de ces partenaires étaient déjà présents dans l'expérimentation IPAQ.

Ce ne sont pas ces « partenariats » de « terrain », qui apparaissent comme plus coutumiers et qui ne sont pas spécifique à cette action qui vont nous intéresser. Ce sont ce que nous appellerons les « partenariats institutionnels ». Leur activité s'est organisée autour de la gestion globale du dispositif et du repérage des jeunes à orienter vers les EAP. A l'origine figurait dans ce type un organisme comme la PJJ, les PAPEJ ou bien l'ADAP eux aussi concernés par la question du « repérage ». De fait ces organismes ont été peu présents « *L'ADDAP elle est d'avantage présente sur de l'accompagnement que sur du repérage. Les PAPEJ il y a eu quelques repérages mais ça reste à la marge. La PJJ idem* » (personnel ML). L'essentiel du « partenariat institutionnel » a donc concerné les Missions locales (porteur du projet APIPAQ), l'Education nationale ou pour être plus rigoureux et ce n'est pas sans importance, la MGI et enfin l'organisme maître d'ouvrage des différentes EAP. Les diverses réunions du Comité de pilotage organisées tout au long de l'expérimentation ont essentiellement rassemblé ces trois catégories d'acteurs.

Ces comités de pilotage ainsi que le Comité technique qui a supervisé le processus de suivi ont été l'occasion de nouer ou d'approfondir des liens et comme le dira l'un de nos interlocuteurs « de partager nos cultures ». Car effectivement il s'agit d'un « partenariat » qui associe des « fonctionnaires » d'une institution, des salariés d'une association et des représentants d'un organisme de formation privé. La question qui se pose est la suivante, ces relations interindividuelles dans le cadre de comités suffisent-elles pour prétendre parler de « partenariat ».

« *Les choses avancent tout doucement* » nous déclarera un de nos interlocuteurs, ce qui est une manière de souligner à la fois que l'éloignement est conséquent et qu'il l'est encore en dépit d'un rapprochement. Ainsi L'échange d'informations pour améliorer le « repérage des élèves ayant abandonné l'école » est encore loin d'être optimum. En outre l'implication des membres présents dans le comité de pilotage, dans le comité technique des EAP n'assure pas de facto une implication entière et complète des institutions qu'ils représentent. Ainsi la participation de la MGI dont on sait qu'elle occupe une place particulière au sein de l'Education nationale n'assure pas de facto une collaboration totale complète des établissements susceptibles d'être concernés, et ceci n'est pas contradictoire avec la perception de ce dispositif par ces mêmes établissements.

Nous avons évoqué plus haut les caractéristiques des élèves que les établissements -via les observatoires de bassin avaient orienté vers les EAP-, de fait la grande majorité des jeunes ayant bénéficié de ce dispositif provenaient des ML. De même il semble que les retours vers l'école aient été faibles.

Ces observations nous renvoient à certaines analyses (Proteau, 2002) faites sur les partenariats - thème désormais incontournable des politiques éducatives et donc des politiques de lutte contre

le « décrochage scolaire »-. L'auteur écrivait : « La notion de partenariat entre les dispositifs oublie que ces dispositifs existent essentiellement les uns par rapport aux autres et tentent d'occuper une position dominante en imposant le monopole de leurs pratiques et de l'appréhension des phénomènes ». Ce qui est une manière de souligner que les logiques institutionnelles ne s'harmonisent pas automatiquement quand bien même les agents, ou certaines catégories d'entre eux, y mettent de la « bonne volonté ».

V. BIBLIOGRAPHIE

- Brandibas G., Fourasté R., 2005, *Les accidentés de l'école*, L'Harmattan.
- Bernard P.-Y., Michaut C., 2009, « La place de la certification dans le traitement du décrochage scolaire. L'exemple de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale », *Education et sociétés*, /2 n°24, p. 127-142.
- Bonnéry S., 2003, « Élèves non affectés par l'école et ruptures scolaires. Enseignements d'une recherche sur un dispositif territorial », *VEI Enjeux*, n° 132, mars, p. 124-135.
- Briand J-P., Chapoulie J.-M., Péretz H., 1979, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », *Revue française de sociologie*, n°4, pp. 669-702,
- Broccolichi S., 2000, « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture », *VEI Enjeux*, n° 122, septembre 2000, p. 36-47.
- Broccolichi S., Ben-Ayed C., 1999, « L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : "pourrait mieux faire" », *Revue française de pédagogie*. Volume 129 N°1, p. 39-51.
- Caille. J-P., 2005, « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », *Education et Formations*, n° 72, septembre.
- Charlot B., Bautier E. et Rochex J.-Y., 1992, Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires, Université Paris VIII, Escol, 2 tomes.
- Coinaud C., Vivent C., 2010, « Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation », *Formation Emploi*, janvier-mars, n° 109, p. 71-84.
- Duru-Bellat Marie, Mingat A., 1988, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte 'fait des différences' ». *Revue française de sociologie*, pp. 649-666.
- Fortin L., 1999, « Les élèves à risque de décrochage : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 2, p. 359-374.
- Frandsen D., Vergès P., 2002, (dir. Péraldi M.), « Le détachement scolaire. Etude sur les processus de déscolarisation à Marseille », Rapport remis au conseil régional PACA, et à la DESCO, ministère de l'Éducation nationale, LAMES -MMSH Aix-en-Provence, 160 p.
- Geay B. et alii, 2009, « La remise en ordre symbolique de l'institution » Les conseils de discipline dans l'enseignement secondaire, *Actes de la recherche en sciences sociales*, /3 n°178, p. 62-79.
- Glasman D., Ouevrard F., 2004, *La déscolarisation*, La Dispute, 2004
- Jellab A., 2005, « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, /2 Vol. 46, p. 295-323.
- Martin E., 1998, « Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école », *Ville-École-Intégration*, n°115, 1998.
- Mariette A., 2009, L'abandon d'études en baccalauréat professionnel : enquête sur une réalité sociale mal connue, CPC documents, n°3
- Meunier A., (2002) « Mesurer les phénomènes », in Rope F., Geay B., 2002, L'espace social de la déscolarisation : trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles, SASO Picardie/ARES Bondy/SACO Poitiers
- Millet M. et Thin D., 2003, « Une déscolarisation encadrée » Le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs-relais, *Actes de la recherche en sciences sociales*, /4 n° 149, p. 32-41.
- Monceau G., 2001, « De la classification des individus à celle de leurs devenir dans l'institution scolaire », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, /1, n° 43, p. 27-36.
- Ourghanlian P., « Clara au collège, la sale gosse », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2011/1 n° 83-84, p. 113-118.

- Proteau L., 2002, « Le traitement scolaire de la « déscolarisation » : de l'injonction 'partenariale' aux résistances professionnelles », in Rope F., Geay B., 2002, *L'espace social de la déscolarisation : trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*, SASO Picardie/ARES Bondy/SACO Poitiers.
- Ramognino N., 2004, « La construction sociale de la catégorie de déscolarisation » in Glasman D., Oeuvarard F., *La déscolarisation*, La Dispute, 2004
- Rebière C., Sauvageot C., Orivel E., 2002, Les abandons en lycées professionnels en cours ou à la fin de l'année scolaire 1990-2000, MEN/DPD, Les dossiers, n°135.
- Rope F., Geay B., 2002, *L'espace social de la déscolarisation : trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*, SASO Picardie/ARES Bondy/SACO Poitiers.
- Sicot F., 2002, Programme interministériel de recherches sur les processus de déscolarisation (Protection Judiciaire de la Jeunesse, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, Délégation Interministérielle à la Ville, FASILD), Synthèses des rapports.
- Tanguy L., 1994, « Rationalisation pédagogique et légitimité politique » in Ropé et Tanguy, *Savoirs et compétences*, L'Harmattan
- Tondellier M., 2006, « Un établissement scolaire sous pression. Analyser les conseils de discipline au collège Balzac », *Déviance et Société*, 2006/2 Vol. 30, p. 179-202.
- Zaffran J., 2010, « Entrer en SEGPA et en sortir ou la question des inégalités transposées », *Formation emploi*, janvier-mars 2010, p. 85-97.
- Zay D. (dir.), 2005, *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*. Paris, PUF, 326 p.

VI. ANNEXES

1. La Base de données des décrocheurs

La "base de données des décrocheurs" (BDDD) a été constituée au fil de l'eau, entre novembre 2009 et juillet 2010, au rythme des repérages effectués par l'Éducation Nationale et la Mission Locale.

A chaque réception d'informations nominatives, le Céreq a enrichi la BDDD en s'assurant :
que les jeunes transmis étaient bien dans le champ de l'expérimentation
que l'ensemble des informations avaient été transmises.

La BDDD est constituée de 1 678 individus.

Parmi les jeunes inclus dans l'expérimentation,

508 ont été signalés uniquement par l'Éducation Nationale (EN)

1 128 ont été signalés uniquement par la Mission Locale (ML)

42 ont été signalés à la fois par l'Éducation Nationale et la Mission Locale.

Un important travail de dé-doublonnage a été réalisé afin de ne pas inclure plusieurs fois dans la BDDD des individus signalés par deux sources différentes.

Les jeunes signalés uniquement par l'Éducation Nationale sont soit :

Inscrits en classe de 3^e en 2008-2009 et non retrouvés comme inscrits dans les bases rectorales, donc déclarés non-réinscrits en 2009-2010, ou bien non joints à l'issue de l'enquête réalisée par le Rectorat (451 jeunes)

Signalés en situation de décrochage en cours d'année 2009-2010 par les animateurs de bassins (57 jeunes).

En ce qui concerne les décrocheurs en cours d'année, le circuit de signalement auquel l'Éducation Nationale s'est tenue a pour effet de masquer les phénomènes de "décrochage-raccrochage" rapides gérés en interne et qui aboutissent plus ou moins vite à une solution de retour en formation. De ce fait, la base de données ne peut pas prétendre à une exhaustivité ni même à une réelle représentativité du décrochage scolaire sur le bassin marseillais. Ce biais est partiellement compensé par le fait que les décrocheurs en cours d'année, qu'ils soient signalés par l'Éducation Nationale ou la Mission Locale ont été plus souvent gardés dans la base d'expérimentation que les inscrits non réinscrits.

Les jeunes signalés par la Mission Locale sont les jeunes reçus par un conseiller ML, qui n'ont pas de qualification, et qui ont déclaré une date de fin d'études entre le 30 juin 2008 et le 15 juin 2009. Ils sont identifiés grâce à une extraction du logiciel Parcours 3.

2. Les jeunes inclus dans l'expérimentation

Base d'expérimentation

Parmi les jeunes de la BDDD, 1 024 ont été inclus dans l'expérimentation, dont 511 dans le groupe témoin et 513 dans le groupe intervention.

Parmi les jeunes inclus dans l'expérimentation :

225 ont été signalés uniquement par l'Éducation Nationale

753 ont été signalés uniquement par la Mission Locale

46 ont été signalés à la fois par l'Éducation Nationale et la Mission Locale.

A posteriori, 7 individus inclus dans l'expérimentation ont été exclus de l'analyse car ils étaient décrocheurs de l'enseignement supérieur (titulaires d'un baccalauréat). 17 jeunes inclus dans l'expérimentation étaient scolarisés à l'étranger. Nous avons conservé ces derniers dans la base.

Jeunes sur les EAP

Un total de 151 jeunes inclus dans l'expérimentation a effectivement été orienté vers un EAP. Parmi eux, 149 appartenait au groupe intervention. Deux jeunes du groupe témoin ont été orientés à tort vers une plateforme.

Ainsi, 29% des jeunes du groupe intervention ont été orientés vers une plateforme. Les décrocheurs en cours d'année 2009-2010 ont été plus souvent orientés vers une plateforme (56%) que les inscrits en 2008-2009 non réinscrits (18%).

Sur les 90 jeunes du groupe intervention inscrits en classe de 3^e en 2008-2009 et non retrouvés comme inscrits dans les bases rectorales, déclarés non-réinscrits en 2009-2010 ou non joints à l'issue de l'enquête réalisée par le Rectorat, un seul a intégré une plateforme.

3. Enquête téléphonique : représentativité

Profil des jeunes de la base d'expérimentation et des répondants

On recense 47% de jeunes femmes (45% dans la base d'expérimentation) : plus qu'attendu sachant qu'on compte près de deux garçons pour une fille dans la population des sortants non diplômés de la cohorte arrivée sur le marché du travail pour la première fois en 2004 (source génération).

Deux hypothèses : il est possible que les années récentes aient vu un accroissement des sorties sans diplôme de filles relativement aux garçons (ce que suggèrent les premiers résultats de l'enquête sur les sortants de 2007), il est possible en outre que les filles soient plus repérées que les garçons lors d'un processus de décrochage, au niveau de la mission locale d'abord, peut-être aussi au niveau de l'Education nationale.

Dans la base d'expérimentation comme dans la population des jeunes répondants à la première vague de l'enquête quantitative, 15% des répondants environ ont participé aux plateformes animées par l'organisme de formation.

La répartition de la base d'expérimentation et des répondants par niveau est relativement proche, hormis pour les niveaux VI qui sont sous-représentés parmi les répondants. Deux éléments concourent probablement à ce phénomène : parmi les niveaux VI de la base d'expérimentation qui ont été transmis par l'Education Nationale (inscrits-non réinscrits), une partie des jeunes ont probablement simplement changé d'Académie et sont plus difficiles à joindre. Par ailleurs, parmi les jeunes sortants précoces de niveau VI on s'attend dans tous les cas à des taux de réponse un peu plus faibles. Le profil réel des sortants précoces par niveau se situe sans doute entre les deux : près d'un cinquième de niveau VI, un tiers de niveau V, un tiers de niveau V bis et un dixième de sorties niveau IV.

Niveaux de qualification :

Niveau IV : Sorties des classes terminales du second cycle (terminales générale, pro, technologique) [et abandon des scolarités post bac avant d'atteindre le niveau III : situation absente ici, du fait qu'on ne s'intéresse pas aux jeunes titulaires de baccalauréats] ;

Niveau V : Sortie de l'année terminale des seconds cycles courts professionnels (CAP, BEP, mention complémentaire), abandon de la scolarité du second cycle général avant la terminale (2nde, 1ère) ;

Niveau V bis : Sorties de 3^e générale, 4^e et 3^e technologique et des classes des seconds cycles courts professionnels avant l'année terminale ;

Niveau VI : Sorties du 1er cycle du 2nd degré (6^e, 5^e, 4^e) et des formations préprofessionnelles en 1 an.

4. Glossaire

ADDAP : association départementale pour le développement des actions de prévention

APIPAQ : accompagnement partenarial d'itinéraires personnalisés d'accès à la qualification

BAFA : brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur

BDD : base de données sur le décrochage

CAP : certificat d'aptitude professionnelle

CFA : centre de formation d'apprentis

CIPPA : cycle d'insertion professionnelle par alternance

CLAIR (programme) : programme Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite

CEREQ : centre d'études et de recherches sur les qualifications

CIO : centre d'information et d'orientation

COP : conseiller d'orientation-psychologue

DP3, DP6 : Module de découverte professionnelle 3 heures, 6 heures

EAP : espace d'accueil personnalisé

EPL : établissement public local d'enseignement

ETAPS : espaces territoriaux d'accès aux premiers savoirs

MGI : Mission générale d'insertion

ML : Mission Locale

PAPEJ : point d'accompagnement prioritaire emploi jeunes

PJJ : protection judiciaire de la jeunesse

PP : parcours personnalisé

PPPRS : parcours personnalisés de prévention des ruptures scolaires

RRS : Réseau de Réussite Scolaire

SEGPA : sections d'enseignement général et professionnel adapté

SEDOP : service d'orientation professionnelle

SEP : section d'enseignement professionnel

ISSN 1776-3177
Marseille, 2012.