



Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations dans l'académie de Clermont-Ferrand

Gérard Boudesseul

Yvette Grelet

Laurence Lafitte

Morgan Peuvrel

Céline Vivent

ESO Espaces et Sociétés - Université de Caen
Basse-Normandie

Centre associé régional Céreq de Caen



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

novembre 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

Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations dans l'Académie de Clermont-Ferrand

DAFPIC-GIP Auvergne / Mission Générale d'Insertion
Corinne Douce, chargée du projet

Centre d'études et de recherches sur les qualifications
Gérard Boudesseul, maître de conférences, chercheur du centre associé régional Céreq –ESO Caen
Yvette Grelet, ingénieure de recherche, centre associé régional Céreq –ESO Caen
Laurence Lafitte, chargée d'études, centre associé régional Céreq –ESO Caen
Morgan Peuvrel, chargé d'études, centre associé régional Céreq –ESO Caen
Céline Vivent, chargée d'études, centre associé régional Céreq –ESO Caen

Durée d'expérimentation : Septembre 2009 à Décembre 2011

Date de remise du rapport d'évaluation : Avril 2012

NOTE DE SYNTHÈSE

Chaque année, environ 1 000 jeunes de l'académie de Clermont-Ferrand relèvent de la Mission Générale d'Insertion (MGI) : des collégiens ou lycéens en situation de décrochage et des jeunes sortis du système scolaire depuis moins d'un an sans qualification professionnelle ni solution. Dans le même temps, le réseau des missions locales reçoit chaque année 4 400 jeunes sortis du système scolaire depuis plus de 12 mois, dont 1 500 sans aucune qualification. Par ailleurs, le Rectorat a mis en place un dispositif d'accompagnement des EPLE pour les aider à assumer pleinement la responsabilité du suivi des élèves. Il repose sur trois piliers : le recensement des sorties précoces du système éducatif, la coordination des acteurs de l'Accueil, Information, Orientation (AIO) pour trouver une solution à chacun des individus concernés, et le pilotage des plates-formes d'insertion et de découverte professionnelle pilotées par la MGI.

Pour optimiser ce dispositif, le Rectorat et l'Association des Missions Locales d'Auvergne (AMPA) ont souhaité engager une réflexion commune et développer un partenariat durable afin de mieux connaître, repérer et accompagner ces jeunes. C'est dans le cadre de la convention régionale de partenariat, signée le 18 décembre 2007, entre l'AMPA et le rectorat de l'académie de Clermont-Ferrand que s'inscrit le projet. Le premier objectif est d'améliorer le repérage des jeunes sortis du système scolaire sans qualification ou en situation de décrochage, en organisant la mutualisation des démarches. Le second objectif est d'améliorer la connaissance, l'accompagnement et le suivi des jeunes en confortant le partenariat. Le troisième objectif est de favoriser la démarche de prévention du décrochage.

Problématique

Le statut des outils demanderait peut-être éclaircissement : une plate-forme est une ressource inestimable sous réserve que quelques conditions d'usage soient remplies. En premier lieu qu'elle ne soit considérée que pour ce qu'elle est, un outil, ne pouvant en elle-même se substituer à une mobilisation des acteurs sur un problème commun, une implication dans sa résolution et dans un langage commun. Faute de quoi, l'outil risque de réfracter des stratégies divergentes, adverses.

Une seconde condition d'usage est, qu'il soit approprié dans les champs de compétences des uns et des autres, et donne lieu à une appropriation effective, faute de quoi, les usages risquent d'être très hétérogènes et à des fins détournées. Une tentation connue dans ce genre de situation à forces "centrifuges" est de renforcer la centralisation du dispositif en resserrant les contrôles et les contraintes d'usage, par exemple quant aux droits d'accès différenciés. Généralement, le résultat est de déposséder encore plus les partenaires, et donc de renforcer les stratégies adverses.

Enfin, il conviendrait vraisemblablement que l'ensemble des partenaires se mettent d'accord sur la cible précise de la population éligible au dispositif afin de limiter les pertes, aussi bien dans la connaissance du décrochage que dans sa prévention et son traitement.

Modalités d'évaluation

L'évaluation a porté sur l'efficacité des partenariats conclus, sur la coordination des intervenants locaux et intermédiaires, sur le fonctionnement et l'effet attendu d'un outil de communication à distance. La démarche est quantitative en ce qui concerne la comparaison entre un groupe test et un groupe témoin, elle est qualitative pour ce qui relève de l'identification et des modes de coordination des acteurs réels. Enfin, elle est à la fois quantitative et qualitative pour ce qui concerne le suivi de parcours de jeunes bénéficiant de l'expérimentation.

L'évaluation se rapproche d'une évaluation quasi-expérimentale. Elle porte sur différentes zones (calées sur les comités territoriaux emploi-formation, (COTEF)), mais à propos d'une action identique, d'un public semblable, dans un contexte sans concurrence d'un autre dispositif.

Les résultats de l'évaluation mettent en lumière les caractéristiques des jeunes auvergnats suivis durant la période d'expérimentation (volet A). Les enseignements sont également tirés de l'analyse de la coordination des acteurs des établissements scolaires et de l'AIO (volet B) et de l'organisation académique et interne aux établissements de la prise en charge des risques de décrochage scolaire (volet C).

Une prise en charge de la rupture scolaire en amont et en aval

La population des jeunes recensés dans l'outil informatique de suivi de la MGI est caractéristique des jeunes en difficultés scolaires et en décrochage scolaire. Ils sont plus souvent des garçons, plus souvent originaires des classes défavorisées, bénéficiant pour une part croissante d'entre eux d'une bourse d'aide à la scolarité. Le repérage se fait surtout vers 16 ans marquant une différence entre le signalement précoce avant rupture et le signalement tardif après rupture : le signalement précoce concerne des jeunes filles et garçons sans diplôme ni qualification. Le repérage plus tardif distingue les parcours scolaires des garçons plus souvent engagés dans des formations professionnelles courtes et les parcours scolaires des filles engagées dans des formations de type baccalauréat.

Quatre profils des jeunes repérés et signalés dans l'outil informatique de la MGI sont marqués par des dimensions spécifiques : des problèmes avec les enseignants, un isolement familial, une inégalité de motivation voire un découragement scolaire et un isolement social. On ne sait pas si les jeunes les plus en difficultés sont tous suivis par le dispositif. Parmi ceux répertoriés par l'outil informatique de la MGI, s'il y a une présomption selon laquelle, plus ils s'éloignent dans l'institution, moins ils sont accessibles, moins ils sont suivis, alors on peut supposer que ceux qui sont absents de tout, les services vont être en difficultés pour les approcher.

La prévention du décrochage scolaire a été pensée selon deux modalités : le pilotage et l'innovation locale. Un outil (le questionnaire LYCAM) utilisé par certains lycées auparavant a été envisagé comme devant être essaimé dans tous les lycées de l'académie. Il était également prévu de mobiliser les initiatives des établissements scolaires afin de faire émerger des modes de repérage complémentaires et des actions de prévention innovantes. Ces marges de manœuvre ont permis d'inventorier les modes de repérage : des cellules de veille interne (GAIN), le suivi des absences, des réunions de directions, des conseils de mi-trimestre ; des liens avec les collègues (fiche repérage), une attention portée sur les taux de pression sur certaines formations (places/demandes) et une vigilance sur les redoublants de la classe de 2^{nde}. Les actions innovantes ne manquent

pas, se mettant en place en parallèle de l'accompagnement personnalisé et des entretiens individualisés et suivant le mode du tutorat informel, de la réorientation, de l'amélioration de la qualité de vie au lycée ou encore du développement personnel.

Une mise en œuvre de la collégialité

Le suivi organisé par les acteurs des établissements scolaires et de l'AIO répond aux différentes problématiques de décrochage scolaire. L'évaluation souligne la coordination étroite des acteurs et leur forte mobilisation autour de la lutte contre le décrochage scolaire. Les retours du terrain témoignent de l'absence de clivage entre les partenaires. La densité des échanges et le principe de collégialité pour trouver la meilleure solution rendent compte de l'importance des suivis mis en place et de leur efficacité : il y a une réelle prise en main des décrocheurs ; le cas de chacun d'entre eux peut être révisé et discuté dans plusieurs CVE tant que la solution adéquate n'a pas été trouvée. L'activité de signalement souligne l'importance de la collaboration des acteurs de l'AIO et fait apparaître des « grands signaleurs » comme les CIO, les missions locales et les lycées professionnels. La plus-value de l'outil informatique réside dans l'égalité des fonctions dès l'entrée dans le suivi du décrochage : l'expérimentation installait l'ouverture de droits de saisie par les missions locales des entretiens, en plus de la saisie des signalements comme dans les zones témoins. Elle a eu pour effet d'augmenter très nettement le nombre de signalements par les missions locales. Le partage des informations concernant les entretiens (au moins leur nombre) a pour effet de « nourrir » cette coordination puisque les acteurs des cellules de veille éducative ont connaissance de la mise à jour des informations concernant le suivi d'un jeune : la prise en charge est en place, le suivi est assuré. Cela semble avoir eu pour conséquence aussi bien une confiance « inter-partenaire » qu'une responsabilisation de chacun. Par ailleurs, même si les établissements semblent s'éloigner de cet outil pour le signalement, du fait sans doute de la mise en place du SIEI, les saisies d'entretiens et le partage de cette information primordiale pour la coordination sont en augmentation.

La mise en place d'un partenariat étroit avec les missions locales a amélioré le repérage des décrocheurs, en nombre et en qualité et a permis d'activer une prise en charge concertée plus rapide : l'éventail des solutions offertes a, lui aussi, en effet, été développé. L'élargissement à d'autres partenaires est spécifique aux besoins de chaque territoire et souvent fortement en lien avec l'historique des coordinations du bassin. Finalement, il ne suffit pas de recenser les décrocheurs de manière exhaustive, les inégalités de répartition sur le territoire ont leur importance. L'analyse infrarégionale montre que si le décrochage est par nature difficile à identifier, la partie la plus visible est plutôt concentrée dans les zones urbaines, risquant de laisser dans l'ombre de nouveaux oubliés dans les zones rurales ou plus généralement dans les petits établissements. Cette forme extrême d'éviction de l'école qu'est le décrochage semble se sédimenter entre le moment de décrochage et à l'entrée du marché du travail, tout particulièrement dans les zones rurales.

Éléments de généralisation

L'évaluation de l'expérimentation portée par le GIP Auvergne et le Rectorat permet d'asseoir une généralisation dans le temps et dans l'espace de cette organisation de la prise en charge des risques de décrochage scolaire, du repérage et du suivi des jeunes

concernés. Il est vrai que la mobilisation des acteurs a largement débordé des zones tests initialement prévues, au point de rendre relativement indiscernable un écart entre zone test et zone témoin, en particulier, l'élargissement des CVE et des droits d'accès différenciés à la plate-forme en zone test ne semblent pas avoir empêchés les actions des zones témoins à améliorer leur coopération. Les territoires de moindre activité semblent l'être pour d'autres raisons comme la ruralité, les faibles effectifs d'élèves ou un maillage institutionnel moindre des institutions. Les principes forts pouvant utilement continuer à structurer cette mobilisation collective sont :

1/ Le décrochage scolaire étant un processus relevant de plusieurs problématiques, il est important qu'au sein des établissements, soit mis en place un repérage multicritères des risques de décrochage à travers la palette d'actions déjà mises en œuvre pour répondre en interne aux spécificités de chaque jeune mais également à travers un outillage relayé académiquement pour anticiper les abandons précoces du système éducatif.

2/ Par ailleurs, le repérage effectué par un outil informatique commun aux établissements scolaires et aux acteurs de l'AIO est un appui certain à leur coordination nécessaire pour le suivi des jeunes. Il offre la possibilité de saisir les jeunes passés au travers des « mailles du filet » de l'établissement et qui sont allés chercher un soutien chez les acteurs externes. De plus, il facilite le partage des informations les concernant, préalable indispensable à la recherche de la solution la plus adaptée et du professionnel qui prendra en charge son suivi. Il confirme la nécessité d'une action multi-agents.

3/ L'ouverture du partenariat à tous les acteurs doit se faire à plusieurs échelles selon des modalités distinctes, grâce à une coordination multi-niveaux :

- au niveau du pilotage académique, grâce aux remontées du recensement des décrocheurs et des suivis et grâce à des conventions qui seront relayées au niveau local,
- au niveau des bassins, de manière à prendre en compte à la fois la spécificité territoriale des risques et des recensements de décrochage et les dossiers individuels. Il est donc important que les acteurs locaux en fonction de leur habitude de travailler ensemble puissent solliciter les ouvertures de CVE de manière appropriée et en toute confiance.

PLAN DU RAPPORT

INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
I. L'EXPERIMENTATION	13
1. OBJECTIFS DU PROJET ET NATURE DE L'ACTION EXPERIMENTEE	13
LES OBJECTIFS DE L'EXPERIMENTATION.....	13
2. OBJECTIFS ET MODALITES DE L'EVALUATION	14
<i>Construction de la comparaison : zone test/zone témoin</i>	<i>14</i>
Distinction pour saisir l'amélioration de la coordination des acteurs	14
METHODOLOGIE VOLET A : L'IDENTIFICATION DU PARCOURS DES JEUNES	16
Données mobilisées pour caractériser le public de l'expérimentation	16
METHODOLOGIE VOLET B : LA COORDINATION DES ACTEURS.....	19
METHODOLOGIE VOLET C : L'INNOVATION AU SERVICE DE LA PREVENTION.....	19
II. ENSEIGNEMENTS DE POLITIQUE PUBLIQUE.....	21
1. LE VOLET A : LE PUBLIC ET SON SUIVI.....	21
CARACTERISTIQUES DES BENEFICIAIRES DE L'EXPERIMENTATION : LES JEUNES SANS QUALIFICATION RESTES SANS SOLUTION ET LES JEUNES EN VOIE DE DECROCHAGE SUR L'APPLICATIF MGI	21
Moins de décrocheuses.....	21
L'attention à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire.....	22
Un public sans qualification et sans diplôme	26
Des jeunes provenant principalement des établissements publics.....	28
REPRESENTATIVITE DES REpondANTS A L'ENQUETE MENEe PAR LE CEREQ.....	29
RESULTATS DE L'ENQUETE	29
L'expérience scolaire	29
Les raisons déclarées de décrochage	34
Après le décrochage : la distance s'accroît pour ceux qui sont déjà les plus éloignés	40
2. LE VOLET B : GOUVERNANCE ET COORDINATIONS D'ACTEURS	43
LA MESURE DE LA COORDINATION DES ACTEURS PAR LES SIGNALEMENTS ET LES ENTRETIENS	43
Les comités de pilotage au service du projet et du partenariat	48
Les cellules de veille éducative (CVE) : la coordination en action	48
Une mobilisation proportionnelle aux nombres de jeunes	49
ANALYSE DU RENFORCEMENT DES CVE : LE DISCOURS DES ACTEURS	62
Le paradoxe du découpage en zones tests et témoins face à l'ouverture des CVE :	62
Le rôle déterminant du délégué MGI	64
L'impact du contexte historico-géographique du bassin.....	64
La coordination des acteurs et la mutualisation des compétences des acteurs, garantes d'une efficacité accrue dans le repérage et le traitement des décrocheurs.....	66
Les risques associés aux CVE trop larges et les menaces de dérives consécutives à l'application informatique	67
3. VOLET C : MODES DE REPERAGES DES ELEVES POTENTIELLEMENT DECROCHEURS	69
LE REPERAGE DES RISQUES DE DECROCHAGE SCOLAIRE	69
Zoom sur le LYCAM.....	69
Les pratiques de repérage généralisées	74
Les modes de repérage à l'initiative de certains établissements	77
Les actions de prévention en direction des élèves potentiellement décrocheurs	79
Les actions de prévention innovantes	87
Le signalement à la MGI	90
L'évaluation du nombre de décrocheurs repérés et suivis.....	91
4. CARACTERE TRANSFERABLE DU DISPOSITIF ET CHANGEMENT D'ECHELLE : L'APPROCHE TERRITORIALE DU DECROCHAGE SCOLAIRE	93
CONCLUSION GÉNÉRALE	103
BIBLIOGRAPHIE	107
ANNEXES.....	109
QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES JEUNES SUIVIS EN 2009-2010	110
GUIDE D'ENTRETIEN DES ACTEURS DU DISPOSITIF MIS EN PLACE PAR LA MGI EN AUVERGNE	119

GRILLE D'OBSERVATION DES CELLULES DE VEILLE EDUCATIVE.....	121
GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ACTEURS DE LA PREVENTION.	123
LISTE ANONYME DES LYCEES D'APPARTENANCE DES ACTEURS INTERROGES POUR LE VOLET 3.....	125

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le décrochage scolaire pose question aux acteurs et aux politiques de la formation, de l'orientation et de l'insertion professionnelle. La lutte contre le décrochage scolaire est une question sociale qui revient fréquemment dans les débats nationaux mais elle concerne aussi la plupart de nos voisins européens. Dans le cadre de la stratégie européenne 2020, la commission européenne s'est donné trois objectifs résumés dans la formule « croissance intelligente, durable et inclusive ». Dans cette optique, elle encourage les états européens à faire converger leurs efforts pour que le taux d'abandon scolaire soit ramené à moins de 10 % : il est de 14,4 % en 2010¹.

En France, le terme « décrochage » est apparu en 1998 dans les textes officiels en remplacement des termes « démobilisation », « déscolarisation » et « abandon scolaire ». Dans l'ouvrage publié par l'association La Bouture, « *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse* » (Bloch & Gerde, 1998), premier ouvrage publié en France sur la question du décrochage scolaire, Michèle Guigue insiste sur la notion de démobilisation de l'élève décrocheur c'est-à-dire un « *renoncement aux efforts qu'exigent les apprentissages scolaires ou le passage d'un examen avec des espoirs raisonnables de réussite* » (Guigue, 1998).

Dix ans plus tard, en juin 2008, la prévention des risques de décrochage scolaire et la lutte contre les sorties précoces du système éducatif deviennent priorités majeures du comité interministériel des villes et du développement urbain (CIV). Il en résulte, le 18 décembre 2008, une circulaire interministérielle signée par le Ministère de l'Éducation nationale et la secrétaire d'État chargée de la politique de la ville, qui propose, pour les quartiers les plus en difficulté, des actions concrètes reposant sur une obligation de résultats. Début 2009, le gouvernement souhaite aller encore plus loin et envoie une instruction interministérielle relative à la « prévention du décrochage scolaire et l'accompagnement des jeunes sortant sans diplôme du système scolaire » aux Préfets de région, Préfets de départements, aux Recteurs d'académie, aux DRAAF et aux DRTEFP. Il s'agit également de renforcer le repérage des décrocheurs, étendre les collaborations existantes et soutenir des expérimentations. Ces dernières font l'objet d'un appel à projets lancé par le Haut Commissariat à la Jeunesse (HCJ) le 10 avril 2009. Cet appel à projet constitué de 14 programmes poursuit l'objectif général d'améliorer l'insertion des jeunes dans la société. Le premier programme porte sur la réduction des sorties prématurées du système de formation initiale.

Des initiatives convergentes en Auvergne

Chaque année, environ 1000 jeunes de l'académie de Clermont-Ferrand relèvent de la Mission Générale d'Insertion (MGI) : des collégiens ou lycéens en situation de décrochage et des jeunes sortis du système scolaire depuis moins d'un an sans qualification professionnelle ni solution. Dans le même temps, le réseau des missions locales reçoit chaque année 4 400 jeunes sortis du système scolaire depuis plus de 12 mois dont 1 500 sans aucune qualification. Par ailleurs, le Rectorat a mis en place un dispositif d'accompagnement des EPLE pour les aider à assumer pleinement la responsabilité du suivi des élèves. Il repose sur trois piliers : le recensement des sorties précoces du système éducatif, la coordination des acteurs de l'AIO pour trouver une solution à chacun des individus concernés, et le pilotage des plates-formes d'insertion et de découverte professionnelle pilotées par la MGI.

¹ Source : http://ec.europa.eu/education/news/news2768_fr.htm.

Pour optimiser ce dispositif, le Rectorat et l'Association des Missions Locales d'Auvergne (AMPA) ont souhaité engager une réflexion commune et développer un partenariat durable afin de mieux connaître, repérer et accompagner ces jeunes. C'est dans le cadre de la convention régionale de partenariat, signée le 18 décembre 2007, entre l'AMPA et le rectorat de l'académie de Clermont Ferrand que s'inscrit le projet. Le premier objectif est d'améliorer le repérage des jeunes sortis du système scolaire sans qualification ou en situation de décrochage, en organisant la mutualisation des démarches. Le second objectif est d'améliorer la connaissance, l'accompagnement et le suivi des jeunes en confortant le partenariat. Le troisième objectif est de favoriser la démarche de prévention du décrochage. Cette politique volontariste du Rectorat a d'emblée enclenché une dynamique d'innovation dans la prévention et le traitement du décrochage scolaire. Elle s'est traduite par la mise en place des Cellules de Veille Éducative, couvrant 14 bassins de formation sur 16. Un outil avait déjà été ébauché : le recensement des jeunes sortis sans solution du système scolaire et des décrocheurs à partir d'une plate-forme informatique avec des droits différenciés pour les utilisateurs.

Par ailleurs, la Région, absente du projet, a voté un Service Public Régional de la Formation fixant pour priorité d'offrir une formation à tout jeune n'ayant pas atteint le niveau V.

Populations cibles et champs de compétences

Les sources d'innovation et de dynamisme ne manquent donc pas. Toutefois, les porteurs de ces initiatives ne s'adressent pas nécessairement aux mêmes populations, soit parce que leur champ de compétences les contraint, soit parce que les missions sont différentes (CIO/MGI/ML), soit parce que les priorités ne sont pas les mêmes (MEN/Région/Direccte). Les redéfinitions du décrochage en cours d'année, les files d'attente de qualification en septembre-octobre, la comptabilisation des sortants sans qualification en flux annuel ou en "stock" pluriannuel conduisent à des chevauchements, des frontières floues.

La multiplication des acteurs utilisant l'application informatique du Rectorat peut aussi se traduire par des écarts d'usage. Certains signalements semblent peu appropriés ou sur des critères variables du fait d'approches différentes, d'où la nécessité d'une concertation entre les différents acteurs.

Un projet commun évaluable ?

Le découpage territorial et les pratiques des différents acteurs peuvent comporter un certain risque de cloisonnement entre acteurs, voire à l'intérieur d'un département. Cela rend difficile de considérer une population uniformément « traitée » par le dispositif dans la zone test, qui, soulignons-le a pourtant été élaborée avec soin. La culture professionnelle commune que le projet appelle de ses vœux est sans aucun doute un enjeu majeur du dispositif.

Le statut des outils demanderait peut-être éclaircissement : une plate-forme est une ressource inestimable sous réserve que quelques conditions d'usage soient remplies. En premier lieu qu'elle ne soit considérée que pour ce qu'elle est, un outil, ne pouvant en elle-même se substituer à une mobilisation des acteurs sur un problème commun, une implication dans sa résolution et dans un langage commun. Faute de quoi, l'outil risque de réfracter des stratégies divergentes, adverses. Une seconde condition d'usage est, qu'il soit approprié dans les champs de compétences des uns et des autres, et donne lieu à une appropriation effective, faute de quoi, les usages risquent d'être très hétérogènes et à des fins détournées. Une tentation connue dans ce genre de situation à forces "centrifuges" est

de renforcer la centralisation du dispositif en resserrant les contrôles et les contraintes d'usage, par exemple quant aux droits d'accès différenciés. Généralement, le résultat est de déposséder encore plus les partenaires, et donc de renforcer les stratégies adverses.

Enfin, il conviendrait vraisemblablement que l'ensemble des partenaires se mettent d'accord sur la cible précise de la population éligible au dispositif afin de limiter les pertes, aussi bien dans la connaissance du décrochage que dans sa prévention et son traitement. L'évaluation a porté sur l'efficacité des partenariats conclus, sur la coordination des intervenants locaux et intermédiaires, sur le fonctionnement et l'effet attendu d'un outil de communication à distance. La démarche est quantitative en ce qui concerne la comparaison entre un groupe test et un groupe témoin, elle est qualitative pour ce qui relève de l'identification et des modes de coordination des acteurs réels. Enfin, elle est à la fois quantitative et qualitative pour ce qui concerne le suivi de parcours de jeunes bénéficiant de l'expérimentation.

L'évaluation se rapproche d'une évaluation quasi-expérimentale. Elle porte sur différentes zones (calés sur les comités territoriaux emploi-formation, (COTEF)), mais à propos d'une action identique, d'un public semblable, dans un contexte sans concurrence d'un autre dispositif.

Les résultats de l'évaluation mettent en lumière les caractéristiques des jeunes auvergnats suivis durant la période d'expérimentation (volet A). Les enseignements sont également tirés de l'analyse de la coordination des acteurs des établissements scolaires et de l'Accueil, Information, Orientation (volet B) et de l'organisation académique et interne aux établissements de la prise en charge des risques de décrochage scolaire (volet C).

I. L'expérimentation

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

Le Rectorat a mis en place un dispositif d'accompagnement des EPLE (établissements publics locaux d'enseignement), essentiellement des lycées et collèges rattachés à des lycées pour les aider à assumer pleinement la responsabilité du suivi des élèves. Il repose sur trois piliers :

- un recensement informatisé des situations (sorties, décrochage) ;
- une Cellule de Veille Éducative (CVE) par bassin de formation ;
- des plates-formes d'insertion et de découverte professionnelle pilotées par la MGI.

Pour optimiser ce dispositif, le Rectorat et l'Association des Missions Locales d'Auvergne (AMPA) ont souhaité engager une réflexion commune et développer un partenariat durable afin de mieux connaître, repérer et accompagner ces jeunes. C'est dans le cadre de la convention régionale de partenariat, signée le 18 décembre 2007, entre l'AMPA et le rectorat de l'académie de Clermont Ferrand que s'inscrit le projet. Le premier objectif est d'améliorer le repérage des jeunes sortis du système scolaire sans qualification ou en situation de décrochage, en organisant la mutualisation des démarches. Le second objectif est d'améliorer la connaissance, l'accompagnement et le suivi des jeunes en confortant le partenariat. Le troisième objectif est de favoriser la démarche de prévention du décrochage.

Les objectifs de l'expérimentation

Le calendrier de l'expérimentation s'étend de septembre 2009 à décembre 2011.

Action 1 : un repérage conjoint renforcé, avec une même application informatique. Depuis 2006, une application informatique permet aux EPLE de signaler les jeunes sortis du système scolaire depuis moins d'un an et les jeunes en situation de décrochage. L'objectif du projet est d'**ouvrir des droits élargis aux Missions Locales** pour l'utilisation de l'application MGI.

Action 2 : **l'ouverture des CVE à d'autres partenaires**. En fonction des configurations locales et des problématiques des jeunes, la recherche de nouveaux partenariats a été privilégiée. La composition de la CVE s'en est trouvée élargie.

Action 3 : le déploiement des CVE sur tous les bassins de l'académie. Les CVE fonctionnent dans 12 bassins qui sont des bassins essentiellement urbains et importants en termes d'effectif. Un objectif du projet a été d'**assurer la mise en place de CVE dans les 3 autres bassins à dominante rurale** et de moindre effectif en tenant compte de ces particularités.

Action 4 : un suivi des jeunes renforcé. La MGI assure le suivi des jeunes qui ont bénéficié d'un dispositif MGI. L'objectif a été d'**étendre le suivi à l'ensemble des élèves signalés dans l'application et étudiés en CVE**.

Action 5 : une **démarche de prévention du décrochage renforcée**. Dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire, l'implication est réelle en collège mais les contrastes sont relativement marqués en **lycée** : c'est sur ce dernier point que se sont concentrées nombre d'interventions. Une attention toute particulière a été donnée aux jeunes issus de

LP et ce dans le cadre de la rénovation du bac professionnel raccourcissant sa durée de préparation à 3 ans (défaut d'orientation, difficultés scolaires, etc.).

2. Objectifs et modalités de l'évaluation

L'évaluation de cette expérimentation porte sur les trois champs de l'expérimentation :

- a) le suivi des jeunes ;
- b) la coordination des acteurs ;
- c) la prévention du décrochage au sein des établissements scolaires.

Pour chacun de ces volets une méthodologie a été adoptée spécifiquement, afin de s'adapter à l'évolution de l'expérimentation. Certains aspects sont transversaux, notamment pour construire la comparabilité du dispositif expérimenté par rapport au droit commun, en terme géographique et en terme temporel. La construction de la comparaison s'appuie sur la répartition géographique des actions expérimentées. La comparaison est donc dynamique comprenant 3 modes de comparabilité :

- une comparaison entre les données recueillies concernant la situation avant et pendant l'expérimentation (volet a) ;
- une répartition des territoires d'actions des expérimentateurs en zones tests et zones témoins (volets a et b) ;
- une comparaison des états sur le parcours des jeunes, entre le moment du repérage des risques de décrochages et la situation en fin d'année (volet c).

Construction de la comparaison : zone test/zone témoin

Distinction pour saisir l'amélioration de la coordination des acteurs

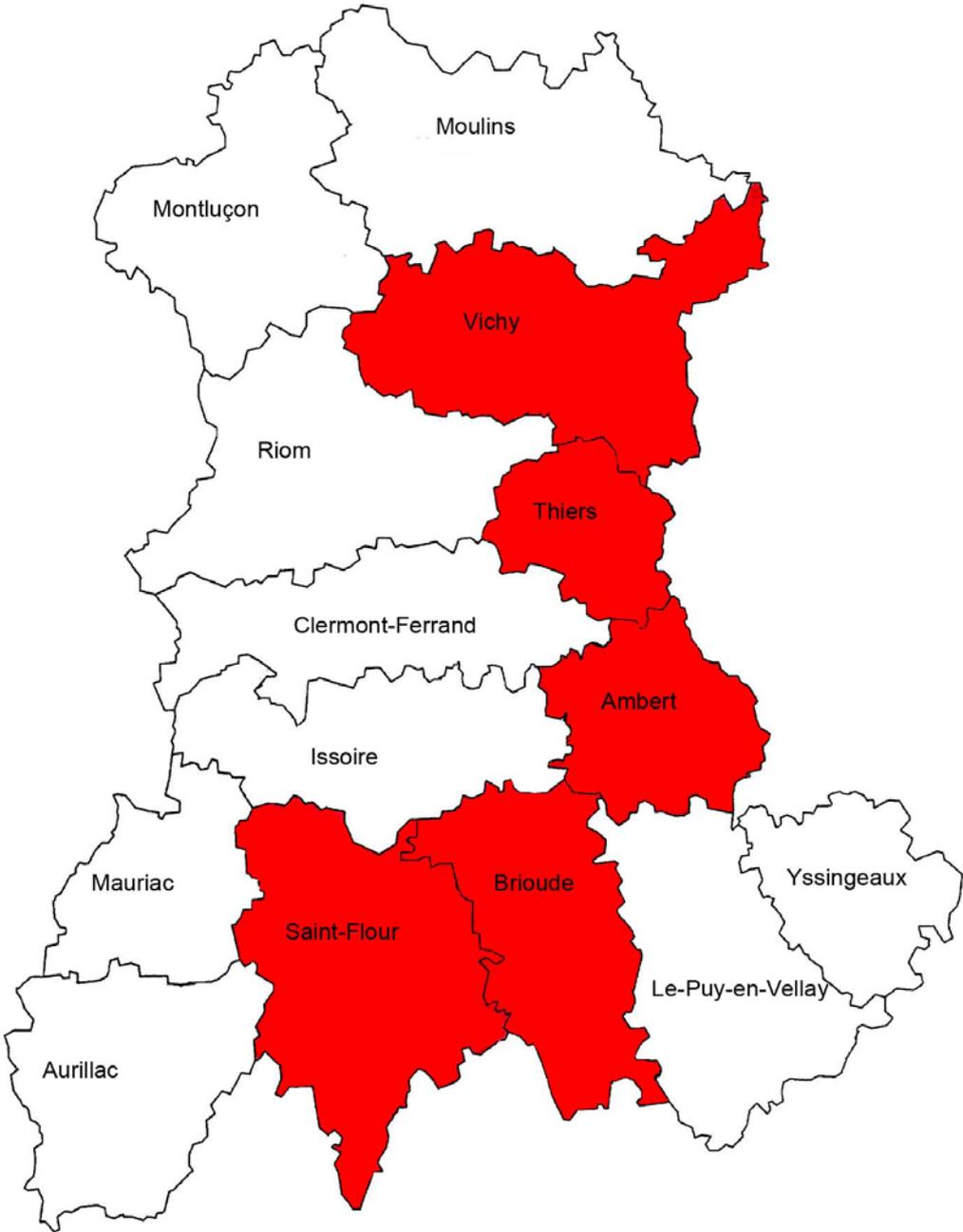
Parce que l'application informatique était déjà opérationnelle avant l'expérimentation et pour ne pas engendrer de rétroaction, nous avons opté plutôt pour une distinction des territoires, et non pour une sélection des individus. La comparaison sur les 3 volets de l'évaluation entre zones tests et zones témoins doit mettre en exergue les apports des éléments supplémentaires mis en place dans les zones tests au regard de ce qui se fait habituellement dans les zones témoins.

Le Rectorat d'Auvergne a choisi le découpage des bassins de formation pour asseoir le *distinguo* entre des zones tests et des zones témoins (cf. Carte 1). Par rapport aux objectifs du projet, les types de zones se distinguent en fonction des droits des institutions partenaires sur l'outil informatique de suivi de la MGI : les missions locales des zones tests peuvent saisir plus d'informations dans l'application MGI, notamment les entretiens complémentaires. Ces mêmes zones tests bénéficient d'un élargissement des acteurs des CVE pour le signalement et le suivi des jeunes décrocheurs. Afin de compléter leur connaissance fine du territoire et des acteurs par d'autres indicateurs, nous avons transmis aux expérimentateurs la typologie des zones d'emplois élaborées par Yvette Grelet (2006) en fonction des caractéristiques liées à l'emploi et à la formation.

Carte 1

Cartographie des zones tests et témoins de l'expérimentation

■ zones témoins



Les zones tests sont les bassins de Montluçon et Moulins (Allier), Aurillac et Mauriac (Cantal), Le Puy et Yssingeaux (Haute-Loire), Clermont-Ferrand, Riom Combraille et Issoire (Puy De Dôme). Les zones témoins sont les autres bassins de l'académie : Vichy (Allier), Saint-Flour (Cantal), Brioude (Haute-Loire), Ambert et Thiers (Puy de Dôme). Les choix des zones demeurant en partie empirique, en dépit de la cohérence avec la typologie des zones d'emploi, il a été vérifié que les jeunes ainsi sélectionnés ne partageraient pas un profil spécifique. Or, les caractéristiques des individus suivis par la MGI avant le démarrage de l'expérimentation (année scolaire 2008-2009), pendant (2009-2010) et à la fin (2010-2011), soit les variables de sexe et de PCS des parents sont indépendantes de la variable de zone. Seule la variable d'âge au moment du signalement du décrochage est corrélée à la zone, mais uniquement pour les années 2008-2009 et 2009-2010. Cela joue relativement peu sur les écarts à l'âge moyen qui sont de 0,7 ans en 2008-2009 et 2009-2010 et de 0,3 ans en 2010-2011. De plus, l'âge médian est identique sur les trois années et pour les deux types de zones (16 ans). Par conséquent la répartition des zones tests et des zones témoins ne semble pas subir un biais selon ces trois caractéristiques des individus suivis.

Méthodologie Volet A : l'identification du parcours des jeunes

L'objectif est d'évaluer l'utilisation partagée de l'application MGI à partir de l'analyse de **l'appariement des bases de gestion des partenaires** et à partir d'une **analyse longitudinale des jeunes suivis durant l'expérimentation**. Cette approche longitudinale vise à reconstruire leur parcours scolaire et leur parcours de vie, identifier leurs difficultés scolaires et le processus de décrochage, établir leur réseau social en repérant leurs pratiques sociales et les personnes ressources, leurs représentations de l'avenir.

Il est utile de rappeler que le partage des droits sur l'applicatif MGI est différent selon les zones test et les zones témoins et que nous avons recueillis les données de l'année scolaire précédent l'expérimentation afin d'avoir une année étalon, (Temps 0).

Données mobilisées pour caractériser le public de l'expérimentation

Le public de l'expérimentation comprend tous les jeunes recensés sur l'application MGI durant la période d'expérimentation. Nous avons complété les renseignements obtenus sur cette base par des données nominatives existantes par ailleurs².

Données existantes

Un travail d'appariement s'est avéré assez long à partir des bases de données pour recenser les jeunes signalés sur l'application MGI, dont le dossier a été étudié en CVE. Il s'agit d'obtenir des données sur leur passé scolaire *via* la Base Élèves du Rectorat ainsi que sur leur parcours depuis leur passage en CVE *via* l'application MGI, Parcours 3 et la Base Élève de l'année scolaire suivante. Les demandes d'extraction concernées sont les années scolaires 2008-2009, 2009-2010 et 2010-2011. L'année 2008-2009 sert de "Temps 0" pour comparer les évolutions concernant l'évolution des effectifs et des appariements durant l'expérimentation.

² Cette évaluation a fait l'objet d'une déclaration dite normale auprès de la CNIL (récépissé n°1427594 v1).

Tableau 1 Origine des données obtenues selon les années et les bassins (en rouge : les zones témoins)

		2008-2009			2009-2010			2010-2011		
		MGI	BEA	ML	MGI	BEA	ML	MGI	BEA	ML
Allier	Montluçon	Base sur l'ensemble		oui	Base sur l'ensemble		oui	Base sur l'ensemble		oui
	Moulin			oui			oui			oui
	Vichy			oui			non			non
Cantal	Aurillac			oui			oui			oui
	Saint Flour			oui			oui			non
	Mauriac			oui			oui			oui
Haute-Loire	Brioude			oui			non			non
	Yssingeaux			oui			non			oui
	Le Puy en Velay			oui			non			oui
Puy de Dôme	Clermont Centre			oui			non			non
	Clermont Nord	oui	non	non						
	Cournon	oui	non	non						
	Riom	oui	non	non						
	Thiers	oui	non	non						
	Ambert	oui	non	non						
	Issoire	oui (incomplet)	non	non						

Les demandes d'extractions ont été faites tous les ans et force est de constater que les résultats s'étiolent au fur et à mesure de l'expérimentation. Des raisons peuvent expliquer cette évolution. Les données individuelles sont centralisées pour la MGI et pour la Base Élèves Académique, ainsi à chaque demande, la totalité de l'académie est couverte. Il n'en est pas de même pour les missions locales où les données individuelles ne sont pas centralisées mais gérées par chacune des missions locales. Par ailleurs, la répétition de la demande a sans doute réduit sa portée auprès des opérateurs concernés. En outre, nous n'avons pas de données de Parcours 3 pour le Puy de Dôme concernant les jeunes suivis en 2009-2010 et en 2010-2011. En Haute-Loire, nous avons les données des trois années uniquement pour les zones tests. La situation est identique pour l'Allier et un peu meilleure pour le Cantal où les zones tests sont couvertes pour les trois années et la zone témoin pour deux années.

Données construites *ad hoc*

Une enquête par questionnaire a été menée auprès des jeunes pour recueillir des informations complémentaires sur leur situation depuis leur première sortie du système éducatif, ou du moins depuis le démarrage de leurs difficultés scolaires. La passation a été réalisée par téléphone après envoi d'un courrier annonçant l'appel des enquêteurs.

Le questionnaire (cf. Annexes) a été élaboré avec le porteur de l'expérimentation et comporte 45 questions. Il est construit de manière à restituer :

- Le parcours scolaire, année par année, depuis la fin du cycle primaire ;
- Le processus de décrochage (les raisons d'arrêt, le contexte, la fréquence des possibles exclusions et absences) ;
- Les pratiques de socialisation extrascolaire (loisirs, sorties, pratiques associatives, les personnes ressources) ;
- Le suivi par la MGI et les missions locales (perception, personnes rencontrées, démarches, relations avec les parents ou tuteurs légaux) et la situation actuelle.
- Un calendrier mensuel retraçant les 2 dernières années afin d'avoir des éléments de contexte de ce segment de parcours de vie (parcours résidentiel, type de logement, événements familiaux, expérience professionnelle, retour en formation).

Des questions initiales portant sur les addictions (consommation de drogues, d'alcool) ont été retirées du questionnaire après discussion avec l'expérimentateur inquiet des potentielles conséquences des réponses apportées.

Le plan d'échantillonnage comprend la totalité des jeunes recensés sur l'application MGI durant l'année 2009-2010. Nous avons envoyé 1168 courriers³ pour annoncer la passation téléphonique de l'enquête qui s'est déroulée en mars 2011. À la suite de cet envoi, plus de 240 lettres sont revenues, faute de coordonnées correctes. Nous avons été contactés directement à dix reprises par des parents et par des jeunes directement dans le but d'avoir un complément d'informations relatives à l'enquête, caler un rendez-vous pour la passation ou s'assurer des bonnes coordonnées téléphoniques. Ces conversations téléphoniques ont également été l'occasion pour certaines personnes d'exposer les parcours, les difficultés ou les succès des jeunes que nous voulions interroger. Aucun de ces appels n'avait pour but de refuser l'enquête.

Durant la passation, 57 numéros de téléphone s'avéraient invalides et 264 jeunes ont refusé de répondre. Ces difficultés de coordonnées et de réponse avaient été évoquées par les responsables des missions locales et des CIO lors des comités de pilotage, avant l'enquête et rejoignent leurs propres difficultés à rester en contact avec les jeunes qu'ils essaient de suivre. Ils les attribuent à la volatilité de ce public. Mais différentes problématiques rentrent en ligne de compte :

- habiter en foyer ou en famille d'accueil font que certains jeunes changent de lieu d'habitat fréquemment ;
- l'illettrisme n'est pas rare, certains ne savent peut-être pas épeler leur adresse ;
- Les jeunes changent « facilement » de téléphone portable et de numéros ;
- Les numéros de téléphone, en cas d'erreur, ne sont pas tous répertoriés dans l'annuaire ;
- Des numéros de téléphone donnés ne sont pas ceux du domicile, mais du lieu de stage, du maître d'apprentissage, etc. ;
- D'autres jeunes ont simplement déménagé.

Au total, 381 jeunes ont répondu au questionnaire, soit un taux de réponse de 33 %. Les effectifs sont suffisants pour concevoir des analyses statistiques significatives.

³ Sur les 1175 jeunes, enregistrés dans l'application MGI, 1168 avaient des coordonnées postales exploitables.

Méthodologie volet B : la coordination des acteurs

L'évaluation de la collaboration des acteurs relève d'un volet qualitatif qui a pour objectif de vérifier si l'ouverture des CVE à de nouveaux partenaires en zones tests est vraiment effective et dans quelles mesures ces CVE dites « renforcées » traduisent une meilleure efficacité des solutions mises en place face au décrochage.

Le renforcement des CVE et la coordination locale des acteurs font l'objet d'une évaluation qualitative à partir d'un travail d'analyse des listes d'émargement des différentes CVE (renforcées ou non), d'une série d'observations directes de ces cellules et d'entretiens avec les acteurs participants. La coordination des acteurs est fonction de la gestion des opérations de saisie de chacune des institutions partenaires et de leur participation aux cellules de veille éducative. Pour mesurer cette coordination, l'académie a été découpée en zones tests et zones témoins. Le protocole d'expérimentation distingue les zones tests des zones témoins de la manière suivante : les CVE installées dans les zones tests invitent des institutions supplémentaires à participer au suivi selon les besoins des dossiers présentés, et les Missions Locales peuvent saisir plus d'informations sur l'application informatique de la MGI. Pour ce faire, une grille commune d'observation et d'un guide d'entretien ont été élaborés (cf. Annexe). Sept entretiens ont été menés avec les acteurs des CVE : coordinatrices départementales de la MGI, directeur de CIO, conseillère de mission locale, proviseur de lycée plateforme MGI des départements de l'Allier, du Puy-de-Dôme et de la Haute-Loire.

Méthodologie volet C : l'innovation au service de la prévention

L'expérimentation relative à la prévention du décrochage scolaire dans l'académie de Clermont-Ferrand a débuté en 2009. Dans le projet conduit par le GIP Auvergne, le point 2.2 consiste dans le renforcement du suivi des jeunes. Le GIP, lors de l'écriture du projet, avait fait le constat que « *l'implication est réelle en collège, mais les contrastes sont relativement marqués dans le repérage et dans les mises en œuvre en lycées* ». L'objectif du projet fut alors de « *rappeler la responsabilité des lycées sur la question du décrochage -sans culpabiliser-, en les accompagnant pour :*

- *la réalisation d'un recensement exhaustif des élèves en risque de décrochage à la fin de la première période du premier trimestre (chefs d'établissements, professeurs principaux et COpsy). Un état des lieux sera présenté à la CVE.*
 - *la réactivation des GAIN pour pouvoir étudier ces situations*
 - *la mise en place de projets innovants pour éviter la 'fuite' des élèves en mobilisant les équipes éducatives, la MGI et les COpsy avec le concours, le cas échéant des ML.*
- Lorsque les réponses proposées en interne ne s'avèrent pas suffisantes, les jeunes seront signalés dans l'implication informatique MGI et les dossiers transmis aux CVE. »*

Pour évaluer l'efficacité de l'action « prévention du décrochage scolaire », outre un bilan quantitatif et global (nombre d'actions menées, nombre de jeunes concernés par le dispositif, nombre de jeunes potentiellement décrocheurs, nombre de jeunes ayant effectivement décroché, etc.), il était nécessaire de prendre en compte les parcours individuels des jeunes : le passé scolaire et l'orientation, les raisons et les conditions du décrochage, l'incidence des actions de prévention du décrochage.

Au départ nous prévoyions d'interroger par questionnaire les élèves repérés comme potentiellement décrocheurs et souhaitions avoir des données nominatives pour reconstruire leur parcours et des données concernant l'outil de « détection » des risques de décrochage (le LYCAM). La prise en compte individuelle n'a pas pu avoir lieu du fait de plusieurs inquiétudes des porteurs de projet. Nous ne pouvions pas les suivre durant les actions de prévention, au risque selon le CSAIO de contrevenir à ces mêmes actions. Nous avons donc convenu de les interroger à la fin de l'année scolaire, pour autant, le porteur de projet tenait à ce qu'une autorisation parentale pour répondre à l'enquête du Céreq soit obtenue. Finalement 37 jeunes acceptaient de nous rencontrer, mais nous n'avions pas leurs coordonnées pour le faire. Par ailleurs, nous n'avons pas obtenu l'accès aux données individuelles du fait de refus de l'expérimentateur. Enfin, les inquiétudes étaient fortes sur notre utilisation des données nominatives, au point de ne pas avoir eu accès à une version vierge du questionnaire Lycam.

L'évaluation des actions de prévention s'en tient donc à une série de monographies de lycée et d'entretiens avec les équipes pédagogiques et éducatives.

Les établissements que nous avons interrogés à ce sujet sont issus d'une liste de trente établissements transmise par le rectorat, qui prend en compte les EPLE qui ont fait passer le test LYCAM aux élèves entrant, afin de repérer les élèves potentiellement décrocheurs. Parmi ces 30 établissements, un a fermé ses portes à la fin de l'année scolaire 2010-2011. Le proviseur d'un autre établissement, a répondu négativement à la sollicitation d'entretien. Pour un autre établissement, malgré les relances (au moins cinq relances téléphoniques par établissements), le contact n'a pu être établi avec le chef d'établissement. Enfin, un chef d'établissement interrogé était également le proviseur d'un autre lycée de la liste.

Au final, 26 entretiens ont été réalisés, dont 12 au sein des établissements. Au minimum, l'entretien a été réalisé avec le proviseur ou le proviseur adjoint. Néanmoins, 8 entretiens ont réuni au moins deux membres de l'équipe de direction ou pédagogique des établissements. 23 proviseurs, 8 proviseurs adjoints, 5 CPE, 3 Copsy, et 2 professeurs principaux ont participé aux échanges.

II. Enseignements de politique publique

L'application informatique de la MGI « repérage et suivi des jeunes » en ligne sur le portail du Rectorat permet un signalement des jeunes sans qualification restés sans solution et pendant toute l'année et des jeunes en voie de décrochage, partagé par les acteurs des établissements scolaires (proviseurs de lycée, principaux de collège) et de l'Accueil, de l'Information et de l'Orientation (les CIO, les missions locales et le personnel de la MGI). Cette coordination du repérage et du signalement permet grâce à cet outil informatique de comptabiliser sur le territoire académique de manière fine les individus en situation de décrochage scolaire, dans l'établissement ou hors de l'établissement.

Les résultats présentés dans l'ordre des 3 volets de l'évaluation rendent compte de l'intérêt du suivi partenarial des jeunes, de la coordination locale des acteurs et du traitement en amont des risques de décrochage au sein des établissements.

1. Le volet A : le public et son suivi

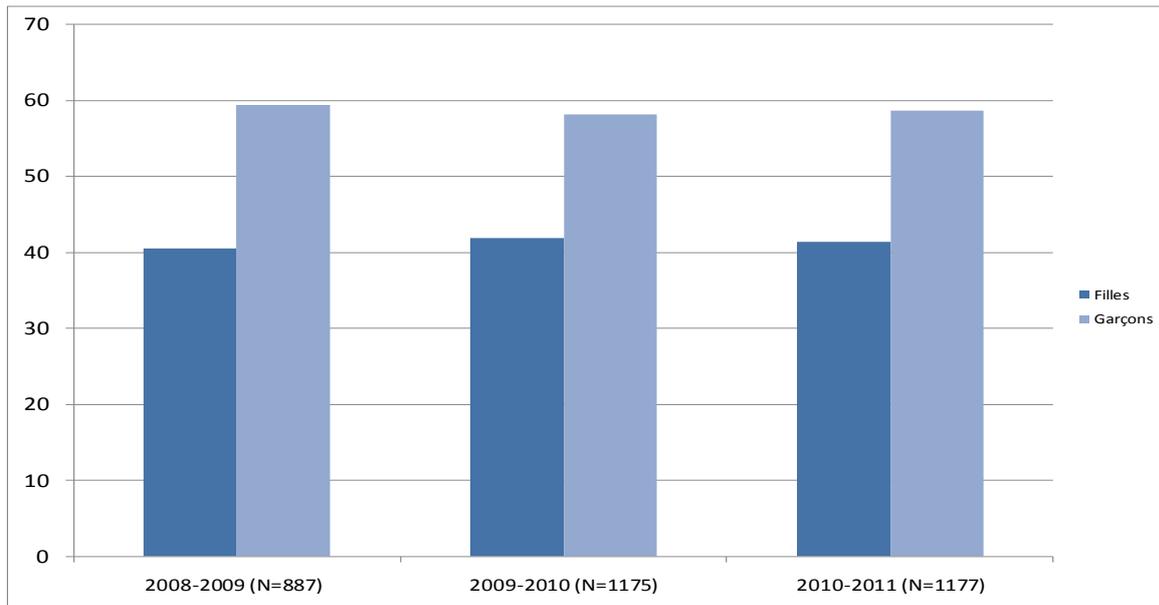
Caractéristiques des bénéficiaires de l'expérimentation : les jeunes sans qualification restés sans solution et les jeunes en voie de décrochage sur l'applicatif MGI

Les données que nous avons recueillies conjointement à l'extraction des données individuelles de ces jeunes nous permettent de décrire les profils des individus suivis.

Moins de décrocheuses

Il s'agit plus souvent de garçons que de filles (cf. Graphique 1). La répartition par genre reste plutôt stable sur les 3 années scolaires, ce qui traduit un repérage plus fréquent de garçons que de filles en situation de décrochage scolaire. La période d'expérimentation n'a pas infléchi la tendance. On peut se demander aussi si les comportements des garçons ne les rendent pas plus visibles que ceux des filles.

Graphique 1 Répartition par sexe des jeunes repérés en décrochage scolaire (%) (source : MGI)

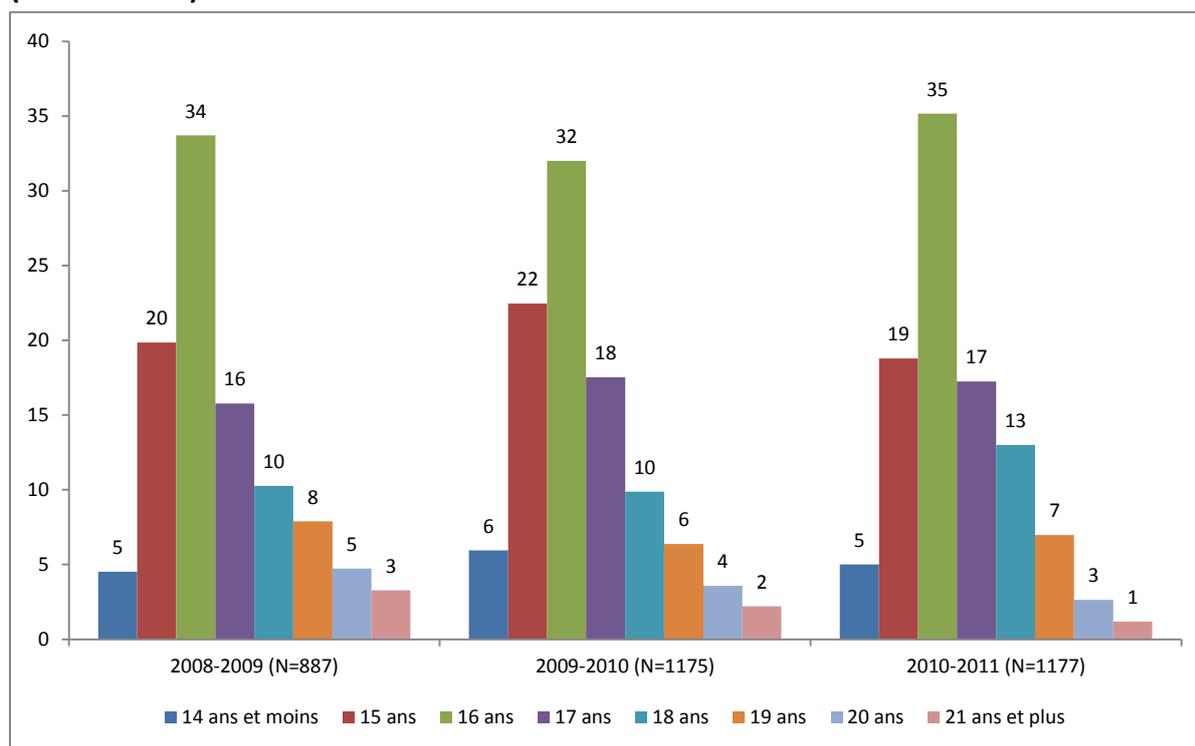


L'attention à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire

L'âge moyen est équivalent à l'âge médian, sur les trois années que les données nous permettent d'observer, soit 16 ans. Les trois cohortes suivent les mêmes tendances puisque les plus représentés sont ensuite les jeunes de 15 ans, ceux de 17 ans et ceux de 18 ans (cf. Graphique 2). La période d'expérimentation a peu modifié les proportions :

- Les 16-17 ans restent les plus détectés et soutenus : 50 % de l'ensemble de l'année précédant l'expérimentation, puis 50 % et 52 % ;
- Les moins de 16 ans restent à un quart de l'ensemble 25 % avant l'expérimentation, 28 % la 1^{re} année et 24 % ensuite.
- Les 18 ans et plus, majeurs, passent de 26 % avant l'expérimentation à 22 % puis 24 % représentent aussi un quart de l'ensemble.

Graphique 2 Répartition par classe d'âge des jeunes repérés en décrochage scolaire (%)
(source : MGI)



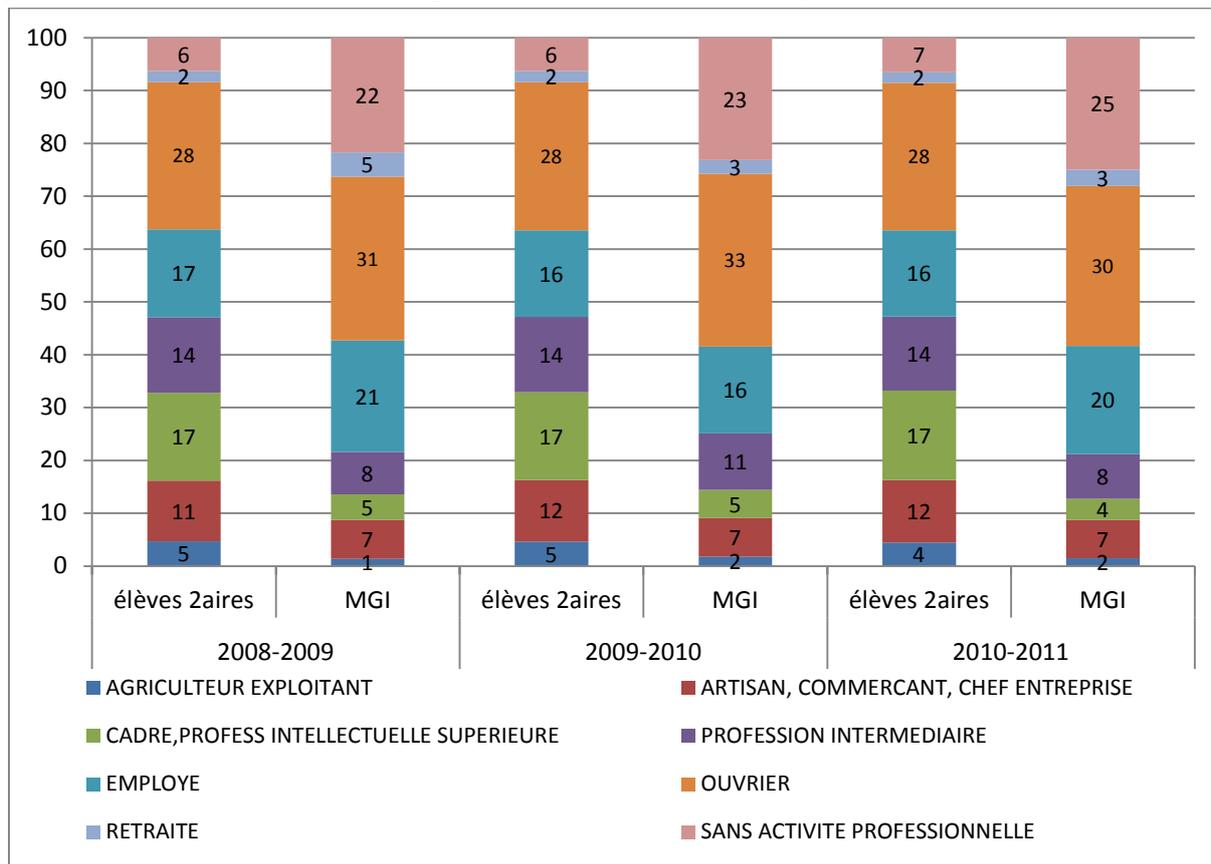
La coordination des acteurs par le biais de l'outil informatique permet de saisir que les risques de décrochage existent avant 16 ans alors qu'ils sont encore soumis à l'obligation de scolarité. Pour autant la fin de la scolarité obligatoire augmente le décrochage dès 16 ans et jusqu'à l'âge de la majorité. Plusieurs raisons peuvent être avancées en lien avec les autres volets de l'évaluation : le repérage des risques de décrochage systématisé à l'entrée en classe de 2^{nde} a sans doute accru non pas nécessairement les décrochages mais les signalements des jeunes en difficultés scolaires. Par ailleurs, la réforme du Bac professionnel en 3 ans peut sans doute déplacer les risques de décrochage sur les jeunes de 17-18 ans. On constate en effet qu'au-delà de 18 ans, les signalements semblent suivre une tendance à la baisse.

Alors que la répartition selon l'origine sociale des élèves du secondaire est stable dans l'académie, celle des jeunes suivis par la MGI s'en distingue et semble varier (cf. Graphique 3). La région auvergnate se distingue des autres régions par une proportion élevée d'ouvriers (25 %) et d'agriculteurs (5 %) au détriment des cadres (11 %).

Les jeunes repérés par la MGI sont issus de familles plus défavorisées que l'ensemble des familles des élèves inscrits dans le secondaire. Ainsi, la part des enfants d'ouvriers est encore plus marquée (oscillant entre 31 % en 2008-2009, 33 % en 2009-2010 et 30 % en 2010-2011). Par ailleurs, la part de parents sans activité professionnelle est surreprésentée de manière significative et augmente sur les trois années scolaires (de 22 % à 25 %). La part des parents retraités est également légèrement surreprésentée mais reste à 3 % sur la période d'expérimentation. La catégorie des employés est la plus fluctuante. Elle est supérieure à l'ensemble scolarisé avant l'expérimentation (21 % contre 17 %), et augmente lors de la dernière année d'expérimentation (20 % contre 16 %). Par ailleurs, les enfants de cadres sont 3 à 4 fois moins représentés. Les autres PCS sous-représentées sont les professions

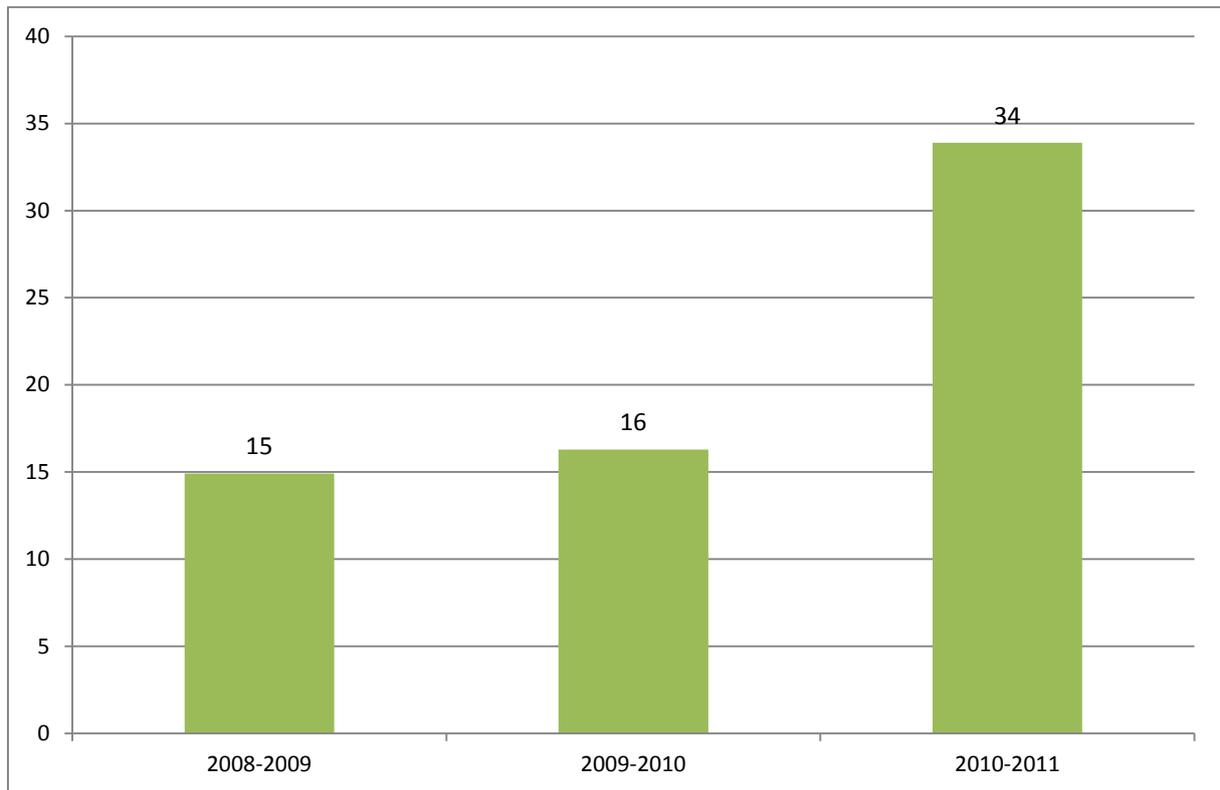
intermédiaires (même si leur taux augmente de 3 % en 2009-2010), les artisans et commerçants (leur taux est stabilisé à 7 % des jeunes suivis) et les agriculteurs dont le taux ne dépasse pas les 2 % des jeunes suivis alors qu'ils concerne environ 5 % des élèves du secondaire. Dans l'ensemble, le fait marquant est la surreprésentation des parents sans activité professionnelle et employés.

Graphique 3 Répartition des PCS des parents de tous les élèves du secondaire et des jeunes en situation de décrochage (MGI) (%) (Sources : MGI, BCP)



L'association de la problématique du décrochage scolaire avec une problématique sociale peut également être confortée par la proportion d'élèves boursiers parmi les jeunes recensés dans l'application MGI (cf. Graphique 4). En effet alors que la proportion d'élèves boursiers se situe à 15 % en 2008-2009, elle augmente d'un point en 2009-2010 et fait plus que doubler en 2010-2011 passant ainsi à 34 %.

Graphique 4 Proportion d'élèves boursiers parmi les jeunes repérés en décrochage scolaire (%) (sources : MGI, BEA)

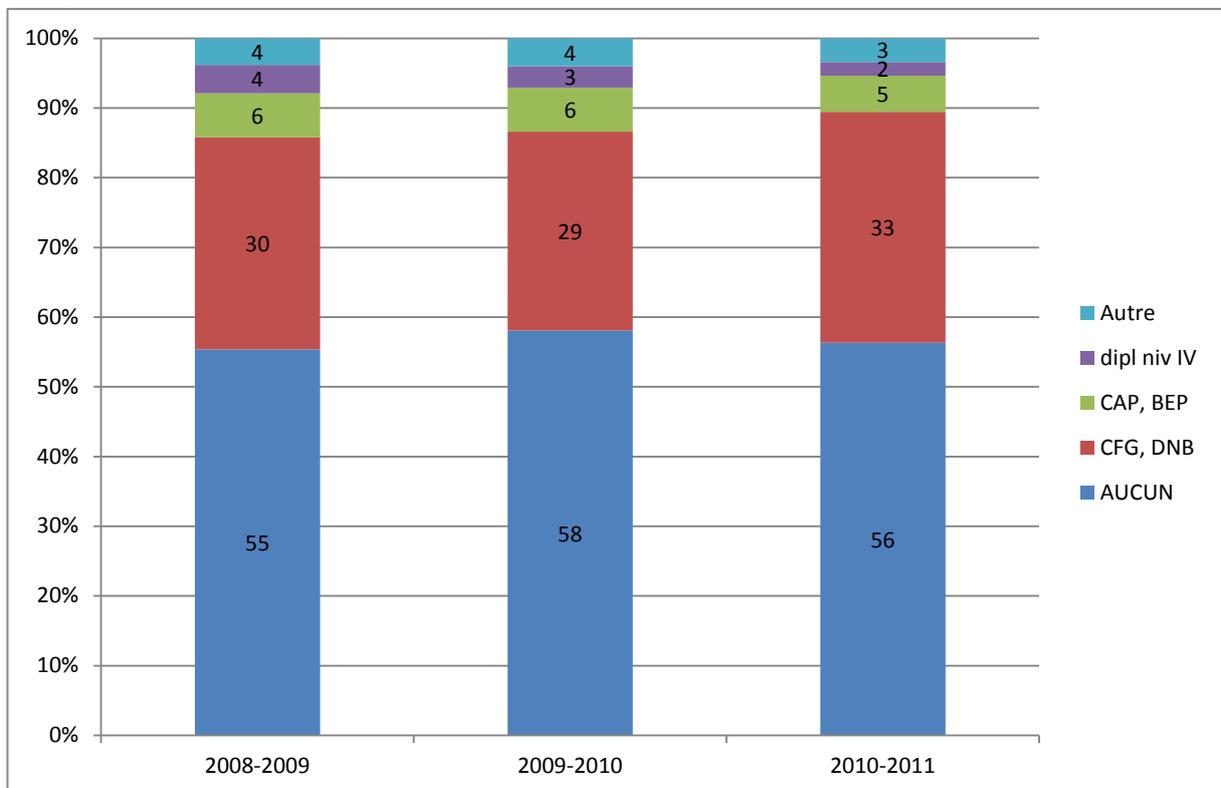


La conjoncture économique incertaine actuelle touche de plein fouet les PCS les plus défavorisées, les rendant vulnérables aux pertes de revenus et dépendantes des décisions concernant les employeurs locaux. Cette fragilité économique peut peser sur le rapport à l'école et aux études des enfants.

Un public sans qualification et sans diplôme

La population suivie par la MGI et par les acteurs partenaires dans le cadre de l'expérimentation touche les populations de jeunes non seulement les moins diplômés, mais aussi les moins qualifiés (cf. Graphique 5). Ainsi, en 2008-2009, 55 % des jeunes repérés n'ont aucun diplôme. Ce taux augmente l'année suivante pour redescendre à 56 % en 2010-2011. Le DNB et le CFG sont détenus par environ 30 % des jeunes, mais ils ne sont plus reconnus comme diplômés dans les statistiques publiques. Parmi les diplômés, 5 à 6 % ont un diplôme de niveau V (plus souvent un BEP qu'un CAP). La part des bacheliers passe de 4 % en 2008-2009 à 2 % en 2010-2011 : il s'agit plus souvent d'un bac professionnel. Ce résultat va à l'encontre de l'image commune assimilant décrocheurs et sans diplômés : 10 % d'entre eux sont déjà diplômés et en difficultés dans la recherche d'une qualification complémentaire.

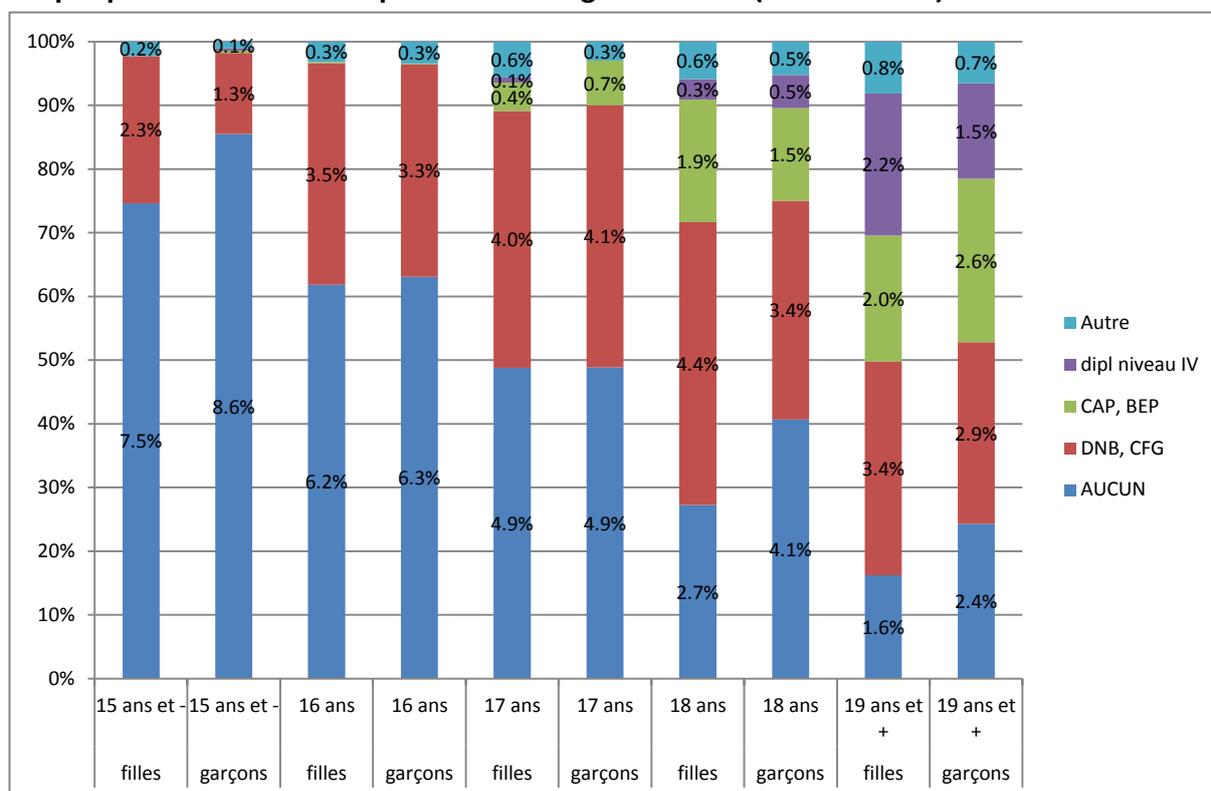
Graphique 5 Répartition des jeunes repérés selon le plus haut diplôme obtenu (Source : MGI)



Une analyse plus fine selon le sexe et l'âge de l'individu confirme les tendances « classiques » observées parmi la population scolarisée (cf. Graphique 6). En effet, les plus jeunes sont les moins diplômés, concentrant la part des sans diplômes : ceci est vrai jusqu'à l'âge de 16 ans. Cette proportion diminue avec l'âge mais des disparités entre les filles et les garçons sont toujours présentes. Les filles sont moins souvent sans aucun diplôme, quel que soit l'âge du signalement, sauf à 17 ans. L'écart est le plus grand à 18 ans : 27,3 % des filles de 18 ans n'ont aucun diplôme, contre 40,7 % des garçons. Les filles repérées sont par la suite, plus nombreuses à avoir le DNB ou le CFG, là encore quel que soit l'âge, ce qui peut s'expliquer par une moindre attirance des filles pour les filières professionnelles. On voit apparaître les premières qualifications chez les jeunes signalés à 17 ans et la proportion augmente avec l'âge. Pour autant certains points sont à signaler. Les garçons diplômés de 18

ans et plus sont davantage titulaires d'un CAP ou d'un BEP que d'un Bac, même si les proportions augmentent. En ce qui concerne les filles diplômées, celles qui sont signalées à 18 ans ont plus souvent un CAP ou un BEP qu'un diplôme de niveau IV. Les filles signalées à 19 ans sont plus diplômées : la part de bachelières a été multipliée par 7 alors que la part de CAP ou BEP a augmenté de 0.5 %.

Graphique 6 Le niveau de diplôme selon l'âge et le sexe (Source : MGI)



Les différences entre les filles et les garçons repérés comme étant en difficultés scolaires voire en décrochage s'accroissent au fur et à mesure que le signalement est tardif. Ainsi avant 17 ans, même si les premières ont plus souvent le DNB ou le CFG, l'absence de qualification est marquante pour les deux sexes. Le repérage à 17 ans se distingue particulièrement des autres repérages. Le taux de sans diplôme est strictement identique pour les deux sexes, et les filles apparaissent à 17 ans, avec un peu moins souvent le DNB ou le CFG que les garçons (40,3 % contre 41,2 %). Elles sont également moins titulaires d'un CAP ou d'un BEP (4,4 % contre 7 %). Lorsque le signalement est réalisé à 18 ans et plus, alors elles dépassent plus fréquemment le niveau de diplôme des garçons. Peut-être ont-elles investi surtout les formations menant à un baccalauréat. Ceci expliquerait qu'à 17 ans, étant moins engagées dans les filières professionnelles courtes, les filles qui abandonnent leur scolarité sont sans diplôme et sans qualification.

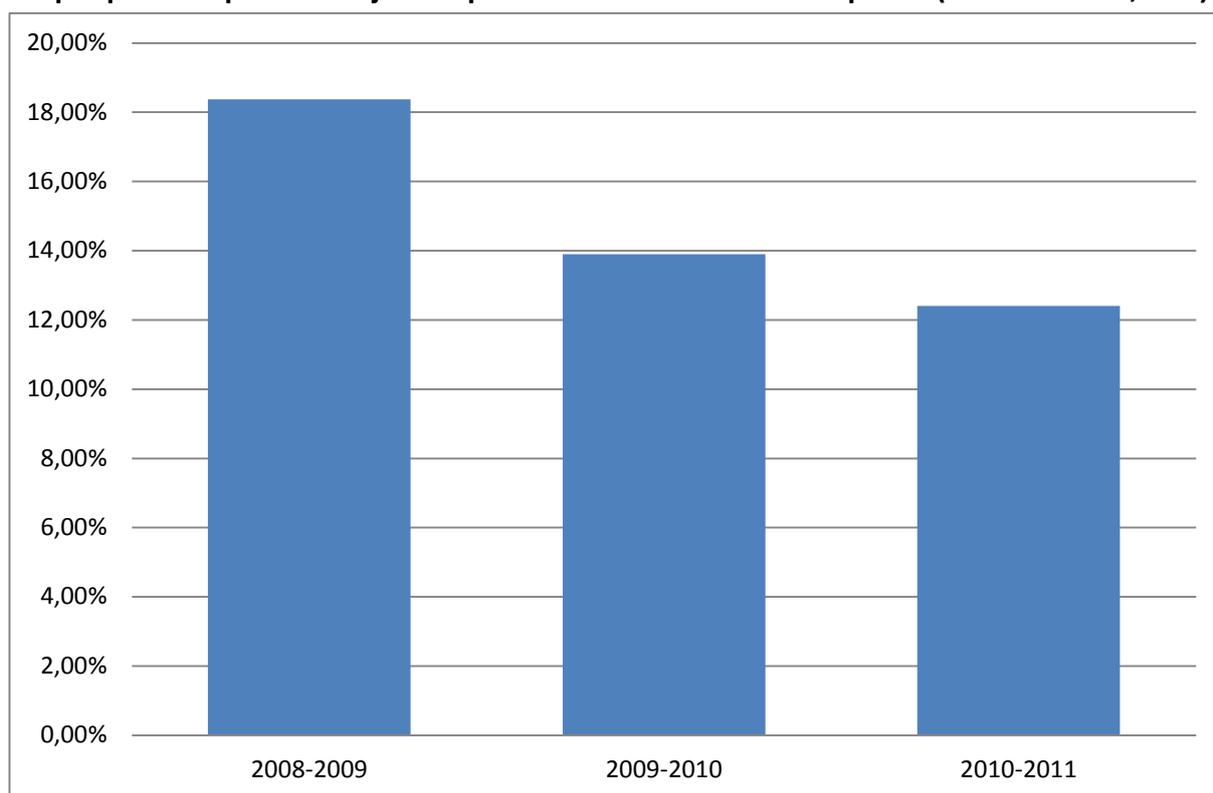
Dans l'ensemble le fait marquant est la prévalence des garçons dans les échecs prolongés qui les conduisent à devenir les plus nombreux à partir de 18 ans, à être sans aucun diplôme (ou avec seulement le DNB).

Des jeunes provenant principalement des établissements publics

Selon les données mobilisées, il apparaît que la proportion d'élèves provenant d'un établissement privé ait diminué durant l'expérimentation passant ainsi de 18 % en 2008-2009 à 12 % en 2010-2011 (cf. Graphique 7). Il est difficile de préciser si c'est lié à l'expérimentation ou si c'est un effet territoire. Il est vrai qu'en Auvergne, la proportion d'élèves du secondaire dans les établissements privés diminuent légèrement durant cette période (22,3 % en 2008-2009, 22 % en 2009-2010 et 21,6 % en 2010-2011).

Il est possible aussi que la dynamique de mobilisation ait plus affecté le public que le privé jusqu'à présent.

Graphique 7 Proportion de jeunes provenant d'établissements privés (Sources : MGI, BEA)



La population des jeunes recensés dans l'outil informatique de suivi de la MGI est caractéristique des jeunes en difficultés scolaires et en décrochage scolaire. Ils sont plus souvent des garçons, plus souvent originaires des classes défavorisées, bénéficiant pour une part croissante d'entre eux d'une bourse d'aide à la scolarité. Le repérage se fait surtout vers 16 ans marquant une différence entre le signalement précoce et le signalement tardif : le signalement précoce concerne des jeunes filles et garçons sans diplôme ni qualification alors que plus tard, un petit nombre a déjà obtenu un diplôme, même s'il leur paraît insatisfaisant. Le repérage plus tardif distingue les parcours scolaires des garçons plus souvent engagés dans des formations professionnelles courtes et les parcours scolaires des filles engagées dans des formations de type baccalauréat.

Représentativité des répondants à l'enquête menée par le Céreq

Même si tous les jeunes recensés dans la base informatique de l'application MGI en 2009-2010 faisaient partie de la base d'interrogation de l'enquête menée par le Céreq, tous n'ont pas répondu, ce qui peut avoir une incidence sur les caractéristiques de la population enquêtée. La vérification des écarts entre les deux populations a été menée sur les variables de sexe, d'appartenance à une zone test ou une zone témoin, de niveau de diplôme, d'âge au signalement.

Il n'y a pas d'écart significatif pour les variables de zone test ou témoin, et d'âge. Ils sont significatifs pour le sexe et pour le niveau de diplôme. Classiquement pour ce genre d'enquête, les filles sont surreprésentées au regard de la population de départ (39,7 % de filles au départ, 45,56 % de filles parmi les répondants). Parmi les répondants, les sortants de bac professionnel, de BEP et les 2^{ndes} professionnelles sont surreprésentées tandis que les sortants de SEGPA sont sous représentés. La population sur laquelle se font les analyses de l'enquête est donc un peu plus féminisée et un peu plus diplômée.

Résultats de l'enquête

L'exploitation de l'enquête permet de mieux saisir le processus de décrochage scolaire en interrogeant plusieurs dimensions : l'expérience scolaire, l'orientation, les liens avec les adultes, les raisons de décrochage, les représentations du suivi et la situation actuelle.

L'expérience scolaire

Redoublement en primaire, difficultés anciennes

Parmi les jeunes ayant répondu à l'enquête, 36 % avaient des difficultés scolaires dès la primaire : ils ont redoublé au moins une classe avant l'entrée en 6^e. Le retard à l'entrée en 6^e est une des données les plus discriminantes pour la suite des parcours scolaires (Caille, 2004; Duru-Bellat, Bastard-Landrier, Piquée, & Suchaut, 2004; Kieffer, Fournier-Mearelli, & Duru-Bellat, 1997). La proportion de redoublant en primaire parmi les décrocheurs est presque trois fois supérieure à celle des redoublants parmi la population d'entrants en 6^e. En 2009, 13,9 % des élèves de 6^e avait déjà redoublé, cela concernait encore 13,2 % des entrants en 6^e en 2010. Les difficultés scolaires en primaire ne sont donc pas résorbées avec le redoublement et vont se transformer en handicap par la suite.

Une part importante de jeunes répondants à l'enquête (29 %) déclare avoir essuyé au moins un refus de vœux d'orientation antérieur (cf. Tableau 2). La problématique d'inadéquation entre les vœux exprimés et les affectations implique de regarder de près la problématique de l'orientation forcée. Il y a des paliers qui concentrent plus de refus. Pour autant, deux tiers des jeunes suivis ne sont pas dans une problématique de mauvaise orientation ou d'orientation à contrecœur.

Tableau 2 Les refus de vœux d'orientation (source : enquête Céreq) N=417

refus de vœux d'orientation	oui	%
L'entrée en 4e ou 3e générale	6	1,4
Le choix de la spécialité de BEP CAP (yc appr)	31	7,4
Le type de classe de 2nde	42	10,1
Le choix du lycée professionnel	14	3,4
L'entrée en 1re (GT ou adaptation)	9	2,2
Autre	25	6,0
<i>total des individus ayant eu au moins un vœu refusé</i>	<i>121</i>	<i>29,0</i>

L'orientation post-3^{ème} est un palier important dans le parcours scolaire de l'élève marquant ses possibilités futures d'études. Le choix du type de classe de Seconde est une première rencontre entre ses propres espérances et l'appréciation par l'institution des capacités de l'élève à poursuivre selon ses vœux d'affectation. 10,1 % des jeunes ont vu leur vœu de classe de 2^{nde} refusé, pour la moitié d'entre eux il s'agissait de la 2^{nde} professionnelle. Le refus a porté pour 7,4 % des jeunes sur le choix de spécialité de CAP ou de BEP. Ces résultats démontrent la difficulté d'accès à la filière professionnelle où les tensions sur les places offertes sont fortes et opèrent une sélection parmi les dossiers d'entrée présentés. Ces refus de vœux d'orientation, corrélés aux nombres de redoublement en primaire confèrent une place importante aux difficultés scolaires des jeunes en situation de décrochage.

L'image de soi développée par les enquêtés est plutôt négative puisque plus de la moitié des répondants se voyaient comme des élèves avec des difficultés, dont 13,4 % avec de grosses difficultés (cf. Tableau 3). Cependant, plus d'un jeune sur trois ne se considérait pas comme ayant des difficultés et parmi eux, plus de 13 % se voyaient bons élèves. Le processus de décrochage scolaire est en majorité lié à un niveau scolaire faible, mais il concerne également des individus qui ne s'estimaient pas en échec scolaire.

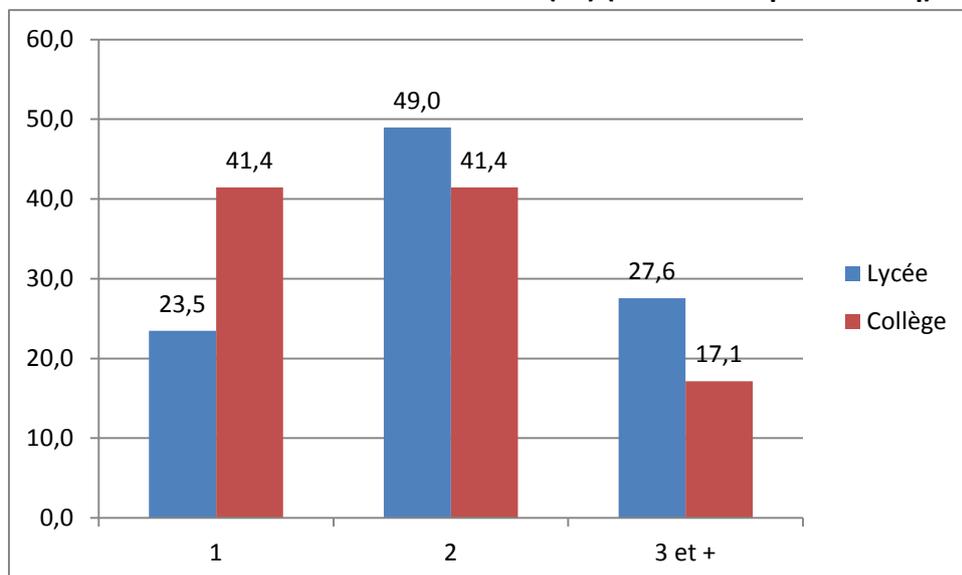
Tableau 3 L'estime de soi (source : enquête Céreq)

Diriez-vous que vous étiez plutôt...	Nb	%
Un élève qui avait de grosses difficultés	51	13,4
Un élève qui avait un peu de difficultés	161	42,3
Un assez bon élève	118	31,0
Un bon élève	45	11,8
Un excellent élève	6	1,6
Total	381	100,0

Le décrochage vis-à-vis du savoir scolaire et des attentes de l'école illustré ainsi peut également s'accompagner d'une instabilité dans le système éducatif mesurée par le nombre d'établissements scolaires fréquentés.

Les changements d'établissements sont fréquents (cf. Graphique 8) : 67,9 % soit plus de deux sur trois.

Graphique 8 Nombre d'établissements du secondaire fréquentés selon l'établissement de sortie et différents de cet établissement (%) (source : enquête Céreq)



Plusieurs raisons de changement peuvent être évoquées, d'abord des changements d'établissements sont parfois nécessaires pour changer de filière d'enseignement (par exemple pour entrer en SEGPA en cours de collège ou en 3^e technologique, alors qu'on était en classe générale). Ces changements sont aussi liés à des problèmes de comportement ayant entraîné des décisions d'exclusion. Compte tenu de la répartition des formations et des classes « d'insertion », changer une fois d'établissement est aisément explicable, il reste 22,5 % des jeunes en forte instabilité et de longue date.

Ils peuvent également être reliés aux fréquences de redoublement qui témoignent d'une certaine instabilité voire fragilité de la relation entre l'élève et l'institution, que ce soit en termes de rapport aux attentes scolaires (pour les redoublements) ou de rapport à l'autorité (pour les décisions d'exclusion).

Des questions sur les sanctions de l'école ont été posées relativement à la fréquence d'heures de retenue, d'exclusions temporaires, de passages devant le conseil de discipline, d'exclusions définitives (cf. Tableau 4).

Tableau 4 Fréquence des sanctions (source: enquête Céreq)

Déclaration des sanctions reçues (réponses cumulables)	Nb	%age
Non réponse	31	7
Jamais d'heure de retenue	67	16
Une fois et rarement d'heures de retenue	134	32
Beaucoup d'heures de retenue mais pas d'exclusion	38	9
Une fois passage devant le conseil de discipline mais pas d'exclusion	9	2
Exclusion(s)	138	33
total sanctions	417	100

Le Tableau 4 décrit les combinaisons de sanctions déclarées par les jeunes, selon leurs réponses au questionnaire. Nous pouvons distinguer les jeunes selon cinq niveaux. Chacun de ces niveaux combine la fréquence des heures de retenue, des conseils de discipline, des exclusions temporaires et des exclusions définitives.

- 16 % des jeunes déclarent n'avoir eu aucune sanction ;
- 32 % des jeunes déclarent quelques heures de retenue ;
- 9 % des jeunes déclarent avoir beaucoup d'heures de retenue sans pour autant avoir été jusqu'au conseil de discipline ;
- 2 % des jeunes ont eu à faire avec le conseil de discipline mais sans être sanctionné d'exclusion ;
- 33 % des jeunes déclarent avoir été exclus de leur établissement scolaire (12 % de manière définitive).

On peut considérer que les combinaisons de sanctions possibles vont *crescendo* et que la multiplication des exclusions témoigne d'un « processus de désadhésion au système » (Blaya, 2010) dans lequel l'autorité scolaire a sa part. Parmi les jeunes enquêtés, 33 % semblent mettre l'école à bout, au point que cette dernière se replie derrière l'exclusion ou souhaite entériner une situation qu'elle estime irréversible. Sans pouvoir généraliser ces observations à l'ensemble des décrocheurs et décrocheuses, l'usage à répétition des sanctions excluantes entérine la rupture entamée avec l'école, au point de conduire parfois à une déscolarisation, finalement, décidée par l'école elle-même (Geay & Meunier, 2003). Il est à noter que 86 % des jeunes interrogés estiment que les sanctions prises étaient justifiées, témoignant qu'ils partagent au moins en partie le système des normes en vigueur.

Les personnes ressources et les personnes sources de freins ou de découragement

Les questions posées étaient ainsi libellées : « Pendant vos études, y a-t-il des personnes qui vous ont aidé ou soutenu dans vos choix, pour votre orientation ? », « Pendant vos études, y a-t-il des personnes qui vous ont freiné ou découragé dans votre orientation ? ». Les personnes citées parmi une liste⁴, comme ayant été un appui aux études forment deux « pôles » de soutien : la famille et l'équipe pédagogique de l'établissement. Les personnes

⁴ Cette liste proposait : le professeur principal, un professeur, un conseiller d'orientation, un CPE, le coordinateur MGI, un conseiller de la Mission locale, le principal ou le proviseur de l'établissement, votre maître de stage ou d'apprentissage, votre père, votre mère, quelqu'un de votre famille (autre que les parents), des amis de la famille, des copains, des copines, un éducateur, autre.

ayant été le plus choisies⁵ sont les parents (d'avantage la mère que le père), très loin devant les autres individus possibles. Les jeunes ont désigné leur mère pour 66 % d'entre eux, et 57 % leur père. Les membres de l'équipe pédagogique arrivent ensuite : 21 % citent les professeurs, 13 % les professeurs principaux, les COpsy cumulent 16 %. Si l'on croise les caractéristiques individuelles avec le type de personne considérée comme soutien, quelques spécificités apparaissent. En effet, les filles citent plus souvent les professeurs que les garçons, ces derniers citant plus souvent les COpsy. Si l'on regarde du côté de l'origine sociale, les enfants d'artisans et commerçants voient le soutien très largement auprès de leurs parents mais aussi du côté des enseignants. Les enfants d'employés ont tendance à citer moins que les autres les COpsy, mais également leurs pères comme personnes ressources. À l'inverse les enfants dont les parents n'ont pas d'activité professionnelle s'en remettent au COpsy et surtout à leur mère. Les COpsy sont, surtout, plus souvent désignés par les enfants de cadre supérieur et de profession intermédiaires.

Les membres des équipes pédagogiques et les familles sont donc les premiers soutiens que les jeunes mobilisent pour continuer leur parcours scolaires. Ces personnes sont influentes positivement et dotées d'une forte crédibilité auprès des jeunes. Par ailleurs, cette crédibilité et cette influence peuvent s'avérer à double tranchant, et certains peuvent être considérés comme un « frein » à la poursuite des études. Même si les jeunes citent moins de personnes freins que de personnes soutiens, il reste que les enseignants occupent toujours une place centrale : ils sont désignés comme « freins » par 40 % des répondants à la question. Les parents sont peu cités comme freins à la scolarité (6 % des jeunes). Les professeurs sont cités à 40 %. Les COpsy, rassemblent 13 % des répondants à l'enquête.

Les professeurs et les familles occupent une place centrale dans l'orientation scolaire de ces jeunes comme dans leur génération. Ils ne présentent pas de spécificité de ce point de vue.

La dernière classe fréquentée

Cette dernière classe correspondait à leur choix de spécialité pour 74 % des jeunes, leur choix de filière pour 74 % jeunes, leur choix d'établissement pour 78 %. Cette correspondance des choix ne concorde pas tout à fait avec le fait d'avoir eu un refus de vœux (29 %). Une part non négligeable de ces jeunes n'est pas en phase avec leur projet scolaire, sans doute réaliste du point de vue de leur faiblesse scolaire, mais éloignés de leur motivation. Pour autant, 81 % d'entre eux déclarent « se sentir bien dans [cette dernière] classe » ; 80 % déclarent se sentir bien avec les enseignants et 96 % déclarent avoir des amis dans l'établissement.

Les résultats de l'enquête vont dans le sens d'autres conclusions d'études, notamment celles de Broccolichi qui associent les difficultés scolaires rencontrées tôt dans le parcours scolaire et les comportements sanctionnés par l'école : « *La rupture des liens pédagogiques à l'entrée au collège, ajoutée aux difficultés scolaires précoces génèrent une désaffection croissante à l'égard de l'école, se traduisant souvent par une montée de l'indiscipline* » (Broccolichi, 2000). Le processus de décrochage est multidimensionnel, à la fois entre jeunes mais aussi pour un même individu.

⁵ Trois réponses étaient possibles.

Les raisons déclarées de décrochage

Elles peuvent prendre plusieurs formes et notamment celle de « décrochage de l'intérieur », expression inspirée de Bourdieu et Champagne parlant des « exclus de l'intérieur » (1992). De plus, les élèves du secondaire pris en charge par la MGI dès le signalement de difficultés scolaires ne se pensent pas en décrochage scolaire, même s'ils ont conscience de ne pas être dans le parcours de formation « conventionnel ». Parmi les 417 répondants à l'enquête, 157 étaient déscolarisés soit 38 % des jeunes signalés.

Les raisons évoquées du décrochage scolaire sont principalement d'ordre scolaire (cf. Tableau 5). Sont ensuite évoquées les raisons familiales puis les raisons de santé. Les résultats insuffisants et la désillusion rencontrée dans un diplôme qui ne correspond pas aux attentes initiales sont des sources de démotivation, voire d'abandon scolaire. Les accidents de la vie impactent également le parcours scolaire lorsque des hospitalisations longues écartent l'individu de l'établissement et de l'avancée du programme. Par ailleurs, les prémisses de dépression sont importants, comme cela a déjà été démontré dans des études canadiennes (Fortin & Picard, 1999; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004).

Tableau 5 Les raisons de décrochage scolaire (source : enquête Céreq)

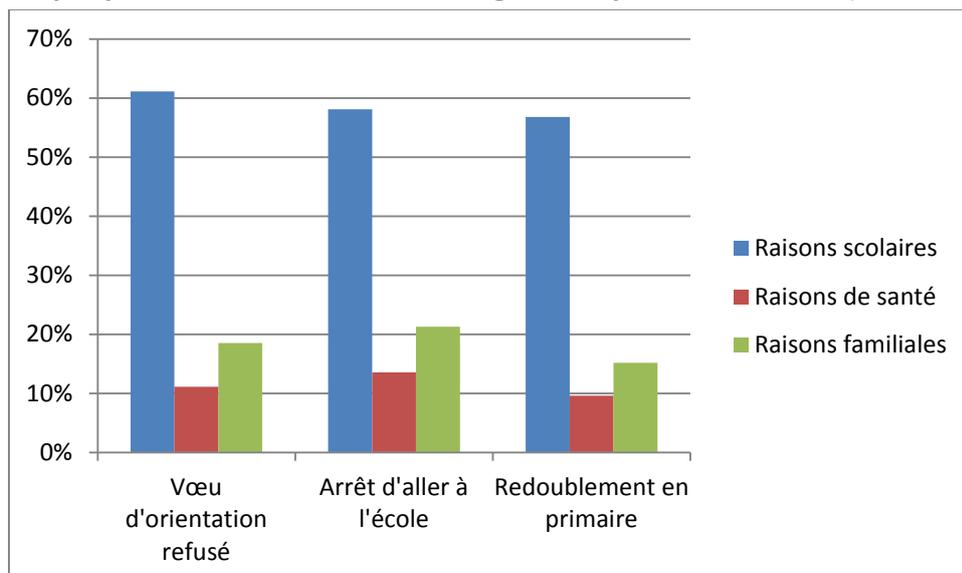
%	Raisons scolaires							Raisons extrascolaires			
	Travail résultats		Orientation		comportements			Raisons de santé		Raisons familiales	
	Résultats insuffisants	Découragement	filiale/spé déplaît	Vœu refusé	exclusion	Problèmes avec les professeurs	ambiance	Maladie, maternité	Mal être	Financement études	Déménagement
oui	24.47	16.58	18.95	5	36.32	7.37	10.53	7.37	3.16	6.32	0.79
non	75.53	83.42	81.05	95	63.68	92.63	89.47	92.63	96.84	93.68	99.21

Note de lecture : il était possible de choisir plusieurs items.

Sur le plan méthodologique, la construction des items détaillant les raisons familiales n'était pas pertinente, en se centrant sur les problématiques financières et de décision familiale alors que la grande majorité des jeunes parlant de raisons familiales avaient en tête des problématiques de climat familial (relations avec les parents, séparation, éloignement, maladie d'un des parents, etc.).

Nous caractérisons l'expérience scolaire des individus en fonction de trois données : avoir redoublé une classe de primaire, avoir eu un vœu d'orientation refusé et avoir abandonné ses études. Les raisons de décrochage évoquées ci-dessus sont regroupées en quatre catégories dans les graphiques suivants : des raisons scolaires de résultats et d'orientation, des raisons de santé et des raisons familiales.

Graphique 9 Les raisons de décrochage et l'expérience scolaire (source: enquête Céreq)*

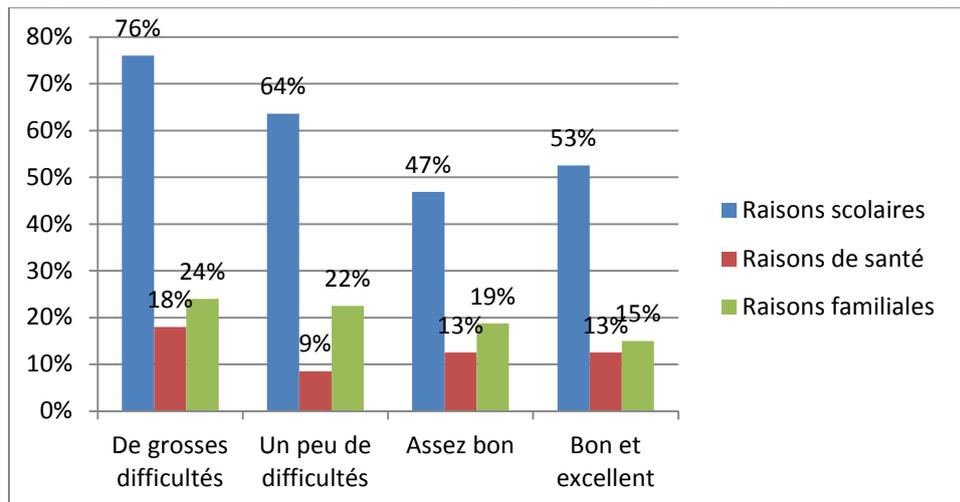


Note de lecture : 60 % des jeunes qui ont essayé le refus d'au moins un vœu d'orientation évoquent des raisons scolaires à leur décrochage.

Le Graphique 9 montre que les trois caractéristiques choisies pour décrire l'expérience scolaire n'ont pas seules un impact sur les raisons données de décrochage scolaire. Parmi ceux qui ont eu des vœux d'orientation refusés, ceux qui ont abandonné leur cursus ou ceux qui ont redoublé, la répartition des raisons de décrochage est sensiblement identique. Autrement dit, les refus de vœu d'orientation ou les redoublements en primaire sont des facteurs de risque de décrochage, mais ils ne sont pas déterminants indépendamment dans les raisons évoqués de décrocher.

L'image de soi est plus associée à la justification du décrochage (Graphique 10). En effet, le fait de se considérer comme un élève avec de grosses difficultés va de pair avec des résultats insuffisants ou un découragement. Mais ces jeunes qui ont une image négative d'eux-mêmes sont aussi ceux qui évoquent le plus des raisons familiales ainsi que des raisons de santé.

Graphique 10 Les raisons de décrochage et l'image de soi (source : enquête Céreq)



Note de lecture : parmi ceux qui se considéraient comme élève avec de grosses difficultés scolaires, 76 % donnent des raisons scolaires à leur décrochage. Les totaux ne font pas 100 car plusieurs items étaient possibles la catégorie « autres raisons » n'est pas représentée.

Les jeunes qui ont une image de soi comme élève plus positive donnent moins d'importances aux raisons scolaires, mais détaillent des raisons familiales et des raisons de santé.

Afin d'avoir une vision plus représentative des facteurs de risque de décrochage, il est judicieux de se reporter aux typologies de jeunes élèves potentiellement décrocheurs développés par l'équipe de chercheurs et psycho-éducateurs autour de Laurier Fortin (Blaya & Fortin, 2011; Fortin & Picard, 1999; Fortin et al., 2004) que l'on peut synthétiser en reprenant la description de Catherine Blaya (2010, p. 45-46) :

Tableau 6 Une typologie de jeunes élèves potentiellement décrocheurs

Typologie	% dans l'enquête canadienne (% dans l'enquête française)	Description de chaque type
Comportements antisociaux cachés	18.9 % (17.8 %)	« Ces élèves présentent des comportements difficilement observables tels que mensonges, vols, vandalisme, vente de drogue, racket. Ces élèves ont un rendement scolaire légèrement inférieur à la moyenne. ils sont conformes à la norme scolaire et agissent sans se faire prendre. Le milieu familial est peu contrôlant et offre peu de cohésion. Ils présentent un haut niveau de dépression (limite du seuil clinique). »
Peu intéressés et peu motivés par l'école	39.7 % (24.4 %)	« Ces élèves ont une bonne performance scolaire. Toutefois, ils s'ennuient à l'école. Ils estiment qu'il y a peu d'ordre et d'organisation dans la classe. Ils présentent un taux de dépression plus important que le groupe de contrôle et ont une appréciation négative du soutien affectif familial. »
En difficultés de comportement et d'apprentissage	30.5 % (40.2 %)	« Leur performance scolaire est très faible. Ce sont des jeunes qui présentent les taux de troubles de comportement et de délinquance les plus élevés ainsi qu'un niveau de dépression assez élevé. Les enseignants ont une opinion négative de ces jeunes. Ils bénéficient de peu de soutien dans le cadre familial ; ils ont une opinion négative de l'organisation et de la communication au sein de la famille [mais il y a] une cohésion familiale positive ainsi que l'existence d'un contrôle parental. »
Les élèves dépressifs	10.7 % (17.6 %)	« Leurs notes sont dans la moyenne. c'est le groupe d'élèves qui présentent le moins de problèmes de comportements externalisés. Les enseignants ont une opinion positive en ce qui les concerne. Ils présentent un très haut niveau de dépression, supérieur au seuil clinique ainsi qu'un niveau de cohésion familiale, de soutien affectif et d'organisation familiale bas. Le contrôle parental est très fort. Ces élèves ont une perception négative du climat de classe. »

Cette typologie a le mérite de présenter outre les tendances caractéristiques de chaque type de jeunes potentiellement décrocheurs, les proportions dans lesquelles elle se retrouve dans les populations enquêtées au Canada et en France (cf. Tableau 5). Selon ces résultats, la répartition des profils de potentiels décrocheurs est différente selon ces pays. En effet, le profil le plus représenté au Canada est celui des jeunes peu intéressés et peu motivés par l'école (39.7 %) contre 24.4 % en France. À l'inverse, c'est le type des jeunes en difficultés de comportement et d'apprentissages qui est le plus représenté en France (40.2 %), alors que la proportion tombe à 30.5 % au Canada. Ces profils de jeunes dessinés par des études empiriques, invitent à repenser l'accompagnement individuel et à innover dans les modalités pédagogiques et les modalités de suivis.

Notre enquête portant sur des variables plus larges distingue 7 domaines susceptibles d'affecter les jeunes :

- Les performances scolaires (4 variables ; 12 modalités) ;
- L'orientation (3 variables, 14 modalités) ;
- Le degré d'intégration scolaire (3 variables, 12 modalités) ;
- Le degré d'intégration familiale (2 variables, 28 modalités) ;

- Le comportement à l'école (3 variables, 10 modalités) ;
- Les comportements sociaux (4 variables, 20 modalités) ;
- L'image de soi (3 variables, 10 modalités).

Une analyse multivariée amène à distinguer les principales oppositions : un premier axe distingue les jeunes ayant eu recours à l'assistance sociale, ayant rencontré le proviseur et un COpsey, qui ont redoublé (et explique avoir interrompu leur scolarité par découragement). Ils s'opposent à ceux qui répondent non à toutes ces questions.

Un second axe oppose deux groupes : d'un côté les jeunes qui souffrent d'isolement, mal à l'aise dans la classe, n'ayant pas eu de discussion récentes avec leurs parents, sans amis, et n'ayant pas d'activités de loisirs collectives. D'un autre côté, se trouvent des jeunes en difficultés proprement scolaires mais plutôt bien insérés, que ce soit dans la classe, avec leurs amis ou avec leurs parents.

Un troisième axe distingue les exclus définitifs et fréquents, passés par un conseil de discipline, déclarant avoir eu des problèmes avec les professeurs et les oppose aux jeunes présentant des difficultés scolaires comme facteurs de rupture et ne sentant pas bien dans la classe.

Cette première ébauche amène à penser que trois publics se distingueraient qui seraient ainsi inégalement à portée des dispositifs de suivi :

1. Le premier est le plus connu et le plus accessible : jeunes en difficultés qui ont redoublé mais découragés, présentant peu de troubles de comportement ;
2. Le second est aussi très visible mais moins accessible : jeunes manifestant des troubles du comportement suffisants pour provoquer un rejet de l'institution. Leur marginalisation, de facto, les rend plus éloignés et sans doute moins coopératif avec les dispositifs de suivi ;
3. Le troisième est moins visible et encore moins accessible : ne manifestant pas explicitement de difficultés ou de troubles de l'intégration scolaire. Ces jeunes sont déjà tournés vers le marché du travail alors qu'ils restent en situation d'isolement familial et de mal être.

Une classification ascendante hiérarchique permet une analyse plus fine de ces publics, surtout pour départager les facteurs scolaires et extrascolaires de l'échec et la capacité de l'expérimentation à les atteindre.

Une sélection progressive des variables a été opérée selon leur poids et leur significativité, afin d'aboutir à la définition de classes d'individus les plus homogènes possibles. Il en résulte 8 classes qui peuvent être présentées en 4 ensembles, par ordre de spécificité :

1. Troubles du comportement ;
2. Isolement familial ;
3. Découragement scolaire ;
4. Isolement social (pairs et institution).

Le premier ensemble, présentant des troubles du comportement, est le plus opposé à tous les autres et le plus visible, comme nous l'avons dit (N=75). Il comporte une classe dont la spécificité est le passage par un **conseil de discipline**, une exclusion temporaire ou une exclusion définitive de l'établissement. Pour les deux tiers, ces jeunes ont changé d'établissement (2 fois ou plus s'ils sont en collège, 3 fois ou plus s'ils sont en lycée). Ils ont

presque tous rencontré un CO-psy, un peu moins un conseiller mission locale et la moitié a vu une assistante sociale.

Qui sont-ils ? Des garçons trois fois sur quatre (donc pas exclusivement), et des collégiens, deux fois sur trois. Ils ne présentent pas significativement d'autres caractéristiques sociales. Un quart d'entre eux ont été revus par un conseiller MI dans le cadre du dispositif de suivi. Cet ensemble est composé d'une seconde classe dont les transgressions comportementales semblent plus bénignes puisqu'ils mentionnent seulement que leurs difficultés s'expliquent par les **problèmes** qu'ils ont rencontrés **avec les professeurs**. À la différence des précédents, ils n'ont pas changé d'établissement que pour un sur trois d'entre eux, et n'ont pas spécifiquement eu d'entretiens même si certains en ont bénéficiés. Ce sont aussi des garçons trois fois sur quatre et des collégiens deux fois sur trois.

Le deuxième ensemble est petit, il comporte qu'une classe (N=42), mais très homogène. La spécificité ne provient pas des facteurs scolaires, même s'ils y trouvent une traduction, mais de **l'isolement familial**. Ces jeunes ont en commun de ne pas avoir discuté avec leur mère dans les 30 derniers jours. Ils disent de même, ne pas avoir discuté avec leur père ou avec un membre de leur famille. Ils ne reçoivent pas non plus spécifiquement d'amis chez eux. Ils ne sont pourtant pas isolés socialement, apparemment car ils participent à des activités de loisir en groupe. Ces jeunes des deux sexes sont collégiens ou lycéens, plus d'une fois sur deux, leur mère ne travaille pas, l'un des deux parents a connu au moins un épisode de chômage dans les trois années passées. De plus, les parents se sont séparés trois fois sur quatre. Ils semblent peu accessibles car ils n'ont pas été revus en entretien.

Le troisième ensemble est marqué par **des inégalités de motivation** voire **le découragement scolaire**, du moins est-il parfois imputé comme un facteur décisif de rupture (N=142). Pas moins de trois classes ont chacune leur spécificité. L'une d'elle mentionne explicitement cet état en premier lieu. Ces jeunes attribuent leur échec au fait que leurs résultats scolaires étaient insuffisants. Le groupe est mixte. Il est un peu plus souvent lycéen, mais c'est statistiquement non significatif. La mère travaille et les parents n'ont pas spécifiquement connu d'épisode de chômage sur trois ans. Les vœux d'orientation ne semblent pas avoir été contredits puisque l'établissement correspondait à leur choix, de même que la spécialité, quand il y en a une.

La suivante ne mentionne pas cette difficulté scolaire ni ce découragement, et pourtant, sa particularité est que les jeunes, interrogés sur leurs diverses activités de loisirs, déclarent « rester sans rien faire ». Ils ne présentent pas d'autres spécificités scolaires selon les variables retenues dans l'enquête. Le groupe est mixte mais constitué plus nettement de collégiens. Les parents ont connu au moins un épisode de chômage dans les trois dernières années. Ils déclarent avoir rencontré un problème d'orientation puisque ni l'établissement, ni la spécialité dans lesquels ils se trouvent ne correspondaient à leur choix. Ils ont été significativement revus par un conseiller mission locale. Enfin, une autre classe contribue à cet ensemble (N=71). Elle non plus ne mentionne pas explicitement le découragement comme facteur décisif de rupture, au contraire justement. L'opinion prévalente est de bien se sentir dans la classe, ce qui est rare dans l'enquête. N'ayant pas significativement changé d'établissement, ces jeunes ont en revanche rencontré un COpsy massivement, de même qu'un conseiller mission locale. Pas d'isolement à craindre de leur côté si l'on s'en tient au fait qu'ils ont discuté avec leur mère et leur père dans les 30 jours précédant l'enquête, ont des activités de loisir en groupe et sont rares à déclarer ne pas inviter ou ne pas être invités

par des amis. Ce groupe pourrait donc être qualifié comme non explicitement motivé, bien que présentant peu d'aspérités. Quelques variables sociales et démographiques sont plus éclairantes : cette classe est significativement composée de filles, bien que non exclusivement, aussi bien en collège qu'en lycée. L'établissement n'est pas celui qui avait été choisi, mais elles ont revu un conseiller mission locale. Il semble donc que ces jeunes filles aient plus conscience de leurs difficultés, sans les imputer à une cause particulière, et qu'elles aient entamé les démarches nécessaires et soient par le fait, bien repérées dans les dispositifs de suivi.

Il n'en est pas de même du quatrième et dernier ensemble, celui de **l'isolement social**, qui est numériquement important (N=121) soit un peu moins d'un tiers de l'échantillon). La première classe se caractérise par la rareté apparente d'amis (invités ou qui invitent). Aucun n'est passé par un conseil de discipline et rares sont ceux qui imputent leur difficultés à des résultats scolaires insuffisants (non significatif statistiquement). Pas spécialement découragés non plus, ils n'ont pas de loisirs de groupe. Plutôt solitaires, ils sont mixtes selon le genre et aussi bien de collège que de lycée. Socialement, ils font état d'une mère sans travail, et ne mentionnent pas spécifiquement avoir vu un Copsy ou un conseiller mission locale, ni revu par la suite depuis leur arrêt de scolarité.

La seconde classe n'est pas très éloignée de la précédente, mais mentionne, elle, explicitement ne pas avoir rencontré d'assistante sociale ni de Copsy, ni de conseiller mission locale, ni avant, ni après la rupture de scolarité. Ils déclarent ne pas imputer cette rupture à de mauvais résultats scolaires, ni à l'ambiance de classe, alors qu'ils ont changé d'établissement. Pourtant celui-ci, de même que leur spécialité correspondent à leur choix. Ils ne sont pas spécifiquement isolés, puisqu'ils mentionnent inviter et être invités chez des amis. Groupe mixte majoritairement lycéen, ils font état de la séparation de leurs parents au cours des trois années passées. La distance à l'égard des institutions, et singulièrement de l'institution scolaire semble être le pot commun majeur de cet ensemble.

Après le décrochage : la distance s'accroît pour ceux qui sont déjà les plus éloignés

L'enquête distinguait les décrocheurs déscolarisés et les jeunes en décrochage selon qu'ils étaient pris en charge avant ou après la rupture scolaire symbolisée par l'absentéisme.

Les relations entre l'institution et les parents ne vont pas de soi puisque selon leur déclaration, 88 % des parents des jeunes en décrochage mais toujours scolarisés ont été avertis des difficultés de leur enfant à l'école, mais seuls 66 % auraient été contactés ou convoqués. À cet entretien, ils s'y sont rendus pour 95 % d'entre eux. Les réponses sont différentes pour les jeunes déscolarisés, puisqu'ils estiment que leurs parents ont été contactés ou convoqués pour 39 % d'entre eux quand ils ont stoppé leurs études. Dans ce cas, ils s'y sont rendus pour 79 % d'entre eux. Les jeunes déscolarisés expliquent que majoritairement, leurs parents n'étaient pas forcément pour cette décision d'abandon des études, mais 42 % l'étaient. Cela ne veut pas dire qu'ils ont provoqué l'abandon mais ils pouvaient le comprendre devant les difficultés rencontrées par leur enfant. **La différence de traitement de la communication envers les parents est à prendre avec précaution puisque nous nous basons uniquement sur la déclaration des jeunes, mais elle exprime une distance, réelle ou vécue, entre le monde scolaire et les parents des jeunes.**

Le suivi : avant la rupture 2 jeunes sur 3 sont reçus par le chef d'établissement et 1 sur 3 par les missions locales, l'inverse ensuite.

L'enquête interrogeait le fait que les jeunes aient pu rencontrer depuis le début des difficultés scolaires ou depuis leur arrêt des études, un conseiller de l'AIO ou de l'insertion. Parmi les jeunes en cours de décrochage, 67 % déclarent avoir été reçus par le principal ou le proviseur de l'établissement et 66 % par un COpsy. Suivent un conseiller de mission locale (31 % des jeunes) et un assistant de service social (30 %). Parmi les jeunes ayant abandonné leurs études, 80 % ont été reçus par un conseiller mission locale, 64 % par un COpsy, 43 % par un conseiller de Pôle Emploi, et 36 % par le proviseur ou le principal du dernier établissement fréquenté. Les jeunes qui sont déscolarisés recherchent donc des solutions hors l'école, privilégiant les voies d'insertion professionnelle. C'est moins le cas des jeunes en cours de décrochage qui privilégient les voies de (ré)orientation scolaire ou de remédiation scolaire. si on considère que l'initiative ne vient pas des jeunes, mais des institutions, on dira que les missions locales interviennent de manière précoce pour 1 jeune en cours de décrochage sur 3, et que le chef d'établissement se désengage assez rapidement pour les déscolarisés.

Le projet professionnel

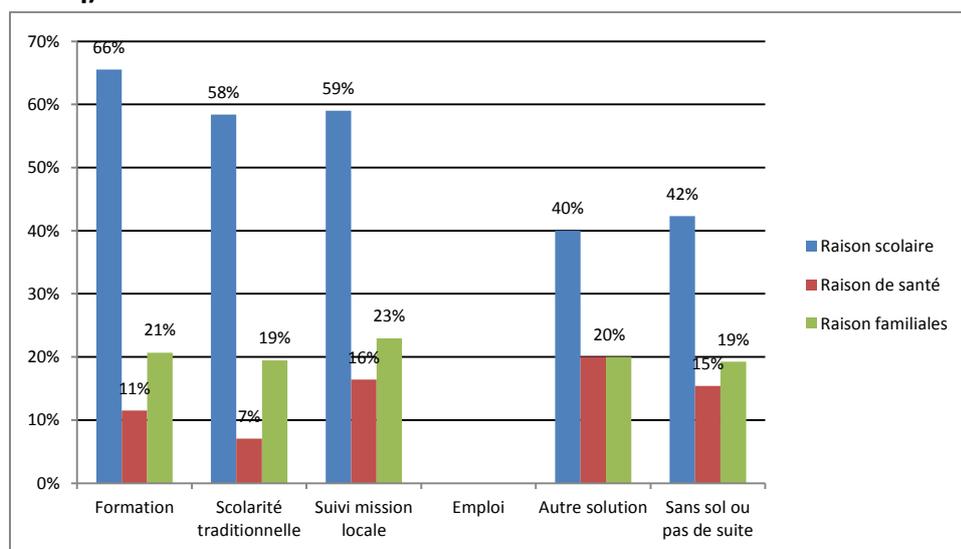
Le projet professionnel et le stage en entreprise sont des composantes de reprise en main de son orientation afin de juger par l'observation personnelle le métier envisageable et son attractivité. 34 % des jeunes interrogés déclarent qu'il leur a été demandé de monter un projet professionnel. Parmi ces derniers, la moitié déclare avoir pu le faire. Si le projet professionnel ne fait pas partie de toutes les solutions proposées aux jeunes, il apparaît que le stage est plus répandu : 84 % des jeunes affirment avoir effectué un stage en entreprise. 91 % d'entre eux estiment qu'il les a aidés. On mesure ici la difficulté à se projeter dans le temps : un stage immédiat est plus accessible qu'un projet d'avenir construit.

La situation actuelle

Parmi les jeunes interrogés, 53 % disent avoir repris une formation, 29 % déclarent être en emploi⁶. Parmi les jeunes ayant repris une formation, 46 % étaient en contrat d'apprentissage, 4,5 % en contrat de professionnalisation et 49,5 % sont retournés en collège ou lycée. Le retour en formation est donc une solution privilégiée, usant des différentes possibilités offertes (apprentissage, classe relai, formation initiale) pour mener les individus vers une qualification.

⁶ Parmi ces répondants, certains sont en contrat d'apprentissage et ont également déclaré être en études. Il n'est donc pas possible d'additionner les deux proportions.

Graphique 11 Solutions proposées selon les raisons de décrochage (sources : MGI, enquête Céreq)



Note de lecture : parmi les jeunes enquêtés entrés dans un suivi mission locale, 59 % ont déclaré des raisons scolaires de décrochage, donc 41 % n'en ont pas déclarées. Plusieurs raisons pouvant être données, les totaux ne font pas 100 %. Les effectifs des jeunes en emploi sont trop faibles pour être interprétés.

Si l'on croise les données enregistrées sur l'outil informatique de la MGI et celle de l'enquête, il est intéressant de voir que les jeunes qui évoquent des raisons scolaires à leur décrochage sont aussi nombreux parmi les « retour en formation » ou « en scolarité traditionnelle » que parmi ceux suivis par les missions locales. Les écarts sont plus grands en ce qui concerne la répartition des autres raisons de décrochage en fonction de la solution trouvée.

Ainsi, la solution de scolarité traditionnelle serait plus souvent trouvée à la suite d'un décrochage de type scolaire : parmi ces jeunes, on retrouve la proportion la plus faible de décrochage pour raison de santé et pour raison familiale. Parmi les jeunes en « autre solution », peu nombreux, on retrouve la part la plus faible de raisons scolaires de décrochage mais la part la plus élevée de raison de santé. Ce sont sûrement des solutions de prise en charge médicale ou sociale.

Si c'était à refaire ?

À la fin du questionnaire, nous sondions leur éventuel regret, ou du moins leur prise de recul par rapport à leur situation. Si c'était à refaire, 42 % des répondants confirment qu'ils arrêteraient effectivement l'école. Cela concerne notamment les plus jeunes répondants (moins de 17 ans). À l'inverse, 58 % pensent qu'ils auraient continué les cours. C'est d'autant plus vrai pour les plus âgés, de 18 à 20 ans. On peut imaginer qu'ils ont eu sans doute plus de difficultés à rebondir que ce qu'ils avaient anticipé.

La situation des jeunes repérés et signalés dans l'outil informatique de la MGI est la conséquence d'un processus souvent ancien de décrochage scolaire marqué par des difficultés remontant souvent à l'école primaire. De plus même pour ceux qui ne se heurtent pas à des refus de vœux d'orientation, l'inadéquation entre leurs propres aspirations et les attentes de l'institution vis-à-vis du travail scolaire et du niveau minimum requis est source de démotivation, de découragement, de distanciation pouvant aller jusqu'à la

déscolarisation complète. Par ailleurs, le décrochage scolaire peut concerner également des jeunes qui n'étaient pas en échec scolaire mais dont les problèmes de santé ou de vie familiale tendent à éloigner du « métier d'élève ». Le suivi organisé par les acteurs des établissements scolaires et de l'AIO semble répondre à ces différentes problématiques de décrochage scolaire deux fois sur trois, mais le lien avec les familles semble se distendre très rapidement.

Par ailleurs, on ne sait pas si les jeunes les plus en difficultés sont tous suivis par le dispositif. Parmi ceux répertoriés par l'outil informatique de la MGI, s'il y a une présomption selon laquelle, plus ils s'éloignent dans l'institution, moins ils sont accessibles, moins ils sont suivis, alors on peut supposer que ceux qui sont absents de tout, les services vont être en difficultés pour les approcher.

Il est vrai que les acteurs externes à l'Éducation Nationale, au premier rang desquels les missions locales sont sollicités de manière précoce, montrant une porosité des champs d'actions. Ceci renvoie au second volet d'évaluation, celui de la coordination des acteurs.

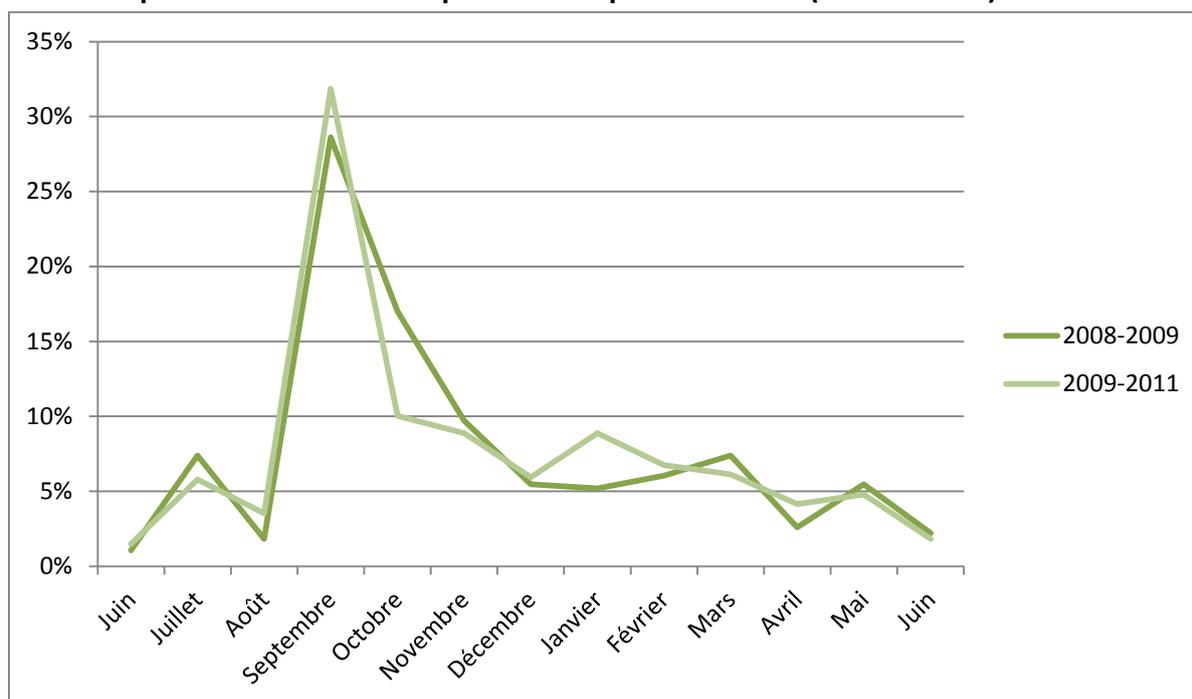
2. Le volet B : Gouvernance et coordinations d'acteurs

La coordination des acteurs est appréhendée selon plusieurs sources et type de données. L'analyse des données de l'outil informatique de suivi de la MGI permet de mesurer les actions coordonnées : le repérage, le suivi, les solutions trouvées pour les jeunes. En parallèle, les séries d'observation des cellules de veille éducative, les entretiens avec les acteurs et l'analyse comparée des émargements des CVE selon les zones tests et témoins apportent des éclairages quant aux façons de faire et de penser ce partenariat.

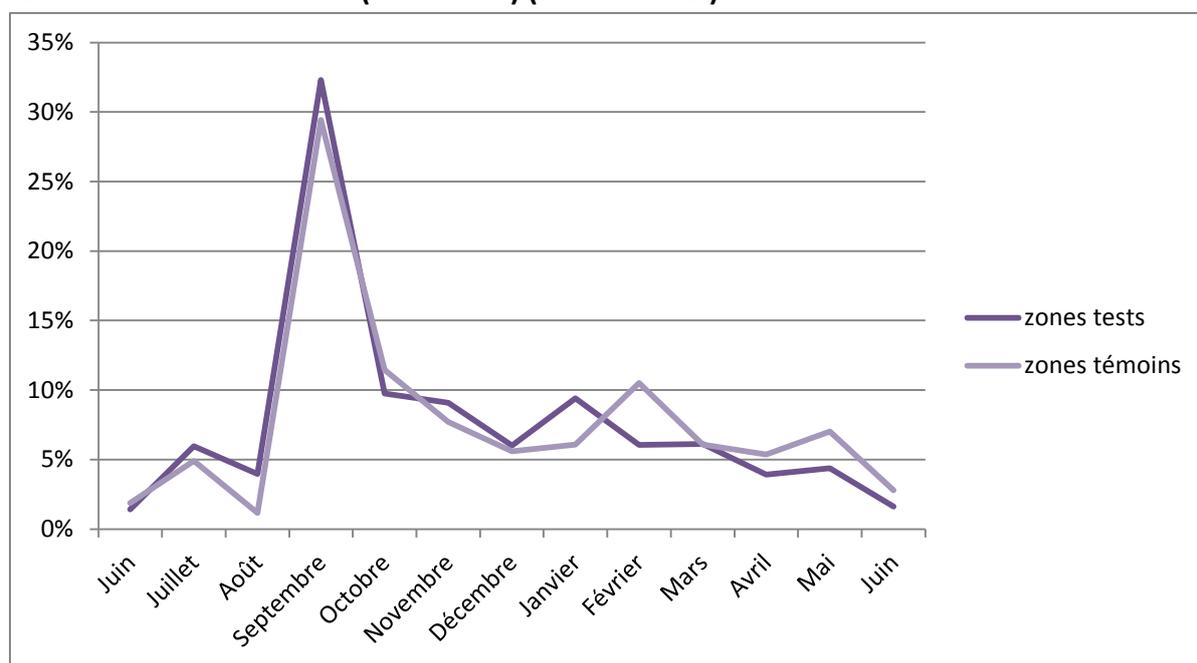
La mesure de la coordination des acteurs par les signalements et les entretiens

Les signalements sont une activité dévolue aux établissements scolaires dans un premier temps et aux acteurs de l'AIO dans un second temps. L'outil informatique de la MGI centralise les signalements de jeunes décrochés ou en voie de décrochage scolaire sur l'Académie de Clermont-Ferrand : le nombre de signalements par institution tout au long de l'expérimentation (Graphique 12, Graphique 13, Graphique 14), ainsi que l'évolution des répartitions institutionnelles des signalements des jeunes (Graphique 15) et le nombre moyen d'entretiens par individu selon l'institution qui a effectué le signalement (Graphique 16).

Graphique 12 Distinction de la répartition temporelle des signalements sur l'outil informatique de la MGI avant et pendant l'expérimentation (source : MGI)



Graphique 13 Distinction de la répartition temporelle des signalements selon les zones tests et les zones témoins (2009-2011) (Source : MGI)



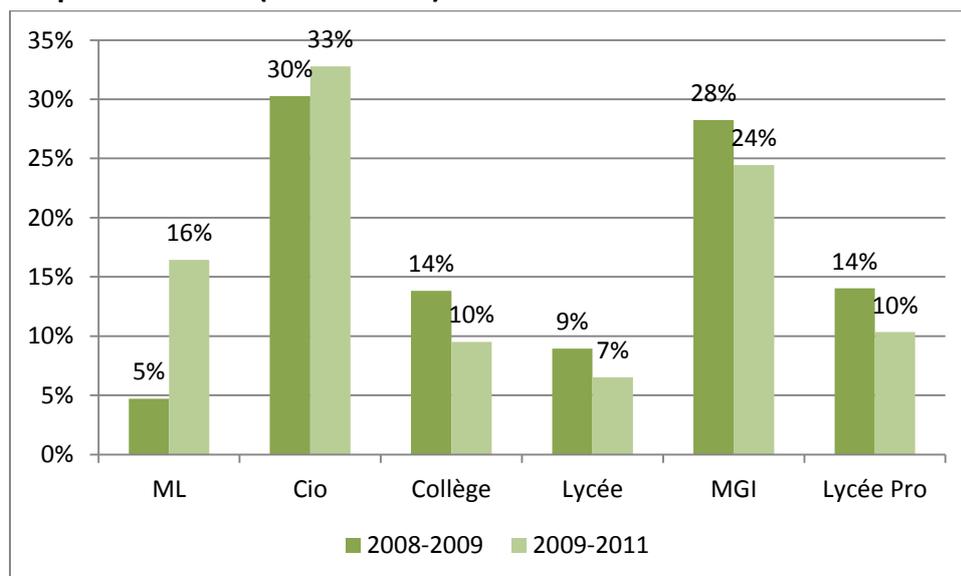
C'est toujours le mois de septembre qui, de plus en plus, est le mois de toutes les attentions sur les sorties et les difficultés des jeunes scolarisés (Graphique 12, Graphique 13). L'évolution des signalements, le long de l'expérimentation fait apparaître une augmentation de l'attention des acteurs à la rentrée mais aussi une attention plus homogène toute au long de l'année dans le sens où la courbe de 2009-2011 ne tombe jamais plus bas que les taux les plus bas de la courbe de 2008-2009. Mais cela ne l'empêche pas de pointer plus haut à

certaines périodes. Ainsi la courbe d'expérimentation montre des périodes plus fortes de signalements : septembre, janvier et avril. Ce qui a pour effet de faire baisser les taux de signalement d'octobre, de mars et de juillet.

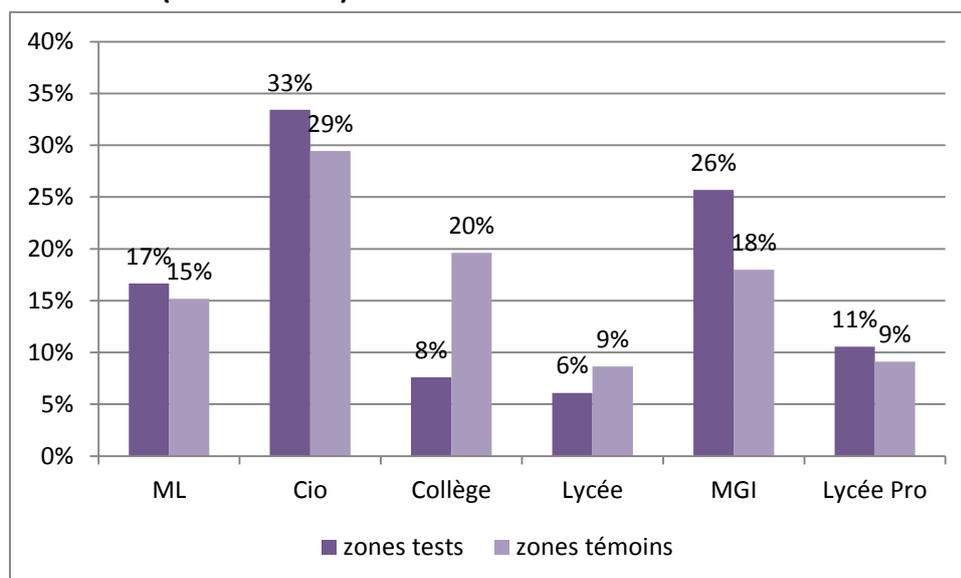
La distinction des flux de signalements selon les zones tests et les zones témoins montre de grandes tendances sans pour autant gommer les aspérités territoriales (Graphique 13). En effet, des territoires où la population jeune est moindre et où les acteurs de l'AIO sont moins nombreux et se réunissent moins souvent, ne peuvent signaler selon la même temporalité de territoires plus denses, où les flux sont sans doute plus stables et les réunions de travail plus fréquentes. La répartition des signalements décline tout au long de l'année scolaire avec cependant des croisements des courbes des zones tests et des zones témoins. Ainsi dans les zones tests, après la baisse de signalements d'automne, la courbe remonte en janvier (9 %, +3 par rapport aux zones témoins), puis repasse au dessus des 5 % en juillet. La première remontée des signalements dans les zones témoins est décalée d'un mois et se positionne en février à 11 %. C'est d'ailleurs l'écart le plus grand entre les 2 courbes au profit des zones témoins (+5).

À l'inverse, les courbes se rejoignent pour les périodes creuses en signalement : décembre, mars et juin.

Graphique 14 Répartition des signalements selon l'institution avant et pendant l'expérimentation (Source: MGI)



Graphique 15 Répartition des signalements selon l'institution en fonction des zones tests et témoins (source : MGI)



Le Graphique 14 fait état de la répartition des signalements selon l'institution en comparant les données avant l'expérimentation et pendant. Les « grands signaleurs » restent les CIO et la MGI. Avant l'expérimentation, les établissements arrivaient en troisième position, avec par ordre décroissant : les lycées professionnels, les collèges et les lycées généraux. Les missions locales regroupaient 5 % des signalements. L'expérimentation a vu tripler la proportion de signalements par ces dernières au détriment des établissements scolaires et de la MGI qui ont vu leur part dans les signalements diminuer.

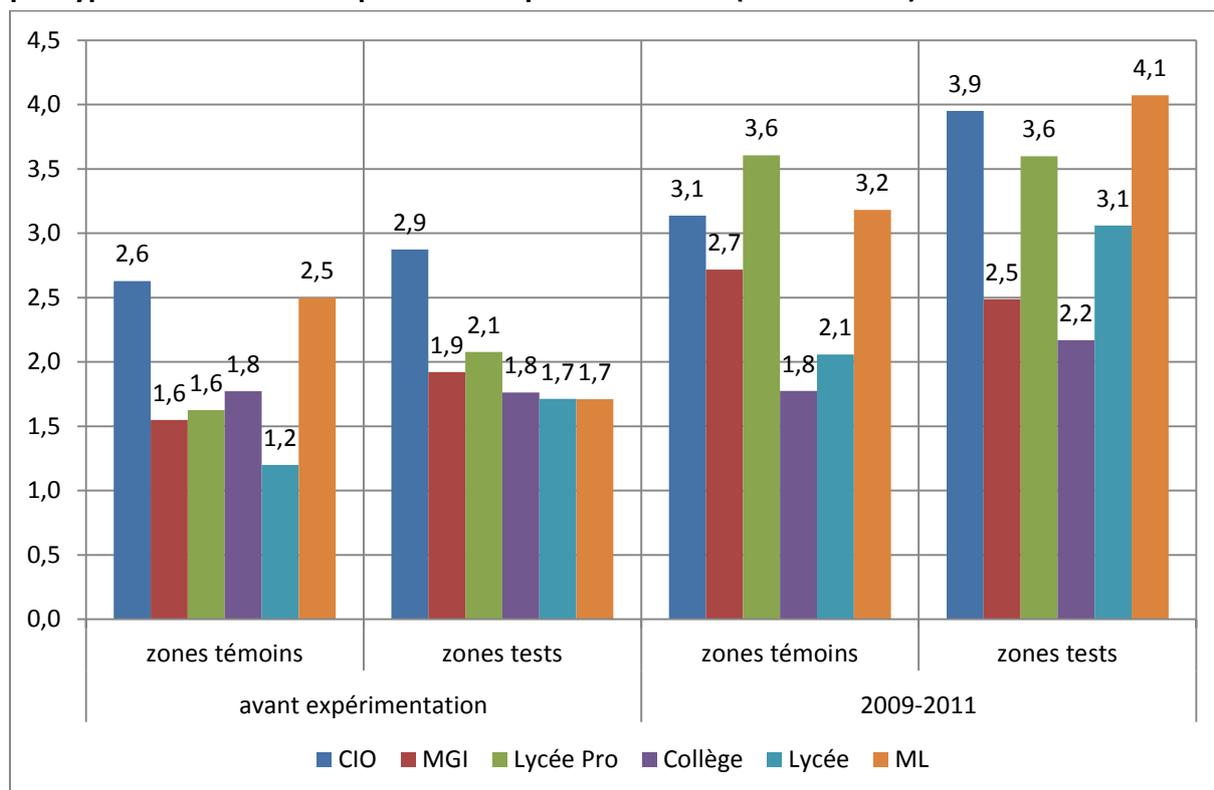
Durant l'expérimentation, des droits supplémentaires étaient donnés aux missions locales pour l'édition des entretiens complémentaires qu'elles effectuaient auprès des jeunes enregistrés dans l'outil informatique MGI. La comparaison des institutions de signalements selon les zones tests et témoins (Graphique 15) montre que dans toutes les zones, les CIO sont les institutions qui signalent le plus grand nombre de jeunes en situation de décrochage (33 % en zone tests, 29 % en zone témoins). Par la suite, la répartition institutionnelle change selon le type de zone. Dans les zones tests, plus d'un quart des signalements est fait par la MGI, puis 17 % par les missions locales. Les établissements, pourtant chargés du signalement des décrocheurs, arrivent ensuite. Dans les zones témoins, ce sont les collèges qui signalent en un jeune sur cinq, devant la MGI (18 %) et les missions locales (15 %). En d'autres termes, les proportions de signalements effectués par les missions locales sont proches dans les deux types de zone (moins de 2 % d'écart, au profit des missions locales des zones tests).

Les faits marquants sont la prédominance des CIO dans le signalement, la montée en puissance des missions locales. Par ailleurs, les établissements scolaires sont de fait, de moins en moins présents dans cette base issue de l'outil informatique MGI. La diminution sensible des signalements effectués par les établissements est-elle un effet propre de l'expérimentation ? Est-ce lié à la mise en place parallèle du SIEI qui se concentre sur les jeunes de 16 ans et plus ? Cette seconde hypothèse est plausible car elle déplace la focale sur les jeunes de moins de 16 ans et elle est liée au module SDO du logiciel Sconet des établissements. Son caractère obligatoire est sans doute entré en concurrence avec l'outil informatique de la MGI pourtant partagé par plus d'acteurs et alimenté tout au long du

parcours du jeune suivi. Il peut aussi bien avoir en quelque sorte servi de premier filtre à une saisie sur l'outil informatique de la MGI.

Le Graphique 16 donne une vision évolutive du nombre moyen d'entretiens par jeunes selon l'institution qui l'a signalé dans l'outil informatique MGI. L'institution qui signale ne fait pas nécessairement les entretiens du suivi. Pour autant, selon le signalement les profils de jeunes ne sont pas identiques étant donné que, par exemple les missions locales et les collèges ne signalent pas les mêmes segments du public (moins de 16 ans plus fréquents pour les collèges, plus de 16 ans plus fréquents pour les missions locales).

Graphique 16 Nombre moyen d'entretiens selon l'institution de signalement. Présentation par type de zone avant et pendant l'expérimentation. (Source: MGI)



Avant la mise en place de l'expérimentation le nombre moyen d'entretiens oscillent entre 1,2 et 2,9 par individus selon les institutions. Dans les zones qui deviendront témoins, les jeunes signalés par les CIO (2,6 entretiens en zone témoin et 2,9 entretiens en zone test) et les missions locales sont plus souvent reçus en entretiens que les jeunes signalés par les établissements scolaires. En revanche, les jeunes signalés par les missions locales dans les futures zones tests, sont moins reçus en entretiens.

Pendant l'expérimentation, on constate une tendance à la hausse du nombre moyen d'entretien, quels que soient la zone ou le signalement (entre 1,8 et 4,1 par jeunes). Dans les zones témoins, les jeunes signalés par les lycées professionnels sont ceux qui ont obtenu le plus d'entretiens de suivi (de 1,6 à 3,6). Viennent ensuite les jeunes signalés par les missions locales et les CIO. Le nombre moyen d'entretiens concernant les jeunes signalés par les collèges reste stable (1,8) avant et pendant l'expérimentation. Dans les zones tests, la plus forte progression concerne les jeunes signalés par les missions locales (de 1,7 à 4,1). Viennent ensuite les jeunes signalés par les CIO (3,9) et les lycées pro (3,6) et lycées (3,1).

Ce graphique met en avant une démarche d'enregistrement des entretiens effectués avec les jeunes sur l'outil informatique. L'ouverture du droit de saisie des entretiens par les missions locales a certainement joué un rôle dans cette évolution ainsi que sans doute une actualité médiatique pressant les acteurs de l'AIO à collaborer. L'outil informatique jouant le rôle de partage des informations, œuvre en ce sens.

En résumé, les données issues de l'outil informatique de la MGI permettent de mesurer la coordination des acteurs et l'intérêt de l'élargissement des droits informatiques à travers quelques éléments. Le calendrier du signalement court tout au long de l'année en faisant apparaître des périodes de recrudescence des signalements. La période de rentrée est propice au signalement, puis celles de janvier-février et de mai. L'activité de signalement souligne l'importance de la collaboration des acteurs de l'AIO et fait apparaître des « grands signaleurs » comme les CIO, les missions locales et les lycées professionnels. La plus-value de l'outil informatique réside dans l'égalité des fonctions dès l'entrée dans le suivi du décrochage : l'expérimentation installait l'ouverture de droits de saisie par les missions locales des entretiens, en plus de la saisie des signalements comme dans les zones témoins. Elle a eu pour effet d'augmenter très nettement le nombre de signalements par les missions locales. Le partage des informations concernant les entretiens (au moins leur nombre) a pour effet de « nourrir » cette coordination puisque les acteurs des cellules de veille éducative ont connaissance de la mise à jour des informations concernant le suivi d'un jeune : la prise en charge est en place, le suivi est assuré. Cela a pour conséquence aussi bien une confiance « inter-partenaire » qu'une responsabilisation de chacun. Par ailleurs, même si les établissements semblent s'éloigner de cet outil pour le signalement, du fait sans doute de la mise en place du SIEI, les saisies d'entretiens et le partage de cette information sont en augmentation et sont primordiales pour la coordination.

Les comités de pilotage au service du projet et du partenariat

Le comité de pilotage réunit l'ensemble des partenaires : les représentants du GIP Auvergne, du Rectorat, du CSAIO, de la MGI, de l'AMPA (missions locales) et du Céreq. Il est l'occasion de faire un bilan partagé des actions entreprises dans le cadre de l'expérimentation et d'exposer plus en détail le protocole d'évaluation et les demandes d'accès aux bases de données qui y sont liées. Chacun des comités de pilotages biannuels a pour second objectif de présenter le projet à de nouveaux acteurs. Le long de l'expérimentation, de nouveaux invités sont venus se greffer au comité de pilotage : les représentants de la DRJSCS, l'enseignement agricole (SRFD), de la formation professionnelle du Conseil régional, de la Direccte et des services de la Défense (bureau défense et citoyenneté de l'ESNSE) partagent les problématiques du décrochage scolaire et recherchent dans ce partenariat les moyens d'y répondre.

Les cellules de veille éducative (CVE) : la coordination en action

Afin d'appréhender l'évolution des CVE et notamment le renforcement ou l'élargissement des CVE des zones tests, nous avons construit à partir des listes d'émargements de toutes les CVE (des zones tests et des zones témoins) un tableau récapitulatif des présences des acteurs appartenant aux différentes institutions qui composent le quorum des CVE : l'orientation, l'inspection académique, les établissements scolaires, la MGI, les Missions Locales et les autres partenaires qui recouvrent, essentiellement, le GRETA, la PJJ, l'enseignement agricole et les CFA.

La composition de chaque CVE de bassin compte à la base une dizaine de participants qui se décline de la façon suivante :

- Les membres de droit : L'Inspecteur d'Académie support de la plateforme, le directeur du CIO, l'animateur de la plateforme, le délégué départemental MGI, le directeur pour la Mission Locale pour l'emploi (MLE).
- Les membres élus par leurs pairs du bassin : Un chef d'établissement, un Conseiller de Formation Continue, une Assistante sociale, un CPE, un chef de travaux.

Une mobilisation proportionnelle aux nombres de jeunes

Le premier constat porte sur le nombre de CVE réunies, elles sont nettement plus fréquentes dans le Puy-de-Dôme qui a lui seul tenu deux fois plus de réunions que tout autre département de la région. Mais une activité fréquente ne signifie pas nécessairement une mobilisation intense. Ainsi, il nous est paru intéressant de calculer le nombre moyen de participants pour l'ensemble des CVE de chaque bassin.

Tableau 7 Nombre total de CVE et de participants par départements et bassins durant l'expérimentation (de 2009 à 2011)

	Nbre Total de CVE	Nbre Total de participants	Nbre moyen de participants par CVE
HAUTE LOIRE			
Bassin de Brioude	14	153	10,92
Bassin d'Yssingeaux	14	152	10,85
Bassin du Puy en Velay	14	165	11,78
CANTAL			
Bassin de St Flour	4	34	8,5
Bassin d'Aurillac	10	87	8,7
Bassin de Mauriac	5	36	7,2
ALLIER			
Bassin de Vichy	13	135	10,38
Bassin de Montluçon	14	147	10,5
Bassin de Moulins	13	110	8,46
PUY DE DOME			
Bassin de Thiers-Ambert	18	196	10,88
Bassin d'Issoire	20	206	10,3
Bassin de Riom	23	213	8,82
Bassin de Clermont	22	241	10,95

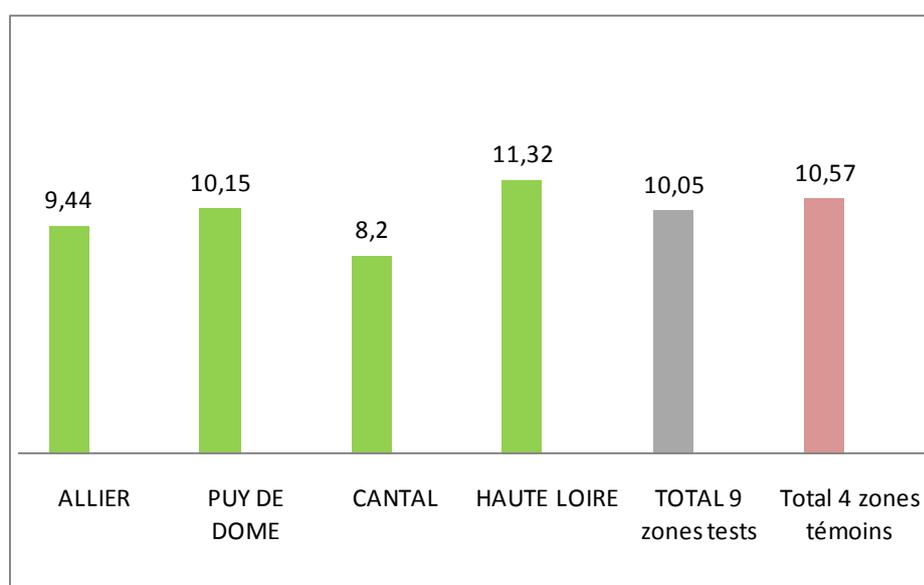
Le nombre moyen de participants varie de 7 à 12 suivant les bassins et les départements. S'il est vrai que le Cantal est le département le plus rural de l'Auvergne et compte le nombre moyen de participants le moins important dans ses 3 bassins avec 7 à 9 participants, ce n'est pas pour autant que l'on peut expliquer le nombre moyen de participants aux CVE par la ruralité du département. En effet, le bassin du Puy en Velay qui se caractérise comme assez rural comptabilise en moyenne 11 à 12 participants. *A contrario* dans le bassin de Clermont Ferrand qui est le bassin le plus urbain de la région d'Auvergne on ne dénombre en moyenne que des CVE entre 10 et 11 personnes. La part de la population âgée de 5 à 19 ans semble

constituer un meilleur indicateur de corrélation avec l'activité des CVE en nombre moyen de participants. Si l'on se réfère aux données de l'INSEE sur le pourcentage de jeunes dans les différents départements auvergnats, on observe que le Cantal est le département où la part des jeunes de 5 à 19 ans est la plus faible, suivi de l'Allier, du Puy-de-Dôme et de la Haute-Loire. Ce palmarès peut être mis en miroir avec les résultats du Tableau 8 qui synthétise la moyenne des participants par départements : le nombre moyen de participants aux CVE le moins important se trouve dans le Cantal. Il est un peu plus élevé dans l'Allier. Le Puy-de-Dôme arrive derrière la Haute-Loire avec un taux de moyen de participants de 11 à 12 : ce qui corrobore l'hypothèse d'un lien entre le nombre moyen de participants aux CVE et la part des jeunes dans chaque département.

Tableau 8 Nombre total des CVE et du nombre total de participants par départements et par zones tests et témoins (de 2009 à 2011)

	Nbre Total de CVE	Nbre Total de participants	Nbre moyen de participants par CVE
ZONES TESTS			
ALLIER	27	257	9,44
PUY DE DOME	65	660	10,15
CANTAL	15	123	8,2
HAUTE LOIRE	28	317	11,32
TOTAL 9 zones tests	135	1357	10,05
ZONES TEMOINS			
Total 4 zones témoins	49	518	10,57

Graphique 17 Nombre moyen de participants par CVE selon les départements et les zones de 2009 à 2011



En comparant les taux moyens de participants entre zones tests et en zones témoins à l'aide du Graphique 17 ci-dessus, on ne note pas de différence significative : que l'on se trouve en zone test ou en zone témoin, le nombre moyen de participants par CVE se situe entre 10 et

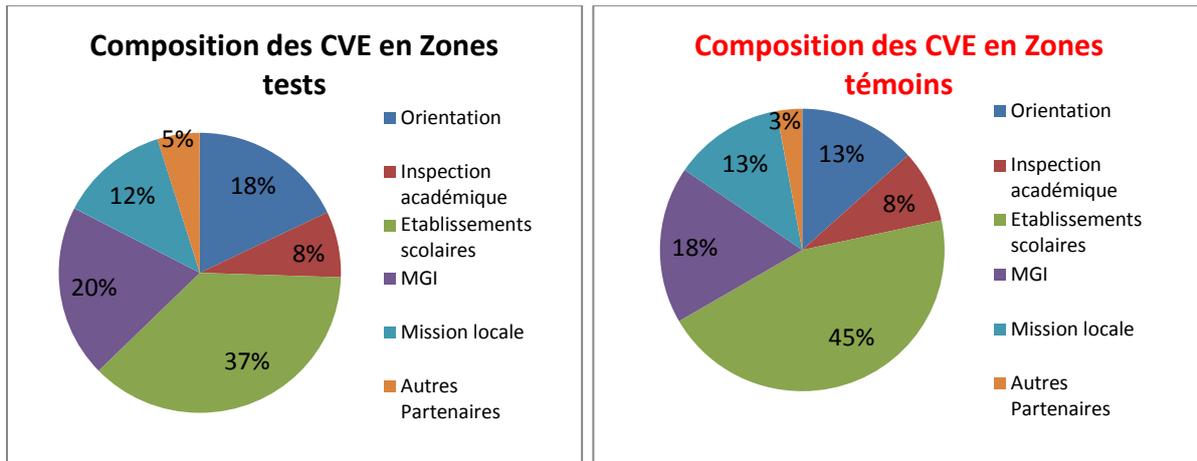
11 participants. Or si l'on se réfère au protocole d'expérimentation, les CVE localisée en zones tests sont censées recevoir plus de participants puisqu'elles doivent s'ouvrir à de nouveaux partenaires et être élargies.

La hiérarchie des participants est la même selon le type de zones : établissements, puis MGI, puis personnels d'orientation, puis mission locale. Des écarts ponctuels apparaissent toutefois : la MGI semble moins présente dans le Cantal, en Haute-Loire, sauf Brioude. En revanche, les personnels d'orientation sont plus présents dans le Cantal mais beaucoup moins dans le Puy-de-Dôme sauf Clermont-Ferrand, et peu dans l'Allier sauf Moulins. De leur côté, les missions locales paraissent particulièrement mobilisées à Clermont-Ferrand et à Thiers.

Tableau 9 Effectifs de participants aux CVE selon l'institution (2009-2011)

BASSIN	Orientation	Inspection Académique	Établissements scolaires	MGI	Mission Locale	Autres Partenaires	TOTAL
HAUTE LOIRE							
Brioude	23	9	62	33	17	9	153
Yssingaux	27	7	70	26	14	8	152
Puy en Velay	30	13	70	22	18	12	165
CANTAL							
Saint Flour	9	0	13	4	5	3	34
Aurillac	23	3	29	12	10	10	87
Mauriac	11	0	10	5	6	4	36
ALLIER							
Vichy	19	16	60	27	11	2	135
Montluçon	22	10	62	27	17	9	147
Moulins	22	8	34	25	13	8	110
PUY DE DOME							
Thiers-Ambert	18	18	98	29	32	1	196
Issoire	28	22	72	45	26	13	206
Riom	29	20	90	50	23	1	213
Clermont	51	20	68	58	43	1	241
Ensemble							
Total 9 Zones Tests	243	103	505	270	170	66	1357
Total 4 zones Témoins	69	43	233	93	65	15	518
Total toutes zones	312	146	738	363	235	81	1875

Graphique 18 Composition des CVE en zones tests et en zones témoins



À partir du Tableau 9, nous avons construit les diagrammes circulaires pour représenter la part de chaque institution dans la composition des CVE en zones tests et en zones témoins (Graphique 18) durant la période d'expérimentation afin d'effectuer une comparaison de la composition des CVE entre les zones tests et les zones témoins. Dans l'ensemble chaque partenaire accroît légèrement sa part, réduisant par là-même la part des établissements, dans le détail, nous constatons que même si les taux de chaque catégorie se distinguent, la configuration d'ensemble demeure très proche : les établissements scolaires représentent la part majoritaire des participants aux CVE avec un taux de 45 % pour les zones témoins contre 37 % dans les zones tests. La catégorie la plus importante ensuite est la participation des acteurs de la MGI sur laquelle repose le dispositif expérimental. Il s'impose de peu dans les zones tests avec 20 % contre 18 % dans les zones témoins.

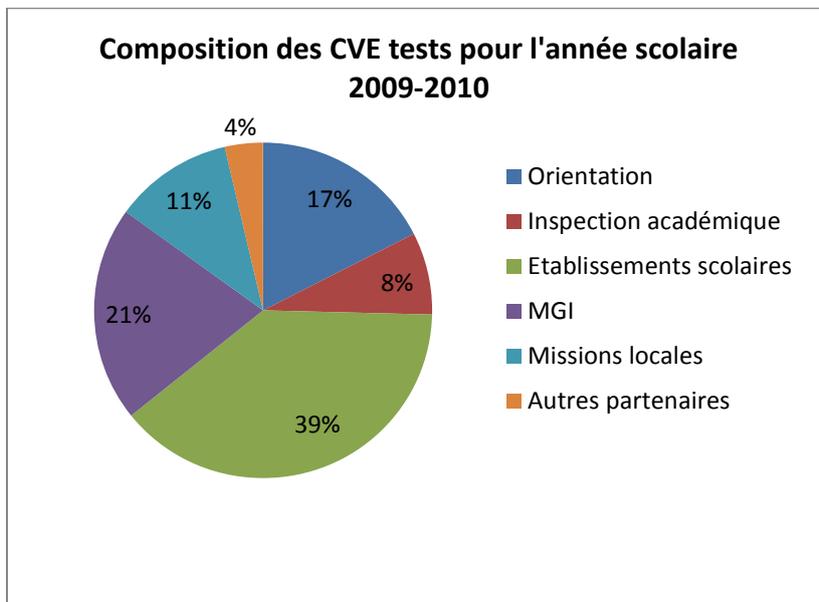
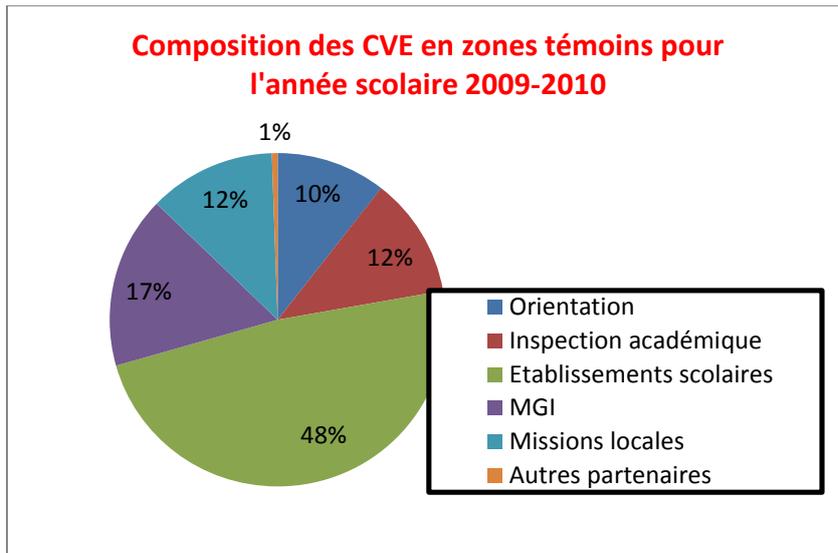
Dans les zones tests, les personnels de l'orientation se positionnent après la MGI et les établissements à 18 %. Par contre dans les zones témoins la part de l'orientation et celle des Missions Locales sont identiques avec 13 %. Les Missions Locales atteignent 12 % dans les zones tests. La part des autres partenaires constitue 5 % dans les zones tests et seulement 3 % dans les zones témoins : ce qui révélerait effectivement une certaine ouverture des CVE des zones tests à d'autres partenaires. L'élargissement des CVE en zones tests est toutefois à appréhender avec précaution et à relativiser dans la mesure où la différence n'est que de 2 %. Afin d'affiner l'exploitation des données, nous nous proposons d'observer l'évolution de la composition des CVE en zones tests et en zones témoins pour chacune des 3 années scolaires de l'expérimentation.

Tableau 10 Nombre de participants par institution par année scolaire et selon les zones tests ou témoins

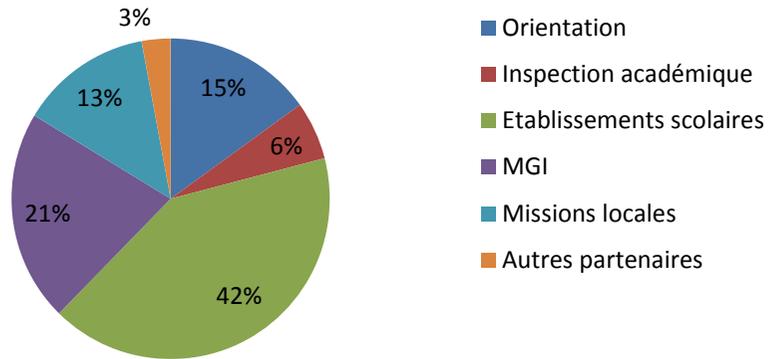
Institutions	2009/10	2010/11	2011/2012	Total
Total des 4 témoins				
Orientation	19	36	14	69
Inspection académique	21	14	8	43
Établissements scolaires	87	99	46	232
MGI	30	51	13	94
Missions locales	22	32	11	65
Autres partenaires	1	7	7	15
Total	180	239	99	518
Total des 9 zones tests				
Orientation	86	111	46	243
Inspection académique	39	45	19	103
Établissements scolaires	191	226	88	505
MGI	102	119	49	270
Missions locales	56	77	37	170
Autres partenaires	18	30	18	66
Total	492	608	257	1357
Total toutes zones	672	847	356	1875

Afin de mesurer l'évolution de la participation de chaque institution au sein des CVE et de tenter de saisir l'élargissement à d'autres partenaires préconisé dans les zones tests, nous avons construit le tableau récapitulatif de la participation de chaque institution pour le total des 9 zones tests et des 4 zones témoins pour les 3 années scolaires d'expérimentation. À partir du Tableau 10, nous avons conçu les diagrammes circulaires pour comparer l'évolution de la participation de chaque institution pour chacun des 2 types de zones pour les 3 années scolaires de l'expérimentation. Les résultats de ces diagrammes circulaires sont à interpréter avec précaution dans la mesure où l'expérimentation prenant fin en décembre 2011, nous n'avons qu'une partie des CVE sur l'année scolaire 2011-2012.

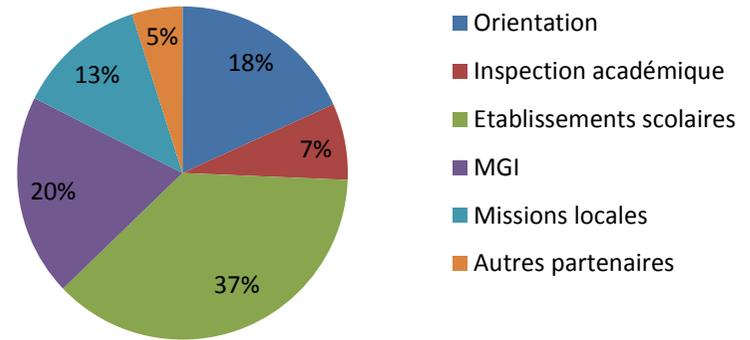
Graphique 19 Compositions annuelles des CVE selon les zones



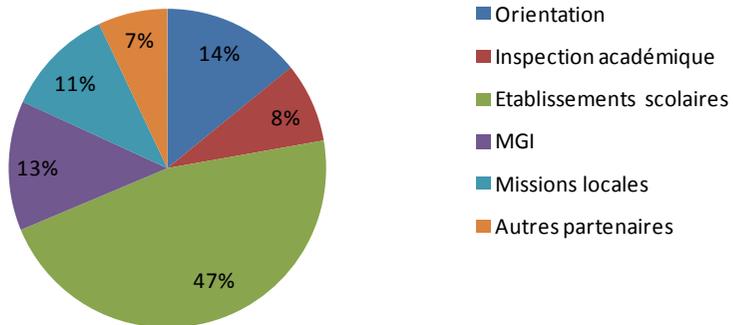
Composition des CVE en zones témoins pour l'année scolaire 2010-2011



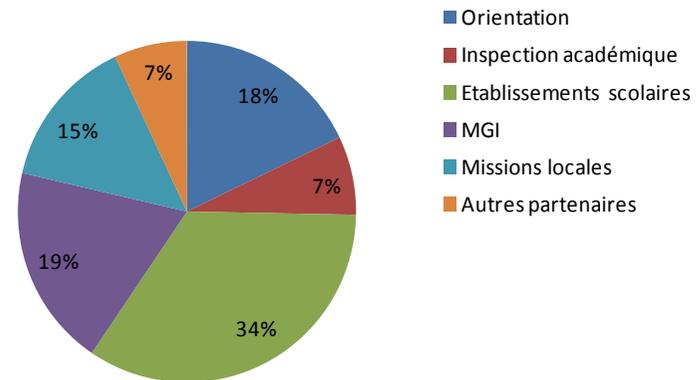
Composition des CVE tests pour l'année scolaire 2010-2011



Composition des CVE en zones témoins pour l'année scolaire 2011/12



Composition des zones tests pour l'année scolaire 2011/2012



À la lumière des diagrammes circulaires dont nous disposons pour les années scolaires 2009-2010, 2010-2011 et 2011-2012, nous pouvons tirer quelques conclusions tout en n'oubliant pas que l'année scolaire 2011/12 est incomplète. La configuration générale des diagrammes est très proche que ce soit en zones tests ou en zones témoins : la part des établissements scolaires dans le quorum des CVE est majoritaire avec une proportion plus forte dans les zones témoins (supérieure à 40 %) que dans les zones tests (inférieure à 40 %). La MGI est ensuite la seconde institution la plus représentée dans les 2 types de zones. La part des acteurs de l'orientation arrive ensuite suivi de très près des Missions Locales, notamment dans les zones témoins alors que dans les zones tests, la suprématie de l'orientation est plus marquante (supérieure ou égale à 17 % alors qu'elle est inférieure ou égale à 15 % dans les zones témoins). Enfin pour ce qui est de la participation des autres partenaires qui nous permet de mesurer le renforcement effectif des CVE, nous pouvons observer un accroissement fulgurant de la participation des autres partenaires en zones témoins avec un taux de participation qui passe de 1 % à 7 % alors que l'élargissement des CVE n'était pas préconisé pour ces zones. À l'inverse, dans les zones tests pour lesquelles le protocole d'expérimentation prévoyait une ouverture à d'autres partenaires, l'augmentation de la participation des autres partenaires est moins marquée (4 %, 5 % et 7 %). Il ne nous reste plus qu'à croiser ces résultats avec l'observation des CVE et les entretiens semi directifs menés avec les différents acteurs afin de confirmer ces résultats.

L'observation des CVE

Sept CVE ont été soumises à l'observation : 5 en zones tests et 2 en zones témoins.

Tableau 11 Récapitulatif des CVE observées

Date	Lieu	Type de zone	Département	Nombre de dossiers traités
09/11/2010	CVE d'Aurillac	Zone test	Cantal	28 dont 2 nouveaux
16/11/2010	CVE de Clermont	Zone test	Puy de Dôme	132 dont 22 nouveaux
23/11/2010	CVE de Moulins	Zone test	Allier	69 dont 5 nouveaux
24/02/2011	CVE de Riom	Zone test	Puy de Dôme	86 dont 18 nouveaux
25/02/2011	CVE de Vichy	Zone témoin	Allier	78 dont 3 nouveaux
27/05/2011	CVE de Brioude	Zone témoin	Haute Loire	44 dont 6 nouveaux
30/06/2011	CVE d'Issoire	Zone test	Puy de Dôme	115 dont 3 nouveaux

Il est à noter que les frontières entre zones test et zones témoins sont parfois perméables. L'expérimentateur nous a d'ailleurs signalé que les bassins d'Issoire (en zone test) et de Brioude (en zone témoin) partageaient la même CVE jusqu'à octobre 2010. Toutefois il n'existe pas de plate-forme d'insertion sur Brioude, territoire très rural. Nous avons décidé de maintenir le bassin de Brioude en zone témoin, malgré cette « contamination » dont il faudra tenir compte. De même dans le bassin de Saint-Flour défini comme zone témoin, il y a peu de CVE. Elles sont organisées au jour le jour lorsqu'il y a suffisamment de jeunes signalés. D'après l'expérimentatrice, les jeunes signalés sont pris en main lorsqu'ils sont identifiés comme décrocheurs.

La composition des CVE observées

Tableau 12 Récapitulatif du nombre de participants par institution dans les CVE observées

Date	Lieu	NO CVE de l'année scolaire	Orientation	Inspection académique	Etablissements scolaires	MGI	ML	Autres Partenaires	Total
9/11/10	Aurillac	2 sur 4	2	1	3	3	1	1 Greta + 1 CFA	12
16/11/10	Clermont	3 sur 9	3	1	4	4	2		14
23/11/10	Moulins	2 sur 5	1	1	4	2	1	1 PJJ	9
24/02/11	Riom	6 sur 10	2	1	5	2	1		11
25/02/11	Vichy	4 sur 6	2	1	6	2	1		12
27//05/11	Brioude	6 sur 7 (avant dernière)	1+1 excusé		5	3	1	1	11
30/06/11	Issoire	10 sur 10 (dernière)	1	1	3	2	1	1 Greta excusé	8

CVE d'ouverture
CVE de suivi
CVE de clôture

Comme l'illustre le Tableau 12, nous avons observé 3 types de CVE, en fonction du calendrier scolaire : Il y a les CVE de début d'année scolaire comme celles observées à Aurillac, Clermont et Moulins, les CVE de cours d'année telles que celles étudiées à Riom et Vichy et enfin les CVE de fin d'année comme vues à Brioude et Issoire qui concernent plus particulièrement l'orientation pour l'année scolaire suivante.

Description des CVE observées

CVE n° 2 d'Aurillac du 09/11/2010 en zone test

L'IEN ouvre la séance en rappelant les objectifs des CVE : identifier les élèves en situation ou en voie de décrochage scolaire grâce l'application mise en place par la MGI afin de trouver des solutions, voire également faire de la prévention. Il n'y a pas de formalisation de l'organisation de la réunion car les participants ont l'habitude de travailler ensemble. Un bref tour de table est effectué pour que chacun se présente et aussitôt l'étude des dossiers commence. Il nous a été distribué la liste des jeunes qui ont été détectés sur le bassin d'Aurillac entre le 15/09/10 et le 8/11/10 et qui seront étudiés lors de la réunion. Ils sont au nombre de 26, plus le cas rapporté par la formatrice d'un centre de formation forestière, qui n'était pas prévue, ainsi que celui d'une jeune fille qui a rompu son contrat d'apprentissage. Chaque cas est introduit par la personne représentant l'institution qui a fait le signalement du jeune. Le parcours de chacun des jeunes étudiés lors de la CVE est en général complété par les différents intervenants (chefs d'établissement, coordinatrice MGI, Mission Locale...)

car la majeure partie des jeunes, dont le cas est étudié en CVE, sont déjà connus : ils ont connu des parcours difficiles, souvent des problèmes disciplinaires et des échecs répétés. Chaque cas est donc analysé au regard de son parcours scolaire antérieur. La préconisation pour chaque dossier est faite de façon collégiale. Les intervenants s'attardent plus sur les cas compliqués et surtout sur ceux qui demeurent sans véritable solution. En effet dans certains cas, les jeunes sont injoignables malgré les différentes tentatives effectuées pour reprendre contact avec eux et savoir ce qu'ils sont devenus. Ils sont perdus dans la nature. C'est alors à la ML de les recontacter. Le temps de parole est bien réparti entre chaque intervenant et les échanges sont rapides. On relève une forte proximité entre les intervenants ; ce qui traduit une habitude de travailler ensemble et un bon « rodage » des CVE sur ce bassin.

CVE n°3 de Clermont du 16/11/2010 en zone test

Comme le bassin de Clermont-Ferrand est découpé en 3 : Zone de Clermont Nord, Zone de Clermont centre et Zone de Clermont-Cournon, il nous a été distribué 3 listes de jeunes détectés comme décrocheurs (-ants) depuis le début de l'année. Sur Clermont-Nord, il y a 66 cas inscrits sur la liste, dont 42 sont traités rapidement dans la mesure où ils ont déjà fait l'objet d'une étude et ont maintenant trouvé une solution (certains sont de retour en scolarité et d'autres sont inscrits dans des dispositifs MGI ou suivis par la Mission Locale), 15 cas actualisés et 9 nouveaux cas exposés.

Pour Clermont Centre, parmi les 45 dossiers inscrits sur la liste distribuée, 12 ont déjà été traités, 23 sont étudiés à nouveau et 10 nouveaux cas sont considérés.

Enfin pour Clermont-Cournon, il y a 21 inscrits sur la liste dont 8 avaient déjà fait l'objet d'un traitement antérieur et auxquels une solution avait été octroyée ; 10 sont réétudiés parce qu'ils n'ont pas encore été statués et 3 nouveaux cas sont recensés.

La CVE de Clermont dirigée par la déléguée MGI du 63, concerne 3 bassins ; c'est pourquoi elle est organisée en 3 temps avec des interlocuteurs différents selon le bassin (que ce soit ceux de la ML, de la plateforme MGI ou ceux du CIO et des représentants des établissements).

La déléguée MGI-63 introduit les cas de la liste et selon le cas, passe la main à la personne concernée. Si le cas a déjà une solution, elle passe au cas suivant. Si le cas concerné n'a pas de solution, une préconisation peut être validée rapidement (si on lui propose un dispositif MGI, le cas est énoncée par la déléguée ou la formatrice MGI, si c'est un dispositif ML c'est la conseillère mission locale qui mentionne le cas). Sinon il y a une étude plus approfondie du parcours du jeune qui est enrichie par les interlocuteurs qui connaissent le jeune.

Lorsqu'un jeune ne répond pas aux sollicitations ou qu'on a du mal à le retrouver, on cherche comment le contacter. Quand le cas semble poser problème dans la mesure où il refuse tout ce qu'il lui est proposé, on le sort de l'application.

Les places dans les dispositifs MGI sont limitées, il faut donc y mettre les jeunes qui sont motivés. La procédure de déroulement semble très bien intégrée par l'ensemble des gens autour de la table, la déléguée MGI passe la main aux personnes qui sont concernées et lorsqu'un cas semble plus difficile et qu'il demande plus de temps les autres personnes présentes n'hésitent pas à intervenir. Les dossiers sont plutôt bien connus. Et ils sont tous traités même si le temps sur chaque dossier est plus ou moins long selon le cas.

CVE n°2 de Moulins sur Allier du 23/11/2010 en zone test

La conseillère de la mission locale explique qu'elle vient aux CVE depuis la rentrée scolaire 2008-2009 et qu'elle a l'habitude de travailler avec la déléguée départementale MGI et la responsable de la plateforme de la MGI, en se téléphonant s'il y a besoin d'information ou, entre autre, pour saisir des entretiens sur l'application qu'elle ne peut faire si elle ne suit pas le jeune. L'éducatrice de la PJJ dit qu'elle fait aussi partie des membres permanents de la CVE depuis plusieurs années. En effet, l'Allier fait figure d'exception dans la mesure où la PJJ fait parti du quorum des membres permanents.

La CVE semble bien fonctionner, les échanges sont fluides. Elle est menée par la déléguée départementale MGI, épaulée par la directrice du CIO. Pour les cas où la situation est difficile ou la solution en risque d'échec, le relai à une autre institution (comme la Mission Locale ou l'assistante sociale) se fait très vite, chacune reconnaissant dans la description faite du « profil » étudié le dispositif adéquat.

L'ordre des types de cas étudiés suit une certaine logique : Ce sont d'abord les demandes de Parcours Individualisés de Formation qui font l'objet de l'attention. Les demandes de ces jeunes sont inhérentes à des jeunes en difficultés scolaires mais qui ne sont pas encore décrocheurs. Ces PIF, gérés par la responsable de la plateforme et par la déléguée départementale MGI, sont mis en place dans les établissements. Les autres signalements sont soit traités par des solutions MGI, soit par un suivi Mission Locale ou un contrat d'apprentissage, soit par une inscription en poursuite d'études, soit dans le cadre d'une problématique sociale et familiale à régler. La séance se termine par l'étude de cas de jeunes déscolarisés passés en SIO (Suivi Individuel d'Orientation) et qui souhaitent une inscription en CIPPA.

CVE n°6 de Riom-Combrailles du 24/02/2011 en zone test

Le quorum de la CVE de Riom-Combrailles est composé des membres de droits et des membres élus par les pairs du Bassin. Il y a 11 participants pas de partenaires extérieurs supplémentaires. Même si cette CVE a été qualifiée de CVE élargie, l'action d'ouverture semble restreinte. La déléguée MGI distribue la liste des décrocheurs signalés et ouvre le bal. Elle amorce l'étude de la longue liste des jeunes détectés depuis le début de l'année scolaire soit 86 sur une liste de 104 jeunes signalés. Les derniers signalés sont au nombre de 18. Le cas des jeunes qui bénéficient d'un dispositif et qui ne semblent pas poser de problèmes sont rapidement passés en revue au profit de ceux qui rencontrent encore des difficultés. Les difficultés sont souvent associées à un manque de motivation et à une problématique d'absentéisme redondant de la part du jeune. Les différents intervenants qui ont eu affaire à ces jeunes décrivent des cas d'addiction au cannabis qui encourage la rupture scolaire. Ces jeunes devraient relever des services de l'ANPA (Association Nationale de Prévention en Alcoologie et Addictologie). Toutefois les interlocuteurs ajoutent que le suivi thérapeutique du jeune est limité s'il n'y a pas adhésion de sa part. Cette démarche ne peut être coercitive. Ces problèmes d'addiction à la drogue, à l'alcool cachent des problèmes de mal être, de dépression liés à des situations sociales et familiales souvent compliquées. De même l'absentéisme justifié par des certificats médicaux de complaisance du médecin de famille est une stratégie d'évitement de la scolarité. Cette remise en question de la scolarité est très prégnante chez les gens du voyage car elle s'enracine dans leur culture. Une jeune fille doit rester à la maison pour garder ses petits frères et sœurs et s'occuper des tâches domestiques. Le proviseur fait état de jeunes qui commettent des vols aussi bien au sein de l'établissement qu'en dehors. Ils ont fait l'objet d'interpellations policières et sont passés en

conseil de discipline. Ils devraient relever d'un suivi de la PJJ. Mais il n'y a aucun acteur de la PJJ à la CVE.

Contrairement à la CVE d'Aurillac à laquelle nous avons participé après la rentrée 2010 qui se trouvait être une CVE de préconisations de dispositifs en faveur des décrocheurs nouvellement signalés dans l'application MGI, cette CVE se penche sur le suivi des jeunes car à cette période de l'année, la plupart d'entre eux bénéficient déjà d'un des dispositifs (PIF, CIPPA, SIO). Seuls les cas des jeunes qui rencontrent à nouveau des problèmes au sein des dispositifs sont étudiés de manière individuelle par les acteurs qui ont fait le signalement et qui les suivent. De même les jeunes qui ont rompu leur contrat d'apprentissage ou qui relèvent de la Mission Locale peuvent faire l'objet d'une étude de leur situation.

CVE n°4 de Vichy du 25/02/2011 Allier en zone témoin :

La déléguée MGI de l'Allier ouvre la CVE de Vichy et nous distribue la liste des jeunes repérés ainsi que l'ordre du jour détaillé. Tous les membres du quorum sont présents sauf la PJJ et le Greta. En revanche, une enseignante du privé, madame M., référente de 3 jeunes vient faire valider leur adhésion à un PIF. Ce sera donc elle qui commencera à évoquer ses cas. La conseillère de la Mission Locale insiste sur la question de l'orientation. Cette question demande un gros travail avec les jeunes car selon les métiers convoités par les jeunes il faut vérifier s'il y a de réels débouchés en apprentissage et sur le marché du travail. Ceci impose une ouverture à la diversification des choix. Elle rappelle que les portes-ouvertes, les forums, les mini stages sont autant de moyens mis à la disposition des jeunes pour découvrir des métiers et les réalités du marché du travail. Elle s'est aperçue comme les enseignants, les CPE, les CopsyS qu'il y avait chez les jeunes un vrai décalage entre la représentation des métiers et la réalité et notamment une forte tendance à l'idéalisation ; d'où la nécessité de les confronter à la réalité avant leur choix d'orientation. Un mauvais positionnement sur un métier induit une mauvaise orientation, des risques de démobilisation et de décrochage prématuré. Cela contribue également à développer chez les jeunes une certaine forme de clientélisme et à pénaliser d'autres jeunes qui ont vu leur dossier refusé dans certaines filières par manque de place. Les différents acteurs s'accordent à dire que cela revient à mauvais bilan d'orientation et qu'il faut faire attention à la manipulation des adultes par les jeunes.

Les cas les plus difficiles sont détaillés. La CPE, l'AS, la DCIO complètent les portraits. Ensuite il y a une mutualisation des informations sur les éventuels futurs décrocheurs. Une quinzaine de jeunes restent sans solution car ils sont injoignables. La mission Locale, l'AS sont chargées de les retrouver.

CVE n° 6 de Brioude du 27 /05/2011 en zone témoin :

Au démarrage de l'expérimentation, la CVE regroupait le CIO d'Issoire (zone test) et celui de Brioude (zone témoin). Ce n'est plus le cas pour l'année 2010-2011. Il y a deux délégués départementaux MGI pour la Haute-Loire, qui sont à mi-temps et se partagent le département. Les activités sont réparties entre les 2 délégués MGI : L'un coordonne l'ensemble des actions de la MGI sur le bassin d'Yssingeaux, l'autre sur celui du Puy en Velay. Ils se partagent les activités du bassin de Brioude ; chacun ayant une liste d'établissements dont il est référent.

La CVE a lieu au CIO, dans un bâtiment regroupant la Mission Locale, le CIO et les bureaux de la Communauté de Commune. Nous avons reçu la liste des 35 jeunes suivis envoyée par la déléguée départementale MGI, la veille, par mail. Le comité de la CVE est formé de 10

acteurs : Le directeur du CIO, la conseillère Mission Locale, deux formatrices MGI, la déléguée MGI et 5 directeurs d'établissements. L'élargissement de la CVE est ici incarné par la participation inopinée de la directrice-adjointe d'un lycée agricole venant pour la première fois, « voir comment ça se passe », prenant ainsi acte du partenariat entériné en comité de pilotage. L'IEN IO s'est excusée de son absence.

La déléguée MGI explique à la représentante de lycée agricole le fonctionnement de la CVE, le lien avec l'application ; la saisie des décrocheurs en cours d'année. Elle ajoute que la liste est celle des jeunes suivis depuis le début de l'année, que les nouveaux sont en fin de liste et qu'il n'y a pas ceux qui sont sortis du bassin. La représentante de lycée agricole demande s'il y a un critère d'âge à prendre en compte pour le signalement. La déléguée MGI lui indique qu'à partir de 18 ans, c'est souvent la Mission Locale, qui prend en charge le jeune et qu'en dessous c'est plus souvent la MGI. L'idée est que tout décrochage soit signalé dès lors que l'individu fréquente un établissement scolaire. Le partenariat avec le lycée agricole doit lui ouvrir les droits sur l'application afin de pouvoir travailler ensemble.

L'étude des cas débute. Ils sont évoqués dans l'ordre du tableau. Certains dossiers comportent des problématiques psychologiques lourdes, des difficultés de mobilité liées aux transports ou encore des jeunes qui ont beaucoup de problèmes à élaborer un projet. Cela rend les solutions proposées fragiles ; elles demeurent toujours menacées d'un refus du jeune ou de sa famille.

À la différence de la CVE de Moulins, la déléguée MGI semble un peu plus « seule » ou du moins un peu moins épaulée que son homologue de l'Allier. Une autre différence est frappante : les chefs d'établissement représentent la moitié de l'assistance. Ils viennent pour signaler des cas alors qu'ils auraient dû le faire auparavant par le biais de l'application MGI. Cette surreprésentation des chefs d'établissement se fait sans doute, au détriment d'autres partenaires qui auraient pu être prescripteurs de solution : comme une assistante sociale, ou d'autres formateurs. Ce qui a pour conséquence que les solutions ne paraissent pas aussi tranchées qu'à Moulins : alors que la déléguée semble noter une solution, quelqu'un de l'assistance pose la question d'une autre solution. Le « partage » des solutions et des suivis n'est pas automatique comme à Moulins. La conseillère Mission Locale ne prend pas automatiquement le relai quand le cas s'adresse à elle plus particulièrement. Elle exprime son souci pour rester en contact avec les jeunes.

La jeunesse de la CVE de Brioude qui a fonctionné, au départ, en duo avec celle d'Issoire explique le fait que les chefs d'établissements n'aient pas signalés les nouveaux repérés dans l'application MGI et que les hésitations inhérentes aux préconisations, qui dénotent, en effet, un manque d'expérience et de rodage des CVE de ce bassin. Il y a d'ailleurs peu de solutions proposées pour les jeunes dans ce bassin parce que le territoire est très rural et qu'il n'y a pas de plateforme d'insertion. C'est ce qui explique son statut en zone témoin.

CVE n°10 d'Issoire du 30/06/2011 Puy de Dôme en zone test

Hormis la représentante de la formation continue au GRETA qui est absente ce jour et le chef de travaux du lycée technique qui ne vient jamais assister aux CVE, le quorum de la CVE de Issoire est au complet avec : la déléguée MGI, la représentante de la Mission Locale de Issoire, la représentante des CPE, l'Assistant Sociale IA, le DCIO, le proviseur du Lycée technique plateforme, la coordinatrice de la plateforme MGI et la représentante des principaux de collège.

La réunion se déroule au sein de la Mission Locale de Issoire. Les différents membres participant à cette CVE semblent bien se connaître et paraissent très amicaux les uns envers

les autres. Les plaisanteries vont bon train et cela sent la fin de l'année scolaire. Tous se disent débordés en cette période de l'année qu'ils nomment le « marathon de fin d'année ». Comme à l'accoutumé, la déléguée MGI distribue à chacun d'entre nous la liste des jeunes dont le cas va être étudié lors de la CVE et commence l'étude au cas par cas. L'énumération des cas est rapide même si la déléguée en détaille le parcours et l'état des lieux à ce jour. L'étude porte sur 115 jeunes (dont 3 repérés ces derniers jours). Seuls certains cas nécessitent un échange d'avis entre notamment la coordinatrice de la plateforme MGI, le DCIO, la représentante de la ML, la déléguée MGI et le proviseur : la plupart des solutions pour les jeunes demeurent entre les mains de ces acteurs.

Beaucoup de jeunes sans solution en fin d'année scolaire sont orientés vers une SSO (Session de Suivi et d'Orientation) qui est mise en place en début juillet et de fin août à septembre afin que les jeunes rencontrent un CIO qui a une réelle visibilité sur les places vacantes.

Les jeunes qui ne donnent pas signe de vie et ne répondent jamais aux divers et multiples sollicitations sont finalement sortis du dispositif MGI et de la ML.

À plusieurs reprises, la représentante de la ML fait remarquer la rigidité du système et met en évidence la nécessité de créer une passerelle entre la plateforme MGI et la ML même si cela se fait déjà officieusement entre les différents partenaires : la MGI ne peut pas suivre les jeunes en apprentissage, seule la ML peut remplir cette mission durant au moins 6 mois et les jeunes en apprentissage issues des CVE et inscrits dans un dispositif MGI ne peuvent prétendre à un suivi ML. La représentante de la ML explique que la prise de relais par la ML se fait officieusement car la sécurisation du parcours du jeune en apprentissage et son accompagnement sur une période assez longue est importante pour éviter le décrochage. De même des jeunes qui vont être préconisés pour entrer dans un dispositif SSO ne pourront prétendre à un CIVIS dans le cadre de la ML. La SSO doit être terminée pour que le jeune puisse être intégré en ML. Si la ML n'a pas la main, elle ne peut aider le jeune dans sa recherche d'apprentissage. Pour les jeunes sans solution, les préconisations lors de la CVE se déterminent entre la SSO proposée par le DCIO et la recherche d'un contrat d'apprentissage dans le cadre d'un CIVIS à la ML.

Le premier enseignement souligne la coordination étroite des acteurs et leur forte mobilisation autour de la lutte contre le décrochage scolaire. Les retours du terrain témoignent de l'absence de clivage entre les partenaires. La densité des échanges et le principe de collégialité pour trouver la meilleure solution rendent compte de l'importance des suivis mis en place et de leur efficacité : il y a une réelle prise en main des décrocheurs ; le cas de chacun d'entre eux peut être révisé et discuté dans plusieurs CVE tant que la solution adéquate n'a pas été trouvée.

Analyse du renforcement des CVE : le discours des acteurs

Le paradoxe du découpage en zones tests et témoins face à l'ouverture des CVE :

L'observation des Cellules de Veille Éducative et les entretiens effectués avec les acteurs, nous permettent d'ores et déjà d'émettre quelques constats. Le questionnement sur la détermination des zones tests et des zones témoins est au cœur du paradoxe que nous rencontrons sur le terrain : le découpage des zones tests et des zones témoins n'a fait l'objet d'aucune prise en compte de l'historique des bassins et donc d'aucun diagnostic de terrain. Les réalités de terrain ont été occultées au profit de profils de territoires socioéconomiques. Ces profils permettent, certes, de saisir les enjeux des politiques éducatives locales mais ils

ne donnent aucun état des lieux de l'historique des actions déjà mises en place par la MGI et des coordinations déjà formées de manière informelle. Ainsi il n'a pas été tenu compte du fort dynamisme du partenariat entre acteurs et des actions novatrices du bassin de Vichy puisqu'il a été identifié comme témoin. À l'inverse, l'ouverture de la CVE de Riom à d'autres partenariats demeure encore bien timide alors que Riom se situe en zone test. Cette absence de prise en compte des spécificités a d'ailleurs suscité des réactions de mécontentement de la part de certains acteurs de terrain : pour la Mission Locale de Vichy, par exemple, l'expérimentation est à l'origine de frustrations dans la mesure où elle a perdu la possibilité de saisir les entretiens des jeunes. Comme le précise la déléguée MGI de l'Allier : *« Il est difficile de faire marche arrière dans le social car on a affaire à des humains non à des marchandises. »*. Elle affirme qu'elle n'a pas tenu compte de la différenciation qu'on lui imposait. Vichy est zone témoin et pourtant le bassin de Vichy a été précurseur dans la création de CVE et dans l'ouverture des CVE à d'autres partenaires. En effet, comme elle l'explique encore, il existe un CFA, à Vichy, qui est bien implanté et avec qui elle a gardé des liens étroits lorsqu'elle faisait, notamment, son suivi de cohorte. Il lui paraît donc pertinent de faire venir un responsable du CFA lors de la 1^{ère} et de la dernière CVE, qui doit plus particulièrement se pencher sur l'orientation des jeunes, en dépit du statut de zone témoin du bassin de Vichy. Il n'est pas utile, par contre, que la représentante du CFA soit présente à toutes les CVE. Elle ajoute qu'en revanche, jusqu'à ce jour, elle n'a jamais fait appel à des partenaires des établissements de l'agriculture qui ne constitue qu'une part infime de ce qui est traité en CVE. *« Sur le bassin de Montluçon, une chef d'établissement du privé participe aux CVE comme membre permanent car dans ce bassin, public et privé travaillent ensemble en bonne intelligence. Ils s'échangent les élèves. Il n'y a pas de concurrence. C'est inconcevable à Vichy où la guerre est ouverte. »* Comme le mettent en exergue ces propos, la coordination des acteurs au sein des CVE est enracinée dans des habitudes de travail et des pratiques d'échanges qui se sont construites au fil du temps en fonction des besoins locaux. Pour conclure, elle déclare que : *« L'Allier est pionnière des CVE. Dès 2002-03, l'IN IO a voulu mettre en place les CVE qui relevaient de textes non appliqués. Après 12 ans de CIPPA en tant qu'enseignante où j'ai ressentie une extrême solitude face à mes jeunes, j'ai accueilli les CVE avec enthousiasme. La description d'un nouveau cahier des charges a transformé les CIPPA en CVE (Plateforme). A la rentrée 2007, les CVE sont généralisées à tous les bassins de l'académie. Les délégués des autres départements de l'académie n'ont que 3 ans de recul. Dès 2007, les CVE élargies sont préconisées. On s'est servi du modèle de l'Allier qui avait déjà des particularités : Quorum déjà établi et ouverture à la PJJ, dispositifs relais pour avoir un regard extérieur qui rapporte un éclairage posé très pondéré, officialisation du partenariat avec la Mission Locale et présence physique lors des CVE. (...) Depuis cette année, suite à la réforme de la justice qui a donné lieu à des suppressions d'emplois, la PJJ n'est pas toujours en mesure de participer aux CVE. La PJJ est un peu moins présente sur certains bassins. »*

La déléguée MGI du Puy de Dôme, confirme également ce paradoxe des zones tests et témoins : Pour le bassin de Riom assimilé à une zone test, *« les partenariats n'ont pas été réellement élargis cette année car j'ai pris les choses en cours de route. Et l'appel à l'ouverture prodigué par la porteuse de l'expérimentation n'a, semble-t-il pas motivé de nouveaux acteurs à participer aux CVE. La possibilité d'un élargissement ponctuel n'est toutefois pas remise en question. Avec un lycée agricole par exemple. »* Elle nous révèle dans l'entretien qu'elle n'a pris ses fonctions de déléguée MGI qu'au mois de septembre 2010. Auparavant elle ne connaissait rien du fonctionnement des CVE et elle a dû tout apprendre

avant de rentrer dans le vif du sujet du projet Hirsch. C'est pourquoi son appréhension du projet demeure limitée de même que le partenariat qu'elle a pu mettre en place pour l'instant : *« il a fallu que je m'informe, que je prenne connaissance du système de la MGI et que je fasse un gros travail d'imprégnation pour avoir une meilleure connaissance du profil des jeunes décrocheurs. »* Lors de la CVE de Riom qui a traité plusieurs cas de délinquance, la présence de la PJJ aurait été opportune. Mais elle n'a pas eu le temps de prendre contact avec un éducateur de la PJJ. Il en est de même pour les jeunes en addiction au cannabis qui auraient nécessité un interlocuteur spécialisé pour traiter de ces cas particuliers.

Le rôle déterminant du délégué MGI

L'efficacité du partenariat des CVE et l'ouverture à d'autres partenaires reposent considérablement sur la personnalité et l'expérience passée de la déléguée MGI, qui incarne un rôle pivot important dans l'élaboration du partenariat et de la coordination des acteurs. La déléguée MGI de l'Allier, qui a eu une expérience de plusieurs années d'enseignante et qui a aussi été en charge d'un CIPPA, dispose d'un capital social privilégié, qu'elle s'est constituée lors de ses expériences passées, pour établir des partenariats. Concrètement elle a eu et a encore une activité très dynamique : elle participe à des réunions de bassin, des groupes de travail, des commissions. Elle insiste bien sur le fait, d'ailleurs, qu'elle ne s'est jamais imposée, que les liens se sont tissés petit à petit et que son expérience d'enseignante et d'acteur de terrain lui a permis de mobiliser un réseau assez facilement. Elle nous signale, d'ailleurs, que le quorum de chacune des CVE qu'elle organise, s'est formé sur le principe de la participation volontaire de ses membres. Elle précise que, dans le cas contraire, les participants risquent de ne pas s'investir et de ne pas venir aux réunions. Enfin, elle ajoute qu'elle a toujours étendu son partenariat de façon informelle même avant l'expérimentation. Aussi lorsque la porteuse de l'expérimentation lui a demandé de réduire les partenariats des CVE en zone témoins (comme à Vichy) pour s'adapter au découpage de l'expérimentation, elle a catégoriquement refusé de faire marche arrière. Et ce d'autant plus que la particularité de l'Allier est qu'il y a autant d'activités sur les 3 bassins (Montluçon, Vichy, Moulins). A l'inverse, les déléguées MGI des autres départements, que nous avons rencontrés (Puy de Dôme et Haute-Loire), ont eu un peu plus de difficultés à mobiliser un partenariat d'acteurs extérieurs, du fait que, nouvellement nommées, elles ont dû s'adapter à leurs nouvelles fonctions. De plus elles ne semblaient pas disposer d'un réseau de partenaires aussi étendu que la déléguée de l'Allier. Or la construction d'un réseau de professionnels ne se fait pas du jour au lendemain : il nécessite temps et patience.

L'impact du contexte historico-géographique du bassin

L'efficacité du signalement des décrocheurs et la coordination des acteurs des CVE sont fortement liées et ancrées dans le contexte local historico-géographique du bassin de chaque CVE. L'entretien du DCIO de Brioude qui participe aussi bien aux CVE de Brioude qu'à celles d'Issoire nous éclaire sur ce point. Il nous relate notamment que l'organisation des CVE et le repérage des décrocheurs sont récents pour Brioude : *« Quand je suis arrivé à Brioude, il n'y avait pas de repérage ou quasiment pas, pas d'élèves. Il y avait une CVE, une CVE par an, y'avait 6 élèves, 6 cas. Alors avec le représentant de la MGI, on s'est dit : « mais qu'est-ce que c'est ? Ça peut plus durer ? Y'a des élèves qui sont en difficultés, vous ne les signalez pas ? – on ne les signale pas parce que nous on s'arrange d'établissement en établissement, ainsi de suite. Et de toute façon il n'y a pas de structure de type CIPPA donc qu'est-ce que vous proposeriez d'autre ? » On leur a dit : « Écoutez, s'il n'y a pas de repérage,*

par ailleurs, on ne peut pas demander une structure vu qu'on ne sait pas. » Il nous fait remarquer, d'autre part, qu'en dépit « d'une réelle continuité géographique et économique entre Brioude et Issoire. C'est-à-dire on va retrouver les mêmes activités économiques, industrielles, de sous-traitance. (...) On a une offre de formation peu diversifiée le bassin de Brioude. » L'absence de plateforme et de diversité des formations proposées ainsi que le caractère très rural de Brioude et les difficultés de mobilité inhérentes aux espaces montagneux, expliqueraient la défaillance du repérage des décrocheurs et la nouveauté des CVE sur ce bassin. C'est en effet ce que renchérissement les propos du DCIO de Brioude : « Vous voyez bien ! Vous faites pas ce qu'il faut faire ! ». Mais c'était complexe parce qu'ils avaient raison, il n'y avait pas de structure. Alors entre l'usine à gaz proposée et nous qui, faisons du travail à proximité, bah à part qu'on n'avait aucune visibilité. On était dans le brouillard. On me disait : « C., tu sais combien ça pourrait concerner de personnes ? De jeunes ? » Bah non. Et par ailleurs on voulait une structure. Mais d'un côté on veut une structure et de l'autre côté on ne fait pas un recensement, c'est-à-dire on traite de gré à gré. Ça posait problème. Donc on a décidé de faire de l'ingénierie de CVE d'Issoire sur Brioude avant que Brioude ne reprenne son autonomie et maintenant ils ont compris. Et maintenant on est dans une dynamique vraiment intéressante. »

Bien que le DCIO de Brioude prétende que, dans le fonctionnement des CVE de Brioude ne diffère pas de celles d'Issoire : il n'y a pas, « de différences fondamentales parce qu'il y a les mêmes acteurs pratiquement. Enfin y'a des acteurs qui sont sur les deux endroits et on a essayé de chercher des synergies. Puisqu'il y avait un continuum géographique, démographique et ainsi de suite, on a recherché aussi un continuum en termes de représentativité des personnes autour de la table. » ; les réalités de terrain et les entretiens avec la coordinatrice de la Mission Locale de Brioude et la déléguée MGI de la Haute Loire contredisent cela. La coordinatrice de la ML de Brioude nous apprend, en effet, qu'« A la ML ils n'ont pas encore le réflexe de rentrer les jeunes qui rentrent dans le cadre de la CVE et de penser aux dispositifs proposés par la MGI. » La déléguée MGI de la Haute Loire ajoute que les chefs d'établissements ne jouent pas toujours le jeu pour saisir les décrocheurs repérés dans l'application : « On saisit souvent pour les chefs d'établissement. C'est pour ça que je les titille un peu. »

L'observation de la CVE de Brioude, comparée à celle d'Issoire corrobore les propos de la coordinatrice de la ML qui avoue être arrivée dans le principe des CVE sans formation particulière si ce n'est la mise en commun des CVE avec Issoire durant plusieurs mois. Quant à la déléguée MGI, elle admet avoir aussi été un peu parachutée malgré bon gré dans ce poste et ne pas avoir saisi tous les enjeux au début de sa prise de poste. La jeunesse du dispositif et le manque d'expérience des acteurs de ce bassin se traduisent effectivement par des défauts de recensements des décrocheurs, des hésitations dans les préconisations lors des CVE et des absences de solution plus fréquentes qu'ailleurs. La position géographique de Brioude et les difficultés liées à la mobilité des jeunes constituent, effectivement, un frein notable dans les solutions possibles offertes aux jeunes. La pratique encore hésitante des acteurs clés des CVE (la coordinatrice de la ML, la déléguée MGI et les chefs d'établissements) justifie l'appartenance de Brioude en zone témoin par rapport à Issoire, qui se trouve en zone test, dont les CVE sont rodées. Par contre, il n'apparaît pas que la CVE d'Issoire préconisée à l'élargissement en tant que zone test, ait connu une ouverture à d'autres partenaires comme à Brioude où le CFC GRETA fait habituellement partie du quorum de la CVE. Bien que le fonctionnement des CVE et la coordination des acteurs

puissent encore être améliorés sur certains bassins et l'élargissement renforcé, l'utilité et l'efficacité des CVE semblent faire l'unanimité auprès des acteurs interrogés.

La coordination des acteurs et la mutualisation des compétences des acteurs, garantes d'une efficacité accrue dans le repérage et le traitement des décrocheurs

Les différents acteurs interrogés se rejoignent pour plébisciter les CVE en termes de repérage des décrocheurs. Selon la déléguée MGI de l'Allier : *« La mutualisation des informations se fait via les CVE. Il y a donc une plus-value pour les jeunes. La Mission Locale est aussi un point fort car il y a beaucoup de jeunes qui font du zapping et qu'on n'aurait peut-être pas captés. »* Elle ajoute, de plus que : *« Les CVE élargies au niveau du partenariat ont permis de resserrer le filet sur un certain profil d'élèves : ceux qui ne font pas de bruit et qui sont en grand mal être. Ces élèves pratiquent le plus souvent des conduites d'évitement envers les CPE et tout ce qui est estampillé Éducation Nationale. Par contre ils peuvent se rendre à la Mission Locale et c'est alors que les Missions Locales qui jouent le jeu de la transparence et de la non concurrence nous les signalent. L'alerte est alors faite dans l'établissement, au CIO pour que le dossier du jeune passe en CVE. Cette mutualisation des informations a amélioré l'efficacité et la rapidité du repérage alors qu'auparavant tout le monde allait de sa bonne volonté mais travaillait dans son coin. »*

C'est ce que confirme aussi la coordinatrice de la Mission Locale de Issoire : *« Je pense que maintenant y a moins de jeunes qui passent à travers les mailles du filet. Honnêtement je le pense. Ils sont repérés plus vite. Fin je ne pense pas j'en suis sûre. D'ailleurs en termes de repérage car sur les 1ères CVE, je me rappelle qu'on signalait déjà des jeunes dont personne n'avait connaissance parfois depuis pas loin des 12 mois. C'est-à-dire que pendant 12 mois ces jeunes étaient restés dans la nature entre guillemets et ni les établissements scolaires, ni les institutions, ni la ML n'en avaient connaissance. Donc après c'est difficile de raccrocher les wagons et c'est difficile de trouver des solutions. Notamment en termes de rescolarisation. »*

L'instauration des CVE élargies se traduit notamment par la mise en œuvre d'une coordination étroite avec les Missions locales : ce qui a permis de resserrer les liens entre les différents partenaires. C'est ce que la déléguée MGI du Puy de Dôme affirme : *« Avec l'ouverture des droits à la saisie des Missions Locales, il y a eu un gros progrès dans le repérage des jeunes car il y a beaucoup de signalements effectués par la Mission Locale. C'est une culture qui est en train de se mettre en place. Ainsi le maillage avec les acteurs autour de la table est plus performant : les liaisons et la connivence dans le travail se construisent peu à peu. »*

L'ouverture des CVE aux Missions Locales a amélioré la collaboration avec l'Éducation Nationale comme développe la coordinatrice de la Mission locale de Issoire : *« Enfin je me rappelle avant la mise en place du projet Hirsch, je pense et je ne pense pas que mes collègues me contredisent, on avait beaucoup plus de difficulté, par exemple, à avoir le contact avec les établissements scolaires parce que « la ML c'est quoi. Ils font quoi exactement ? Pourquoi ? Ils sont sur des jeunes déscolarisés. » On était moins bien identifiés je trouve. Maintenant, nous, on intervient carrément dans les établissements scolaires par exemple à la demande des chefs d'établissement. On peut présenter l'apprentissage. Alors c'est eux qui ciblent un petit peu leur public. Mais du coup on est beaucoup mieux identifiés. C'est vrai que ça a beaucoup resserré le travail de partenariat, c'est clair. Nous, ça nous a ouvert des portes sur tout ce qui était Mission Générale d'Insertion, Éducation Nationale. »* Elle conclue en disant que cela a permis *« une meilleure identification sur notre territoire de tous les acteurs de l'insertion. Je pense que les établissements nous identifient bien. Ils nous*

connaissent ; ils savent jusqu'où on peut aller aussi. Donc ils nous appellent aussi au coup par coup entre 2 CVE et ça je trouve que c'est intéressant. Ça évite qu'un gamin reste 6 mois sans rien faire et que personne n'en ait connaissance notamment sur les tous jeunes de 16 ans. »

L'élargissement des CVE aux Missions Locales et à d'autres partenaires permet, en outre, d'étendre le spectre des solutions proposées aux jeunes, notamment avec tous les dispositifs dont disposent les ML et réciproquement comme l'explique la coordinatrice de la ML de Brioude : *« C'est utile parce que, nous, on n'a pas forcément les outils adaptés, justement, pour les 16-18. C'est vrai que, nous, on est plus orienté sur la formation professionnelle adulte entre guillemets avec toutes les mesures GRETA ou autres qu'on peut avoir et puis après y a les qualif pour les formations pour adultes. Les 16-18 ans c'est quand même beaucoup plus compliqué et les inscrire sur ce type de formation. La CVE permet au moins de pouvoir étudier les situations de ces jeunes-là et au moins de trouver une solution plus adaptée que celle que, nous, on peut proposer dans un sens plus large. »*

Enfin comme le souligne la coordinatrice de la Mission Locale de Issoire, le dispositif a permis d'intensifier le suivi des jeunes et de valoriser le travail des Missions Locales : *« Même en terme de réflexes j'allais dire aussi bien au niveau des établissements qu'au niveau. Nous, on sait que ces jeunes qui passent en CVE. Alors la double saisie ne nous a pas plu du tout. Je vais être très honnête parce que saisir dans l'applicatif plus saisir dans notre logiciel, euh, c'était moyen ça. Ça fait beaucoup d'administratif entre guillemets à côté pour un rendez-vous. Euh par contre ça nous a permis d'avoir le réflexe de se dire ce jeune-là, il ne faut pas que je le lâche. Quoi qu'il en soit il ne faut pas que je le lâche. Il faut qu'on arrive à le mobiliser, il faut garder le contact et de voir avec les autres partenaires comment on pourrait le faire et très rapidement. Et même du coup je crois que les élèves décrocheurs qui n'ont pas forcément décrochés mais décrocheurs viennent nous voir aussi plus facilement. Chose qui ne se faisait pas forcément avant puisque nous, on accueillait les jeunes. Puisque nous ML en théorie, on était sensé accueillir les jeunes sortis du système scolaire. Donc ça change la donne chez nous. Là on les accueille même s'ils ne sont pas sortis [du système scolaire]. »*

L'élargissement des CVE auquel font référence les différents acteurs interviewés se cantonnent essentiellement à la coordination avec les Missions Locales. Pour ce qui de l'ouverture à d'autres partenaires, elle demeure encore timide dans de nombreux bassins et lorsqu'elle s'opère, c'est généralement de manière ponctuelle selon les besoins locaux du moment comme le souligne très clairement, la déléguée MGI de l'Allier : *« Il me paraît pertinent de faire venir un responsable du CFA lors de la 1^{ère} et de la dernière CVE qui doivent plus particulièrement se pencher sur l'orientation des jeunes. En revanche il n'est pas utile que la personne soit présente à toutes les CVE. »* C'est ce que confirme aussi les CVE observées qui ont accueillies de nouveaux partenaires : une formatrice en enseignement forestier à Aurillac et la représentante d'un établissement agricole à Brioude. Pour d'autres bassins, en revanche la participation de certains partenaires extérieurs est institutionnalisée dans la mesure où ils font partie intégrante du quorum de la CVE : La PJJ pour Moulins, le Greta pour Aurillac et Issoire

Les risques associés aux CVE trop larges et les menaces de dérives consécutives à l'application informatique

Même si la majorité des acteurs considèrent l'élargissement des CVE en termes d'avantages, ils demeurent tout de même conscients des inconvénients du système et de certaines dérives. Pour la déléguée MGI de l'Allier : *« Il y en a toujours qui sont dans la nature car la CVE ne traite que de ceux qui sont signalés. Or le point faible de l'application est qu'elle est*

basée sur la bonne volonté du déclaratif. Ce point devrait être corrigé à partir de l'an prochain par l'application SIEI, application ministérielle nationale qui devrait faire le suivi des cohortes après la 3^{ème} par croisements des informations inhérentes aux différents établissements, CFA, MFR, au Parcours 3 des Missions Locales... Ceci devrait permettre une meilleure traçabilité. Humainement parlant, ce dispositif de signalement devrait augmenter leur nombre et à terme produire des CVE très larges et très lourdes. » Pour elle, cela est regrettable : « les CVE de l'Allier sont de taille humaine. Elles demeurent des instances de parole et d'échange contrairement aux CVE du Puy de Dôme où les cas sont rapidement traités les uns après les autres. »

C'est d'ailleurs pour cette raison que la mise en commun des CVE de Brioude et Issoire ont été interrompues, comme l'explique la coordinatrice la ML d'Issoire : « Parce que ça faisait trop de monde et trop d'intervenants au niveau des chefs d'établissements. Là pour le coup ça faisait des trop grosses CVE. Il fallait les gens du Puy de Dôme et les gens de la Haute Loire en même temps. Et pour tous les services représentés quoi. En sachant que la leur est aussi très grande puisqu'ils sont en territoires ruraux aussi. Donc après on s'est dit, on arrivera jamais à faire déplacer tout le monde en même temps. Et puis c'est surtout que nous, du coup, on avait Brioude en zone encore plus rurale que nous. Ce qui fait que du coup on monopolisait beaucoup le temps de la CVE puisqu'on avait plus de monde sur Issoire. (...) Donc en termes d'organisation c'était pas très pratique. C'était pas terrible. » C'est également ce que confirment les propos du proviseur du lycée porteur de la plateforme à Issoire : « En fait, si vous voulez, Issoire avec la plateforme porte le bassin. Y a 2 CVE. Y a une plateforme et 2 CVE : la CVE d'Issoire et la CVE de Brioude qui est dans la Haute Loire. Donc 2 Cellules de Veille Éducatives qui étaient plutôt la même mais pour laquelle on s'est rendu compte que regrouper tout le monde, ça faisait vraiment beaucoup de monde autour de la table. Pour parler de cas de jeunes de Brioude, Issoire n'en avait rien à faire. Enfin rien à faire. Ça faisait beaucoup de monde autour de la table, on n'était pas tellement efficace. Donc, finalement on a essayé de travailler pour qu'il y ait un autre mode de fonctionnement. »

Enfin quant aux dérives possibles, la coordinatrice mission locale de Brioude pense qu'il est nécessaire : « de trouver ses propres limites en termes de libertés individuelles, de ne pas pointer négativement les jeunes. » Elle demeure méfiante quant à l'utilisation qui pourrait être faite de l'application en termes de surveillance.

C'est ce que pense également la coordinatrice de la mission locale d'Issoire : « Moi je pense que c'est un bon système. Après il ne faut pas qu'on tombe dans le flicage entre guillemets parce que, on voit aussi des jeunes, qui du coup, en ont marre d'être sollicités à droite, à gauche. » C'est d'ailleurs pour cette raison que certains chefs d'établissements demeurent frileux à remplir l'application de signalement.

L'élargissement s'est surtout produit au niveau des missions locales ; beaucoup de CVE n'ont pas connu d'ouverture à d'autres partenaires et lorsque c'est le cas, cette élargissement était souvent antérieur à l'expérimentation comme à Vichy, par exemple, avec l'ouverture au Greta et la PJJ. Comme le démontre l'exploitation des feuilles d'émargements et les entretiens avec les acteurs, il est difficile de s'en tenir aux critères de zones dans la mesure où comme le DCIO de Brioude le dit : « ce qui a été présenté c'est que sur une zone test on pouvait expérimenter et être financé éventuellement, pour une expérimentation, et pas sur une zone témoin, ce qui n'empêchait pas sur une zone témoin de faire des choses. »

Ainsi que nous venons de le voir, aussi bien au niveau de l'exploitation des feuilles d'émargements qu'à celui des observations de CVE et des entretiens avec les acteurs, le renforcement des CVE en zones tests est loin d'être flagrant par rapport à celui des zones témoins. Le seul partenariat qui soit éloquent d'après les acteurs est celui concocté avec les Missions Locales. La mise en place d'un partenariat étroit avec les Missions locales a amélioré le repérage des décrocheurs, en nombre et en qualité et a permis d'activer une prise en charge concertée plus rapide : l'éventail des solutions offertes a, lui aussi, en effet, été développé. Toutefois, le retrait du droit de saisie des entretiens aux Missions Locales qui en avaient l'habitude, en zones témoins, n'a pas été très approprié et a engendré frustrations et mécontentements de leur part. Ce d'autant plus que la coordination Éducation Nationale, MGI et Missions Locales paraît vraiment opérationnelle sur les bassins qui ont déjà une certaine expérience de cette mutualisation.

A contrario, l'ouverture à d'autres partenaires reste encore incertaine pour bon nombre de bassins. Elle semble aussi étrangère aux préconisations du protocole d'expérimentation. Lorsqu'il existe, cet élargissement est spécifique aux besoins de chaque territoire et souvent fortement en lien avec l'historique des coordinations du bassin. Cet état de fait démontre qu'il est difficile d'imposer autoritairement des prérogatives qui concernent l'activité sociale et l'humain par le biais de la hiérarchie descendante sans prendre en compte les actions locales déjà en place et les caractéristiques propres à chaque territoire. Heureusement, l'expérimentateur n'a pas souhaité institutionnaliser les partenariats des CVE qui auraient nécessité de passer des conventions entre les différentes directions concernées ; il a choisi de laisser les acteurs de terrain décider au cas par cas des partenaires supplémentaires à inviter.

3. Le volet C : Modes de repérages des élèves potentiellement décrocheurs

Les entretiens menés avec les interlocuteurs de 26 EPLE d'Auvergne, avaient pour objectif, dans un premier temps de connaître l'organisation du repérage des élèves potentiellement décrocheurs. C'est donc à la fois la connaissance des dispositifs utilisés pour le repérage et la manière de les mettre en place qui constituaient la première partie de l'entretien. Une première section s'intéressera particulièrement au LYCAM (« Le LYcée ÇA M'intéresse ») qui représente le dispositif central proposé aux EPLE pour le repérage dans le cadre de cette expérimentation. La seconde sous-partie montrera les pratiques de repérage qui sont utilisés dans une majorité d'établissements. Pour terminer, ce seront des expériences à l'initiative de certains établissements que nous présenterons.

Le repérage des risques de décrochage scolaire

Zoom sur le LYCAM

Le questionnaire LYCAM, mis au point au Canada dans les années 90 est utilisé par un certain nombre d'académies en France, depuis le début des années 2000. Il consiste à faire passer, entre octobre et novembre, un questionnaire aux entrants du lycée afin de repérer d'éventuels risques de décrochage. Les questions posées aux élèves se répartissent dans l'analyse en 7 dimensions :

- AF : attitude de la famille par rapport à l'école (rôle de la famille dans la scolarité)

- PS : projets scolaires (projets aux regards des études, du goût pour l'école, le niveau d'aspiration)
- RS : rendement scolaire (auto-évaluation par l'élève de son rendement scolaire : capacité de travail, performances scolaires),
- CS : confiance en soi (à l'égard des possibilités de réussite scolaire)
- AB : absentéisme (attitudes et comportements liés à la fréquentation scolaire : acceptation ou non acceptation des normes du lycée),
- BS : besoin de soutien des enseignants (qualité des relations de l'élève avec les membres de l'équipe éducative),
- IE : intérêt pour l'école (intérêt de l'élève pour ses études et pour sa vie scolaire).

À partir de l'analyse des questionnaires, les COpsy peuvent effectuer des résultats individuels ou collectifs. Nous verrons donc, à partir des entretiens menés quels ont été les pratiques relatives à la passation du test aux élèves et la restitution aux équipes pédagogiques. Enfin, nous tenterons de caractériser les apports principaux du test LYCAM dans le repérage des élèves potentiellement décrocheurs.

La passation du LYCAM

Parmi les 26 lycées que nous avons interrogés, un chef d'établissement ne connaissait pas l'existence du LYCAM. Ce proviseur d'un lycée de plus de 1000 élèves justifie ainsi sa non-utilisation : « *Nous on les repère pas comme ça. Nous on est plus dans l'action ... On a la culture de s'occuper des élèves et de réorienter très vite* » (proviseur du lycée 1).

Cette question relative au questionnaire LYCAM permet d'observer le degré d'information et/ou de circulation de l'information du COpsy aux équipes de la direction et équipes pédagogique. Certains chefs d'établissements, notamment pour les établissements généraux et technologiques, semblent peu informés de l'utilisation du LYCAM dans leur établissement : « *La COpsy l'a utilisé, elle travaillait avec les enseignants dessus. Ça été fait, c'est sûr, avec les PP et les élèves. Après ça n'a pas été porteur* » (CPE lycée 19). « *[La COpsy] ne nous en a pas vraiment parlé. Y'avait un côté un peu confidentiel donc on n'avait pas eu de restitution. Ce qui nous apporte, c'est savoir si des élèves ne sont pas en difficulté* » (proviseur du lycée 19).

D'autres établissements réalisent pour le moment une utilisation partielle du LYCAM. Dans celui-ci, le projet est en cours de maturation : « *Le LYCAM, on a projeté avec la COpsy de le faire passer cette année.* » [- À quel moment ?] « *On n'a pas encore fixé, on doit en reparler lorsque les cas se présenteront parce que depuis le début de l'année on n'a pas pour l'instant d'élèves qui sont en situation de décrochage* » (proviseur du lycée 12).

Dans ce second témoignage, face à la charge de travail que représente le fait de passer le test à l'ensemble des entrants, la passation semble se réaliser de manière progressive d'année en année. Pour le moment, il est dirigé vers une partie des entrants au lycée.

« *Donc c'est là qu'elle m'a parlé du LYCAM. Elle m'a dit c'est lourd, c'est fastidieux. Donc on a reculé un peu l'année dernière, et cette année on va en faire une utilisation partielle, sur un certain nombre de classes. Et je crois qu'on l'a déjà testé. On devait faire un test sur un élève pour voir si le questionnaire n'est pas trop compliqué. Cette année on va y aller progressivement, moi j'ai toujours pour volonté d'avancer avec progressivité. L'année prochaine, si ça marche bien, on généralisera* » (proviseur du lycée 5).

La précédente utilisation nous amène à observer des pratiques qui semblent s'éloigner de l'esprit d'origine du test. Dans le témoignage suivant, le COpsy semble faire passer le LYCAM aux élèves déjà repérés au préalable par les professeurs : « *Oui, la conseillère d'orientation*

vient cette année. Nous on a la chance d'être un petit établissement, on a 120 élèves. C'est la CPE qui gère ça. Les profs nous signalent les élèves qui sont en difficulté. Les 15 premiers jours, on a déjà un signalement et on sait déjà à peu près qui on va avoir. Après elle le signale à la conseillère d'orientation qui vient après sur une journée pour faire passer le LYCAM à ces élèves » (proviseur du lycée 9).

Néanmoins, on note une utilisation majoritaire du LYCAM conforme à sa vocation d'origine, à savoir le repérage de difficultés spécifiques parmi l'ensemble des entrants au lycée. « *Les COpsy font passer le LYCAM permettant d'évaluer l'intérêt de l'élève, sa motivation, son goût pour l'école. Elle nous dresse une synthèse classe et élève. [...] On ne peut pas le faire passer dans les 15 premiers jours parce qu'il n'y a pas assez de recul mais on souhaite que ce soit passé le plus tôt possible. On le fait passer à tous les entrants, CAP et Bac Pro » (proviseur du lycée 4). « On fait passer le LYCAM à tous les élèves entrants, c'est-à-dire aussi bien les élèves en CAP qu'en Bac Pro. Pour les autres, on pourrait le faire mais c'est un problème de temps. Mais on pense que sur les entrants c'est là qu'il y a un problème de fond à mener » (proviseur du lycée 23).*

Généralement, le test est passé entre le début et la fin du mois d'octobre, afin de laisser un temps d'adaptation aux élèves en début d'année. En effet, l'entrée au lycée nécessite un temps d'adaptation, et passer plus tôt le test du LYCAM serait biaisé pour certains élèves, qui après un mois au lycée, auront une opinion davantage stabilisée.

Globalement on note une utilisation du LYCAM très semblable dans la majorité des lycées interrogés, les moments de passation s'échelonnant entre début octobre et mi novembre. Une fois le LYCAM passé aux élèves, le conseiller d'orientation va procéder à une analyse qui sera restituée aux équipes, d'une manière différente selon les établissements.

La restitution du LYCAM

La restitution des résultats du LYCAM, après analyse par le COpsy constitue le moment où l'équipe pédagogique peut disposer d'informations supplémentaires sur d'éventuels risques de décrochage repérés sur des élèves ou groupes d'élèves. En effet, l'analyse des sept dimensions peut constituer un apport sur des situations individuelles, mais également des tendances par classe. Nous verrons au travers des témoignages les différentes manières dont le LYCAM est restitué, puisque selon les COpsy, on peut remarquer quelques différences.

En premier lieu, on retrouve une passation du LYCAM avec les professeurs principaux afin de croiser avec les autres éléments d'analyse : « *On a deux sortes de résultats. La COpsy vient avec le résultat du groupe qu'elle a fait passer, des groupes de 12 à 18 jeunes. Ensuite ces groupes sont regroupés par classe, et quand un score est concentré au niveau d'une classe, on sait qu'il y a un risque important d'élèves qui peuvent s'agglomérer autour de ça, c'est ce que j'appelle l'émulation négative. C'est des choses qu'on peut avoir et sur lesquelles il faut qu'on soit vigilant. Et en plus des résultats collectifs, on va avoir les résultats individuels qu'on va recouper avec notre positionnement » (proviseur du lycée 8).*

Dans cet exemple, on voit un intérêt de ce chef d'établissement de disposer de résultats par classe, cela permettant une vigilance particulière sur certains groupes d'élèves. Dans ce témoignage d'une COpsy et d'un proviseur adjoint, le LYCAM est utilisé pour cibler un besoin particulier pour la classe : « *Là par exemple, un profil va se dégager, de ce que j'ai pu observer, en gros ces deux classes ont un point commun, le besoin de soutien des enseignants. [...] Donc là avec le PP on va se rencontrer » (COpsy lycée 20). « Ce sont des classes où on va être plus attentif aux élèves, à leur projet d'orientation, pourquoi ils sont au*

lycée et effectivement potentiellement est-ce qu'ils vont décrocher ou est-ce que ça va être une classe difficile à gérer ? La dernière la seconde 3 a été difficile jusqu'au bout. Les élèves ont progressé mais cet outil a permis d'avoir un bon éclairage au début » (proviseur adjoint lycée 20).

Si la plupart des COpsy semblent restituer aux équipes pédagogiques les résultats nominatifs du LYCAM, quelques exceptions existent néanmoins : « *L'année dernière on avait une synthèse globale, mais pas individuelle, mais c'est vrai que ça pourrait aider aussi* » (proviseur du lycée 2). Néanmoins, cette COpsy justifie son positionnement par rapport à la restitution nominative des résultats : « *Les professeurs principaux assistent à la passation. C'est bien avec certains et pas bien avec d'autres. Car certains vont se comparer aux autres. Certains professeurs principaux m'ont demandé d'avoir les résultats par élève et j'ai refusé. On ne peut pas d'un côté leur [les élèves] dire que c'est anonyme et d'un autre donner les résultats nominatifs* » (COpsy lycée 21).

Dans d'autres établissements, à la marge, l'information concernant le LYCAM semble rester à l'usage du conseiller d'orientation psychologue uniquement : « *Les COpsy. Ce sont les COpsy qui l'utilisent, cette année je crois qu'ils le font encore passer, je pense que oui. C'est la COpsy, là je ne peux pas vous dire* » (proviseur du lycée 11).

Pour illustrer, voici par exemple comment une COpsy réalise la passation dans un lycée professionnel et la pédagogie dont elle fait preuve dans la restitution aux enseignants (les chiffres cités sont des résultats du LYCAM) : « *Après c'est sur les critères intermédiaires, on a des élèves qui sont à 15 et qui n'ont pas soucis, et inversement. Après, lors de la restitution des résultats, je dis bien aux profs qu'il ne faut pas non plus stigmatiser les élèves qui sont entre 10 et 17, c'est au cas où, vous venez me voir si quelque chose ne va pas. J'essaie aussi de leur donner l'élément fort ressortant du questionnaire pour les élèves, confiance en soi pour certains, projet scolaire pour d'autres* » (COpsy lycée 30).

Si la restitution du LYCAM est fondée tantôt sur l'analyse par classe et tantôt par élève, l'information des résultats en direction des équipes de direction et équipes pédagogiques n'est pas uniforme dans tous les établissements. Pour autant, il existe un réel intérêt des équipes pédagogiques pour ces résultats, et l'avantage que représente le fait de détenir un outil de repérage supplémentaire. Dans la partie suivante, nous présenterons les témoignages recueillis relatifs aux apports du LYCAM dans le processus de repérage des potentiels décrocheurs.

Les apports du LYCAM

Le LYCAM, de l'avis général des interlocuteurs, constitue avant tout un outil supplémentaire de repérage, qu'il est nécessaire de croiser avec les autres moyens de repérage existants. « *Par rapport à une question de mal être oui, on aura des réponses un peu plus précises et qui vont nous éclairer. Les entretiens qu'on a pu faire avec les élèves repérés avant les résultats du LYCAM, on va effectivement les croiser avec les résultats du test* » (proviseur du lycée 6). Dans ce témoignage le proviseur évoque l'intérêt de croiser le LYCAM avec les premiers éléments recueillis par les équipes pédagogiques, afin de confirmer et d'affiner les informations relatives aux élèves en difficulté.

Un proviseur d'un lycée de plus de 1000 élèves évoque en plus de l'intérêt du croisement des informations, une capacité du LYCAM à pouvoir repérer une catégorie d'élèves « discrets », à savoir ceux qui n'expriment pas un mal-être par l'absentéisme ou des problèmes de comportement en classe ou dans l'enceinte du lycée : « *Ca nous permet de croiser les regards et ça nous apporte un troisième regard. Les enseignants vont constater*

des problèmes, surtout en début d'année sur des élèves qui font parler d'eux. Même chose pour la vie scolaire. Et à ce jeu-là nous échappent les élèves discrets. Celui qui vient en cours mais qui est là par défaut. Et l'avantage du LYCAM c'est, que c'est là qu'on le repère cet élève-là. On repèrerait ces élèves beaucoup plus tard. On les repèrerait au premier semestre, c'est-à-dire en janvier et c'est trop tard en janvier » (proviseur du lycée 4).

Néanmoins, si d'après plusieurs interlocuteurs le LYCAM permet de repérer plus tôt des élèves qui n'expriment pas leur mal-être scolaire par l'absentéisme ou des problèmes de comportement, certaines personnes interrogées évoquent également que certains élèves repérés par ce test ont passé une année scolaire sans difficulté. D'où l'intérêt du croisement de l'ensemble des informations grâce aux différents moyens possibles. De plus, un proviseur note que certains élèves ont décrochés sans avoir été repérés, ni par le LYCAM, ni par un autre moyen de repérage : *« Des élèves repérés par le LYCAM ont continué l'année sans difficulté, alors ça ne vaut pas dire qu'il ne faut pas être vigilant, au contraire. Mais un certain nombre d'élève ont décroché sans qu'on l'ait senti venir. Visiblement ils n'ont pas oralisé leur difficulté. Ils n'avaient pas été signalés par le LYCAM et les enseignants ont été les premiers surpris » (proviseur du lycée 18).*

Pour juger de l'intérêt du LYCAM pour le repérage des élèves potentiellement décrocheurs, il faut également prendre en compte au moins deux éléments. Les filières enseignées dans le lycée d'une part. On remarque en effet, que les lycées GT, moins touchés par le décrochage scolaire, y voient un moindre intérêt que les équipes des lycées professionnels. D'autre part, le deuxième élément important est la taille du lycée. Dans un petit lycée de moins de 500 élèves, le rapport de l'équipe de direction et des équipes pédagogiques avec les élèves est bien souvent différent que dans les plus grands établissements. Dans les lycées de petite taille, les équipes semblent avoir une relation plus proche des élèves. Dans un grand lycée, le risque pour un élève d'être anonyme est plus élevé, et le test du LYCAM, est une manière d'avoir une connaissance plus fine des représentations des élèves relatives à la scolarité au lycée. Dans ce lycée GT par exemple, les équipes ont utilisé le LYCAM pendant l'année 2010-2011 mais ne l'ont pas utilisé cette année : *« Non on ne l'a pas réutilisé parce que par rapport à ce qui se faisait avant on a été un peu déçu. L'équipe n'a pas souhaité repartir avec ce dispositif. »* [- Le dispositif que vous utilisiez avant était plus adapté ?] *« On va dire qu'il correspondait plus à notre public. Le LYCAM est pertinent mais pour un public présentant vraiment de très grosses difficultés. [...] Et le LYCAM ne nous a pas semblé forcément pertinent mais on voulait le tester car on ne peut pas porter un jugement sans l'avoir utilisé » (proviseur du lycée 16).*

Plusieurs témoignages viennent renseigner des informations supplémentaires que le LYCAM peut apporter aux équipes des lycées. Tout d'abord les informations relatives au groupe de classe. *« L'année dernière, cela nous avait permis de repérer une mauvaise ambiance de classe, on s'était retrouvé avec des élèves sans difficulté scolaire mais des profs sentaient quelque chose de particulier dans la classe sans pouvoir spécifier quoi. Donc on en a parlé lors du conseil de classe, on a croisé les résultats du LYCAM et on s'est rendu compte qu'il y avait vraiment une ambiance détestable dans la classe » (COpsy lycée 21).*

Le test permet également d'apporter des informations plus personnelles sur les élèves : *« Alors dans le cadre de la première passerelle, ça nous a permis de croiser des choses. Sur des élèves qui n'étaient pas forcément très à l'aise avec l'assiduité, mais dont on n'en avait aucun signe parce qu'ils n'étaient jamais absents, on a eu trois personnes ressorties comme n'étant pas sûres d'arriver à tenir le rythme. J'ai trouvé que c'était intéressant parce qu'on*

n'était pas capable avec nos analyses autres que le LYCAM d'avoir cette info-là » (proviseur adjoint lycée 30).

Les résultats du LYCAM peuvent également être un outil permettant de montrer à certains élèves, lors d'un entretien, la vision qu'ils ont de leur situation et de prendre ceci comme point de départ d'une réflexion : *« Le LYCAM est essentiellement une auto-analyse donc ça peut aussi traduire un fait, c'est que la personne repérée par le LYCAM n'est pas forcément consciente de sa situation. Nous on va lui remontrer par les résultats, les absences qu'il a une auto-analyse qui est complètement à côté de la réalité » (proviseur adjoint lycée 30).*

Au final, si la restitution avec les équipes pédagogiques est importante pour croiser l'ensemble des informations, l'exploitation même du LYCAM revient au COpsy, qui s'appuiera sur ces éléments lors d'entretiens avec les élèves. Il faut également souligner l'intérêt de la passation du LYCAM comme un moyen pour les élèves et les COpsy de se rencontrer tôt dans l'année scolaire. *« Pour nous c'est intéressant aussi de passer dans les classes de seconde pour se faire connaître. Et c'est un document d'appui qui est intéressant » (COpsy lycée 30).* Dans les lycées ayant utilisé le LYCAM, on remarque un avis positif pour ce test qui permet de croiser les risques détectés avec ceux décelés par les autres moyens de repérage.

Les pratiques de repérage généralisées

Parmi les autres moyens de repérage, nous avons séparé les dispositifs que nous avons retrouvés dans une majorité des établissements de ceux qui semblent être à l'initiative d'un ou deux établissements. Dans l'ensemble des lycées, nous retrouvons comme moyens de repérage le suivi des absences réalisé par les CPE, la cellule de veille interne (ou GAIN), les réunions de direction qui se réunissent de manière hebdomadaire.

La cellule de veille interne (GAIN)

La cellule de veille interne existe dans l'ensemble des lycées interrogés. Voici un témoignage qui évoque les personnes présentes lors de ces réunions et l'intérêt de réunir ces personnes pour repérer les élèves potentiellement décrocheurs. On apprend également dans ce lycée professionnel, il n'existait pas auparavant de cellule de veille interne. *« Alors moi j'ai mis en place quelque chose qui n'existait pas auparavant dans l'établissement, une cellule de veille à l'interne de l'établissement. Elle comprend l'assistante sociale, le CPE, l'infirmière, le chef de travaux et le chef d'établissement. Tous ces personnels croisent des informations concernant des problématiques d'élèves. Le chef des travaux va voir les problématiques de démotivation scolaire, le CPE lui nous fait part des problématiques d'absentéisme. Après, en fonction des informations collectées par l'infirmière ou l'assistante sociale, on croise aussi les éventuels décrocheurs » (proviseur du lycée 6).* Au chef d'établissement, CPE, infirmière, assistante sociale, chef des travaux, on peut rajouter dans beaucoup d'établissements la présence des professeurs principaux et du COpsy.

Lors de ces réunions internes, l'intérêt de la présence de ces différents professionnels est de pouvoir agir dans l'intérêt de l'élève de la manière la plus rapide et adaptée possible. Dans le témoignage suivant, le proviseur de ce petit lycée professionnel parle par exemple de la possibilité de contacter les services sociaux de secteur, grâce à la présence en réunion de l'Assistante Sociale, pour agir sur les familles. *« Ça permet d'avoir aussi des informations sur l'environnement extérieur de l'élève, pas seulement l'environnement scolaire dans nos murs. Cela permet aussi de mettre en place éventuellement un soutien à la famille, avec le service*

social de l'établissement qui contact le service social de secteur pour venir en aide à une mère qui aurait du mal à suivre son enfant au lycée, parce qu'il y a d'autres petits derrière ou des choses comme ça.[...] On fait donc un point sur le suivi d'élèves parce qu'il y a des élèves que nous suivons et qu'à un moment, quelque chose nous a alarmé. [...]En ce moment il y en a 5 ou 6 que nous suivons » (proviseur du lycée 14).

La cellule de veille interne, en plus d'être une instance de repérage est aussi une commission de suivi des jeunes. Au fur et à mesure de l'année, la commission fait le point sur les élèves précédemment repérés et signale de nouveaux cas.

Le témoignage de ce proviseur d'un gros lycée général montre à la fois le travail de repérage et de suivi de la commission : *« Et la réunion suivante, on fait le point sur les élèves qu'on avait vu la réunion précédente, en échangeant les nouvelles informations qu'il y a pu avoir, quels sont les évolutions en terme d'absentéisme par exemple, un travail plus suivi au niveau de la famille parce qu'il y a un problème financier, là c'est l'AS qui va nous donner ces informations, et on regarde un peu l'évolution du cas. Pour certains de ces élèves, les choses sont rentrées un peu dans l'ordre, par contre des nouveaux apparaissent. »* (proviseur du lycée 16). On comprendra donc bien que la cellule de veille interne est le point central des établissements dans l'organisation de la lutte contre le décrochage scolaire en réunissant l'ensemble des professionnels travaillant dans le lycée et permettant un échange d'informations. Ces cellules de veille interne sont décisives dans le cadre du suivi des élèves en difficulté.

Le suivi des absences

Parmi les membres des cellules de veille interne, les CPE réalisent en amont un travail de repérage du décrochage scolaire principalement par rapport aux absences. Il existe un seuil légal de 4 demi-journées d'absences non justifiées par mois, à partir duquel les CPE doivent réaliser un signalement à l'Inspection Académique. Les CPE utilisent généralement ce seuil comme un repère mais certains évoquent ne pas forcément réaliser un signalement automatique pour diverses raisons. Pour ce proviseur d'un lycée polyvalent de près de 1000 élèves, *« le seuil des 4 demies journées d'absences est une réglementation de l'inspection académique. Lorsqu'il y a 4 demi-journées d'absences non justifiées, normalement on fait un signalement à l'IA. Donc pour nous c'est un peu un repère, donc quand un élève atteint ce seuil, il est automatiquement convoqué au bureau du CPE pour discuter de la situation »* (proviseur du lycée 12). Même si le seuil atteint, cela ne débouche pas sur un signalement, cela reste un repère et un moment à partir duquel des actions sont engagées pour comprendre les difficultés de l'élève.

Ce CPE d'un établissement polyvalent important explique pourquoi il est à son avis plus bénéfique de ne pas forcément signaler les élèves à l'inspection académique lorsqu'un élève atteint le seuil : *«Alors y'a le seuil légal, les 4 demies journées d'absence par mois non justifiées et qu'on est censé déclarer. Après dans la gestion réelle de ces absences-là, y'a de l'humain, y'a de l'affect. Je pense à un élève qui est à 4 demies journées d'absence non justifiées parce qu'on sait qu'il va rentrer chez lui car il n'a pas envie, que ça ne va pas dans la famille etc. On ne déclare pas son cas, on essaye de travailler sur autre chose pour que ça ne soit pas un élément qui en déclenche plus. Après on a des élèves qui sont absents et sur lesquels on est sur cette démarche-là »* (CPE lycée 30).

Il semble également que le CPE, en amont des cellules de veille interne, soit un interlocuteur central dans le recueil d'informations auprès des enseignants. Le CPE du témoignage précédent évoque cet avantage de pouvoir échanger des informations avec les enseignants :

« Pour les CPE, pour la gestion de l'absentéisme ça demande beaucoup de temps, et je pense d'ailleurs qu'on ne passe pas assez de temps sur la gestion réelle avec l'internat notamment. Heureusement, on a des collègues qui spontanément, c'est toujours les mêmes parce que ce sont des habitudes aussi, qui nous disent : « bah tien tel élève n'était pas là à mon cours mais je l'ai vu ce matin ». Alors ça nous alerte et on a certains cas pour lesquels ça va réagir de suite » (CPE lycée 30).

Les autres modes de repérage répandus

Les deux types de réunions décrites dans cette section représentent des occasions supplémentaires d'échanger des informations relatives aux élèves en difficulté, même si contrairement à la cellule de veille interne, ces réunions ont un ordre du jour plus vaste que cette problématique.

- La réunion de direction

Dans un certain nombre d'établissements, les interlocuteurs ont également parlé de la réunion de direction comme le moyen de faire le point toutes les semaines sur les élèves en difficulté. Ce proviseur d'un lycée GT évoque que la réunion de direction est l'occasion de réfléchir sur les raisons du décrochage de l'élève. *« Le repérage se fait au quotidien avec les professeurs en lien avec la vie scolaire et ensuite avec la réunion de direction. Sur le quotidien, y'a deux ou trois élèves, on a vu dès le début de l'année que ça n'allait pas en classe. Le professeur principal l'a dit au CPE. Nous ensuite on fait une réunion de direction par semaine avec le CPE, chef de travaux, proviseur adjoint etc. On parle de cet élève, qu'est-ce qu'il fait, d'où il vient, pourquoi ça ne marche pas, etc. »* (proviseur du lycée 13).

- Les conseils de mi-trimestre

Les conseils de classe de mi-trimestre permettent de faire un point sur les élèves, généralement après la toussaint. Le témoignage de ce proviseur adjoint d'un lycée GT explique l'intérêt de cette démarche et l'origine de cette initiative dans son établissement. *« Et l'autre démarche qu'on fait, qu'on organise pour toutes les classes de tous niveaux, ce sont des conseils de classe de mi-trimestre, où déjà 5 ou 6 semaines après la rentrée des classes, on fait un point sur les élèves individuellement. »* [– La mise en place des conseils de mi-trimestre est venu de quelle réflexion ?] *« C'était venu d'une expérience que j'avais moi du lycée pro, car j'étais enseignante en lycée pro il y a quelques années de ça. C'était des choses qu'on avait mis en place et qui nous permettaient à nous de repérer assez facilement les élèves en difficulté et de mettre en place tout ce qu'il fallait derrière. Et j'avais mis ça aussi en place au lycée X lorsque j'étais adjointe. Mais c'est quelque chose qui au début avait soulevé un peu la désapprobation des professeurs parce que c'était encore des rendez-vous. Mais on essaie d'éviter le soir, on privilégie la plage horaire du midi et deux et on parle vraiment des élèves qui sont repérés en difficulté. Et on se mobilise tous donc ça marche bien »* (proviseur adjoint lycée 27).

Si les dispositifs décrits précédemment sont quasi généralisés ou souvent utilisés pour d'autres, nous verrons dans la partie suivante des dispositifs de repérage qui restent à la marge, souvent à l'initiative d'un seul établissement, parfois deux ou trois.

Les modes de repérage à l'initiative de certains établissements

Dans cette section, ce sont donc des initiatives isolées ou dont le témoignage est isolé qui seront présentées, de manière à mettre en valeur la réflexion et l'action de certains établissements qui innovent petit à petit dans de nouveaux moyens de repérage de manière à affiner encore les informations relatives aux élèves et améliorer la rapidité du repérage.

Informations issues du collège

Quelques chefs d'établissements ont évoqué la possibilité d'utiliser certaines informations remontant du collège pour repérer les élèves en difficulté et prévenir le décrochage. Dans ce lycée professionnel, le proviseur note que « *pour les élèves de seconde, quand ils arrivent, on a un entretien avec les Principaux de collège et proviseur de lycée professionnel, une réunion où on fait le point sur des jeunes en difficulté qui arrivent. On essaie d'être vigilant par rapport à un jeune, le but est de faire une continuité entre le collège et le lycée* » (proviseur du lycée 26). Dans cet établissement, on voit donc une anticipation du repérage qui prend la forme d'une réunion avec les professeurs principaux de collège. Dans un autre établissement, les professeurs principaux contactent les collèges au moment où ils repèrent eux-mêmes un élève en difficulté. « *On va passer des coups de tel dans les collèges pour savoir comment ça se passait, comment s'est faite son orientation* » raconte ce proviseur d'un lycée professionnel (proviseur du lycée 4).

Un autre chef d'établissement général justifie le fait de ne pas aller trop tôt voir les informations de collège sur les élèves et raconte qu'il faut « *dans un premier temps ne pas trop regarder dans les dossiers qui nous viennent de collège. Quand on s'aperçoit qu'il y a des difficultés, on pousse un peu plus loin, en général ce sont le PP qui font ce genre de travail. Ils vont regarder un petit peu plus en détail en allant regarder dans les bulletins de troisième, dans les dossiers, des éléments qui peuvent nous éclairer. C'est pas surprenant parce que cet élève est passé en commission d'appel, parce que cet élève était en difficulté cette année, ou parfois pour des élèves qui n'étaient pas en difficulté l'an dernier, qu'est-ce qui s'est passé ? Les causes sont multiples, vous savez c'est de l'humain* » (proviseur du lycée 16). L'idée est de donner une chance à l'élève d'arriver sans que les équipes n'aient d'aprioris, mais les problématiques différentes des lycées généraux et professionnels expliquent peut-être ces visions divergentes de l'utilisation des informations provenant du collège.

Les fiches de repérage des élèves en difficulté

Afin de repérer au mieux les élèves, un proviseur de lycée professionnel a « *développé un outil de communication à l'interne pour suivre l'évolution des différents dossiers, qui nous permet de croiser les informations et de les partager.* » [– Sous quelle forme ?] « *C'est une base tout simplement, qu'on alimente régulièrement lorsqu'on a des nouvelles informations sur un élève que l'on suit pour des raisons soit d'ordre éducatif, soit d'autres ordres car le décrochage scolaire n'a pas toujours un volet éducatif. Ça peut être bien d'autres cas* » (proviseur du lycée 8). Cet outil, comme la cellule de veille interne a également vocation à assurer le suivi des élèves en difficulté. Les outils de repérage et de suivi sont parfois, comme c'est le cas pour ces exemples, confondus dans un même outil.

Dans un autre établissement professionnel, le proviseur adjoint évoque la distribution aux professeurs principaux de fiches d'élèves en difficulté, que ces derniers doivent remplir d'après les signalements et information des enseignants. « *On a cette fiche-là, que je demande à chaque professeur principal de remplir. On attend qu'il y ait au moins un mois d'école. C'est la fiche de repérage d'élèves en grande difficultés. Avec la partie apprentissage*

là, et la partie comportement de l'autre côté, qui est bien distinguée. A partir de là, on a créé un groupe d'aide à l'insertion dans l'établissement. Il se réunit demain d'ailleurs. »« Là on va en avoir au moins une bonne trentaine. Après on va voir si c'est un problème d'orientation, d'apprentissage, un problème en dehors du lycée. La fiche de suivi est importante. Y'a dix cases. Pour cette classe-là, le professeur principal fait le tour des autres enseignants, et on repère et on coche. Pour cet élève absent on ne va pas avoir le même traitement que cet élève qui est lent, passif. On n'est pas sur le même registre de réponse. Le professeur principal fait le tour de ses collègues, mais il faut bien un mois. Parfois il faut aller vite car certains élèves disparaissent tout d'un coup » (proviseur adjoint lycée 23).

Les taux de pression

Une vigilance particulière est portée sur les taux de pression dans certains établissements, en fonction des filières. Le taux de pression dépendra d'une part de la filière et d'autre part de l'attractivité du lycée. Le bac professionnel commerce par exemple, pourra avoir un taux de pression fort dans un établissement et faible dans un autre. L'attractivité du lycée dépendra quant à elle de divers facteurs dont la situation géographique de l'établissement, les autres filières du lycée, etc. Certains établissements ont évoqué cette attention particulière sur des filières avec des taux de pression faible. Celles-ci auront plus de probabilité d'accueillir des élèves sur leur deuxième ou troisième vœu, et cela implique une éventuelle démotivation de l'élève plus évidente et plus rapide. Voici le témoignage d'un proviseur de lycée professionnel : *« Pour nous ce qui est extrêmement important c'est le taux de pression. Pour vous donner un exemple on a un taux de pression en MEI depuis cette année à 1, et en électrotechnique à 0.8. Donc forcément on tombe sur des élèves qui ne sont pas ou peu motivés par la section. Nous sommes sur du Bac Pro 3 ans, avec des jeunes orientés par défaut en lycée pro, et on sait que sur nos classes rentrantes en MEI et électrotechnique, on aura au moins 5 décrocheurs »* (proviseur du lycée 29).

D'une manière globale, un schéma d'organisation du repérage existe dans les lycées que nous avons visités. En plus du LYCAM qui était ici l'outil expérimental principal, le repérage des élèves en difficulté se réalise de la manière suivante : des informations concernant les élèves en difficulté sont relevées par les différents professionnels dans l'exercice de leur activité quotidienne : enseignants, CPE, COpsy, infirmière, assistante sociale. Par la suite, des réunions sont l'occasion de croiser les informations et de réaliser un point sur les élèves. Cela peut se dérouler lors des réunions de direction hebdomadaire, lors du conseil de mi-trimestre ou de la cellule de veille interne, cette dernière ayant un rôle spécifique de repérage et de suivi des élèves potentiellement décrocheurs. Le LYCAM, en tant qu'outil expérimental semble avoir été bien accueilli par les équipes, comme un outil supplémentaire confirmant la plupart du temps le repérage des différents professionnels, et permettant aussi parfois de repérer un peu plus tôt des élèves qui ne montrent pas de signes de malaise par des absences ou des problèmes de comportement.

Il existe dans certains établissements des méthodes particulières afin d'améliorer encore le repérage ou afin de s'adapter à des particularités du lycée. C'est le cas par exemple du suivi des classes avec de faibles taux de pression dans certains établissements, de la mise en place de fiches de repérage d'élèves en difficulté et l'utilisation des informations venant du collègue.

Au-delà du développement des outils de repérage, il faut noter l'importance de la coordination des professionnels pour un repérage de qualité et permettant une intervention

la plus rapide et adaptée possible. Dans le but de développer une réflexion relative au repérage ou d'appuyer ce qui existe déjà dans les lycées, le contrat d'objectif a été un outil intéressant pour certains chefs d'établissement, comme le montre ce témoignage : « *Après en amont, ça été tout le travail du contrat d'objectif, j'ai pris ce prétexte pour amorcer une réflexion avec les collègues et voir si dans l'établissement on pourrait avoir une cellule de veille* » (proviseur du lycée 18). Cet autre proviseur souligne la qualité de la communication dans son établissement en évoquant que « *les élèves sont plutôt en confiance avec nous. Et les infirmières, AS, tout le monde se connaît bien et communique bien ensemble* » (proviseur du lycée 19).

Les actions de prévention en direction des élèves potentiellement décrocheurs

Quand un élève est repéré comme potentiellement décrocheur, les équipes pédagogiques et de direction vont tenter de remédier aux difficultés de l'élève. La décision relative à la mise en place de telle ou telle action est généralement prise au sein de la cellule de veille interne. En effet, selon les difficultés de l'élève, qu'elles soient d'ordre scolaire, familial, d'orientation, des solutions différentes seront proposées avec des interlocuteurs adaptés. La première étape sera le plus souvent un entretien d'un membre de l'équipe pédagogique ou de direction avec l'élève concerné. Par la suite, l'élève pourra être pris en charge dans le cadre d'un tutorat, officiel ou informel, ou dans le cadre de l'accompagnement personnalisé. Les actions de prévention ne sont pas forcément des dispositifs précis et dont l'efficacité est aisément mesurable. En effet, dans certains lycées, des actions de prévention sous forme de sortie en début d'année, de prise en charge spécifique de certains élèves internes. Le sens de l'action de prévention sera donc à prendre ici dans une acception large, allant du dispositif précis et délimité à des initiatives développées dans une philosophie d'anticipation d'éventuels décrochages.

Comme pour la partie précédente, nous présenterons dans un premier temps les actions de prévention commune à la majorité des lycées, puis dans un second temps celles qui sont à l'initiative d'un seul ou d'un petit nombre d'établissements.

Les actions de prévention commune à l'ensemble des établissements

Dans cette partie, nous présenterons donc les actions de prévention qui apparaissent le plus souvent dans les témoignages recueillis auprès des différents interlocuteurs des établissements. Seront présentés tout d'abord les entretiens individualisés avec les élèves et familles, puis le tutorat et le suivi des élèves. Ensuite nous verrons que certains établissements utilisent beaucoup les réorientations pour placer un élève dans une section qui lui conviendra. Ensuite, nous décrirons en détail les différentes manières dont l'accompagnement personnalisé est organisé. Des différences existent entre établissements alors que l'accompagnement semble être un dispositif intéressant dans la prise en charge d'élèves en difficulté. Enfin, nous verrons que l'internat s'avère être une solution d'hébergement qui favorise une prise en charge et un suivi des élèves en difficulté.

L'entretien individualisé avec l'élève et la relation aux familles

Première étape avant la mise en place d'un suivi et/ou d'un dispositif particulier, l'entretien avec l'élève repéré comme étant potentiellement décrocheur est réalisé par un ou plusieurs membres de l'équipe pédagogique ou de direction, selon les besoins repérés lors de la cellule de veille interne et/ou selon les habitudes du lycée. Dans ce premier établissement

par exemple, « *c'est la COpsy qui a tous les éléments et lorsque qu'un élève est repéré, il a tout de suite un rendez-vous avec la COpsy* » (proviseur du lycée 29). Ici c'est donc la COpsy qui est la première interlocutrice des élèves. Dans ce second lycée, la première étape « *passé par des rendez-vous de l'élève avec soit le chef d'établissement qui a la classe en suivi, soit le professeur principal en fonction de la gravité des difficultés ou des comportements* » (proviseur du lycée 27). Le choix est par conséquent en fonction de la nature du besoin de l'élève.

L'étape suivante, lorsque cela peut s'avérer intéressant pour comprendre les difficultés d'un élève, c'est l'implication des parents dans la résolution de cette difficulté. Un membre de l'établissement (COpsy, professeur principal, CPE, proviseur selon les cas) les reçoit alors pour un entretien. En effet, dans bien des cas, ce travail fait de concert avec la famille permet de résoudre plus facilement des difficultés de motivation, d'absence, ou de mal-être. Selon les établissements dans lesquels nous nous sommes rendus, le contact avec les familles semble être plus ou moins compliqué à établir dans la durée. Dans ce lycée GT, les familles sont impliquées pour la plupart. Le chef d'établissement explique ensuite comment sont choisis les interlocuteurs pour recevoir les parents : « *Ici les familles sont encore attentives aux résultats de leur enfant, au suivi scolaire de leur enfant. Nous on met en place un certain nombre de choses où on ne leur laisse pas trop le choix. Dans le cadre du suivi à l'issue du conseil de classe du premier trimestre, moi par exemple je vais suivre un certain nombre de classes de seconde. L'adjoint a d'autres classes, le CPE également. S'il y a des difficultés avec un élève, nous allons rencontrer les familles et en fonction du besoin... par exemple si le professeur principal a déjà vu la famille mais que ça n'a pas très bien fonctionné, quelqu'un d'autre prend le relais, le CPE, la COpsy s'il a besoin de réorientation* » (proviseur du lycée 16).

Dans ce lycée professionnel, les difficultés pour impliquer les familles semblent plus grandes et le proviseur tente d'expliquer ce fait : « *La difficulté clairement, c'est la liaison avec les familles pour jouer un relais avec nos jeunes. Ils ont entre 15, 16, 17 ans, donc ils ne sont pas encore majeurs et comme partout, ils décrochent quoi.* » [-Vous avez des difficultés à impliquer les familles ?] « *Oui parce que y'a eu un parcours un peu chaotique du côté des élèves qui fait qu'on se détache un peu de l'Éducation Nationale, on renvoie un peu le miroir de l'échec. Ce n'est pas ce qu'on veut, nous on veut leur montrer qu'ils ont tout intérêt à aller jusqu'au diplôme. Notre difficulté c'est de faire venir la famille et qu'on puisse remotiver l'élève* » (proviseur du lycée 6). Pour ces familles avec lesquelles il semble difficile d'établir une implication réelle, un proviseur évoque qu'effectivement « *les associer à résoudre le décrochage de leur enfant ce n'est pas toujours évident. Après on travaille aussi beaucoup avec des éducateurs, et on les associe quand c'est nécessaire à notre projet* » (proviseur du lycée 28). Ce proviseur d'un lycée professionnel pointe une autre difficulté avec les élèves majeurs : « *On reçoit les familles pour savoir si c'est bien le projet qu'il lui faut, mais en général les familles sont démunies car le gamin a 18 et il dit à ses parents qu'il décide* » (proviseur du lycée 6).

Ces entretiens, qu'ils soient avec l'élève ou accompagnés des familles sont le départ d'un processus de suivi qui s'établira notamment par les réunions de la cellule de veille interne.

Le tutorat et le suivi des élèves

Une des solutions afin de prévenir le décrochage scolaire réside dans le tutorat, que celui-ci soit effectué de manière formelle ou informelle. Les textes de loi prévoient les conditions spécifiques du tutorat, mais certains établissements effectuent un tutorat sans forcément

l'organiser de manière officielle. Quel que soit la forme choisie, la prise en charge d'un élève par un ou plusieurs membres de l'équipe pédagogique constitue un moyen de donner des méthodes de travail à l'élève et d'établir une relation de confiance avec un élève en difficulté. Le tutorat tel qu'il est proposé dans les textes de loi se réalise de la manière dont le décrit ce chef d'établissement : « *Pour les secondes générales, on a mis en place le tutorat, suite aux conseils de classe de mi trimestre. On propose le tutorat aux familles, certaines refusent mais en principe elles acceptent. Le principe ce n'est pas que tous les élèves qui demandent le tutorat peuvent l'avoir mais tout le monde le demande pas et on propose à certains dont on estime qu'ils ont besoin. Sur 120 élèves de secondes G, on va avoir 20 ou 22 élèves tutorés. Le principe est de continuer jusqu'à la terminale, certains souhaitent continuer, d'autres pas. En plus de la COpsy et du professeur principal, y'a donc ce tutorat qui joue pour les secondes G* » (proviseur du lycée 10) .

Le proviseur suivant justifie le fait d'utiliser un tutorat ponctuel : « *Y'a aussi une forme d'accompagnement sous forme de tutorat qui n'est pas toujours formalisé. Le prof va prendre l'élève à la fin du cours, à un autre moment. Il est tout seul pour lui donner un certain nombre d'éléments, d'aide. C'est vrai que le tutorat dans le cadre de la réforme est une personne adulte qui va suivre un élève de la seconde à la terminale, des choses pas si simple que ça à mettre en place. Là c'est plutôt un tutorat sur un moment de l'année, avec un élève, sur une matière ciblée. Le tutorat prévu par la Réforme est assez lourd à mettre en place, il ne faudrait pas qu'on ait 10% d'élèves qui me demande de mettre ça en place. Alors que sur des choses beaucoup plus ponctuelles ça se met en place. Ca sera quelqu'un à un moment, un autre à un autre moment* » (proviseur du lycée 16). Ici c'est la souplesse du fonctionnement d'un tutorat informel qui est mise en avant, la prise en charge d'un élève étant adaptée aux disponibilités des enseignants, qui peuvent alors se relayer dans l'aide accordée.

Quelle que soit sa forme, l'organisation d'un tutorat peut prendre la forme décrite par ce proviseur « *Souvent ce sont des entretiens réguliers, des points, éventuellement une aide sur certains devoirs. On l'aide à s'organiser, on lui demande s'il a bien fait le travail, de nous le montrer. C'est tout cela qui pousse un peu l'élève à travailler et dans un certain nombre de cas de passer ce cap difficile* » (proviseur du lycée 12). Dans cet autre établissement, le tutorat effectué par le proviseur prend la forme suivante : « *J'en ai un qui vient me voir, qui a une fiche de suivi et demande un avis de l'enseignant à la fin de chaque heure de cours, le but du jeu étant que l'élève viennent à Noël avec une fiche sans aucune remarque d'un enseignant* » (proviseur du lycée 11).

Quant aux résultats de ce suivi, même s'il ne peut résoudre l'ensemble des problématiques individuelles, cela semble être bénéfique pour un certain nombre d'élèves, comme le justifie ce proviseur : « *En tutorat on en a suivi particulièrement 5 puisque y'en a qui n'ont pas souhaité en bénéficier. Sur les 5 en BP, y'a eu 3 passages première, avec une deuxième partie d'année qui s'est bien déroulée* » (proviseur du lycée 15). Ici, ce sont donc trois élèves sur cinq qui sont passés au niveau supérieur.

Le suivi des élèves pris en charge dans les différents dispositifs s'effectue essentiellement au sein de la cellule de veille interne. En général une fois par mois, les membres du GAIN se réunissent afin de faire le point sur les élèves déjà repérés et éventuellement discuter de nouveaux cas. Le proviseur de ce lycée professionnel, quant à lui, utilise une base de données informatique pour effectuer le suivi en dehors des moments de réunion : « *Essentiellement par le GAIN, et ensuite le suivi se fait par cette base de données dont je parlais, puisqu'il y a un groupe d'utilisateurs restreints pour cette base protégée par un mot*

de passe, composé des membres du GAIN et de quelques autres personnes, comme le proviseur, le chef des travaux, les services d'intendance pour y apporter des informations complémentaires. Dès que l'une des personnes saisit une nouvelle information, elle relaye par mail pour dire qu'elle a saisi de nouvelles informations » (proviseur du lycée 8).

Les réorientations

Parmi les causes possibles d'un décrochage scolaire, la mauvaise orientation fait partie des raisons de la démotivation de certains élèves, souvent assez rapidement durant l'année. Selon les possibilités internes du lycée, ou les souhaits des élèves, la réorientation peut être un mode de prévention du décrochage. Selon les lycées interrogés, on peut voir différentes pratiques relatives à la réorientation.

Certains élèves ont une représentation biaisée de la formation visée, ce qui peut conduire à une mauvaise orientation. À la fin du témoignage suivant le proviseur explique que les élèves pensent que la formation en productique mécanique correspond au métier de mécanicien automobile, ce qui n'est pas le cas. Nous avons retrouvé cette remarque relative à la différence entre représentation des métiers et réalité du contenu de la formation lors de plusieurs entretiens. Ceci découle sur une réflexion relative à l'information sur les diplômes et métiers du lycée professionnel. Néanmoins, un certain nombre de proviseurs évoque développer l'information auprès des collèges afin d'éviter ce biais informatif dans l'orientation. « *L'élève a 15 ans [et] a du mal à choisir. Il connaît certaines professions mais ne connaît pas certaines formations. Même chez nous, on a encore des formations, malgré tout le travail qui a été fait dans les collèges qui sont méconnus. Productique mécanique, on croit que c'est mécanicien auto, alors que ça n'a rien à voir » (proviseur du lycée 23).*

Une fois le problème d'orientation détecté, le processus prend néanmoins quelques temps afin de réorienter l'élève vers une formation qui lui conviendra. Dans ce lycée par exemple cela « *passé d'abord par un rendez-vous avec l'élève, ensuite un rendez-vous avec la famille, un mini-stage d'une semaine dans la section où il est supposé vouloir venir. A l'issue de cette semaine, de nouveau un rendez-vous avec le chef d'établissement, nous rediscutons du stage, et ensuite s'il est toujours d'accord on l'inscrit dans la nouvelle filière. On l'a fait pour au moins trois élèves de première » (proviseur du lycée 27).*

Pour la majorité des lycées effectuant des réorientations, comme pour ce proviseur « *pour que ce soit efficace, il faudrait que la réorientation soit fait avant la fin du premier trimestre » (proviseur du lycée 27).*

Dans ce lycée, le proviseur donne des exemples de réorientations au cours de l'année : « *Une élève s'est réorienté d'une filière tertiaire à restauration dans l'établissement. L'autre élève s'est réorienté sur une 2^e année de CAP sur la même filière. Y'avait vraiment des grosses lacune, c'était une élève d'origine étrangère avec des difficultés en langue, et on travaille avec la famille pour lui conseiller le CAP, et ensuite elle envisagera la passerelle pour la première bac pro. Donc cette année y'a pas eu de décrochage, et surtout pas d'élèves sans solution. Un autre élève a signé un contrat d'apprentissage » (proviseur du lycée 15). D'après ce témoignage, le lycée n'a pas connu de décrochage, notamment grâce à ces réorientations en cours d'année.*

Néanmoins, on trouve aussi quelques établissements qui n'effectuent pas de réorientations : « *Nous on essaye de les garder jusqu'au bout de l'année, et de les insérer dans un circuit de réorientation en fin d'année scolaire. Travailler des pistes pour permettre aux élèves de trouver une place dans une section qui leur plait. Nous on en accueille les 15 premiers jours quand on a des places disponibles. Mais au-delà, on va essayer de les garder pour leur*

permettre d'aller jusqu'au bout d'une année. L'idée c'est d'essayer de les garder le plus longtemps possible dans notre structure » (Proviseur du lycée 6). Dans ce lycée, la stratégie serait donc plutôt de garder les élèves et de travailler leur projet tout au long de l'année afin de trouver la bonne orientation pour l'année suivante.

Dans d'autres lycées au contraire, la réorientation est une priorité dans la prévention du décrochage scolaire. *« Nous on est plus dans l'action etc. On a la culture de s'occuper des élèves et de réorienter très vite. L'an dernier j'ai réorienté au moins 30 élèves, donc ils n'ont pas perdu leur année. Et là j'en ai réorienté plusieurs. J'en ai réorienté un de la 2^{nde} générale vers une 2^{nde} bac pro génie civil. Un autre a changé de bac pro, il est parti sur un bac pro cuisine. J'en ai un qui est parti préparateur en pharmacie. Un élève de 1^{re} bac pro est parti en apprentissage. Je ne garde pas des gens qui veulent juste être là mais qui ne sont pas là quoi » (proviseur du lycée 1).*

« Toujours est-il que l'année dernière en 2^{nde} on a réorienté 24 élèves sur 120, ce qui est énorme. 24 élèves de 2^{nde} ont été réorientés sur d'autres sections, dans d'autres établissements » (proviseur du lycée 29).

Comme pour l'ensemble des éléments que nous présentons dans ce rapport, les choix et possibilités de réaliser tel ou tel dispositif est également dépendant, dans une certaine mesure de la taille du lycée, de sa localisation géographique et des filières y étant enseignées. Dans la sous-partie suivante, nous allons voir l'utilisation qui est faite de l'accompagnement personnalisé pour prévenir le décrochage scolaire.

L'accompagnement personnalisé

L'accompagnement personnalisé (AP) constitue un des nouveaux dispositifs de la réforme du lycée professionnel et du lycée général et technologique. Le principe est de laisser une autonomie aux lycées dans la mise en place de deux heures d'accompagnement personnalisé par élève et par semaine. Cet accompagnement est dirigé vers l'ensemble des élèves, avec à la fois l'objectif de remédier à certaines difficultés pour certains élèves et d'approfondir des enseignements pour d'autres. Pour ce proviseur, *« On a souvent fait le reproche à l'école public de s'intéresser aux plus faibles, mais de ne pas donner suffisamment à manger à des élèves qui avaient vraiment envie d'approfondir des compétences. Ce volet existe maintenant grâce à l'AP » (proviseur du lycée 17).*

Dans l'idée de départ, l'idéal serait de faire des ateliers dans lesquels les élèves évolueraient au cours de l'année. Malgré tout, l'organisation est laissée aux établissements qui s'en emparent de diverses manières. Dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire, les établissements, se sont emparés de ces deux heures pour organiser des ateliers spécifiques afin de limiter le décrochage scolaire. Selon les établissements, nous verrons des différences dans la mise en place de ces groupes d'accompagnement personnalisé.

Une question n'est pas abordée de la même manière selon les établissements, celle de la composition du groupe d'AP. En effet, certains lycées gardent les groupes de classes, coupés en deux, d'autres composent des groupes à partir des livrets de compétence de troisième ou des résultats du LYCAM. L'avantage du livret de compétence étant a priori sa disponibilité dès le début de l'année scolaire, contrairement au LYCAM dont les résultats ne sont souvent disponibles qu'après les vacances de la Toussaint. Voici le témoignage d'un proviseur relatif au livret de compétences. *« Il y a aussi le livret personnel de compétence. S'il est rempli intelligemment, et sérieusement, c'est le premier outil qui va nous permettre de mettre les élèves dans des groupes. Pour les secondes, on n'a pas de recul autre que le livret. Il va nous donner des indications sur les élèves et leurs défauts de compétence à travailler. Ensuite,*

l'accompagnement personnalisé de seconde permet de valider les compétences des élèves qui n'auraient pas tout validés au collège » (proviseur du lycée 14).

Dans ce second établissement c'est à partir des résultats du LYCAM que sont formés les groupes d'AP. *« L'idée c'est qu'on puisse à la suite du LYCAM adapter l'AP. On fait une synthèse avec toute l'équipe, qui nous permet de générer les groupes d'AP. Sachant que dans les 3 premières semaines l'AP sert à de la méthodo. Et c'est après cette synthèse que l'on va affiner. Soit pour un soutien sur des matières, en maths, français, soit sur des besoins davantage d'orientation ou de motivation » (proviseur du lycée 4).*

L'ensemble des établissements a mis en place l'accompagnement personnalisé. Globalement, les groupes d'AP se composent de 15 élèves et les ateliers peuvent être des aides à la méthodologie, notamment en début d'année, de la remédiation ou de l'approfondissement sur les matières littéraires et scientifiques, ainsi qu'un travail sur l'orientation avec le COpsy ou le professeur principal. Voyons néanmoins les subtilités que l'on retrouve selon les lycées. L'objectif de ce proviseur à travers l'AP est d'éviter le décrochage et les erreurs d'orientation. Il évoque aussi le changement qui s'est opéré dans l'organisation de l'AP d'une année sur l'autre : *« L'année dernière on avait organisé l'AP d'une autre manière et ça n'avait pas plu à grand monde. Et cette année, on a mis le Professeur Principal au cœur du dispositif et voir les élèves à peu près tous les 15 jours par groupes de 12, ça vous permet de mieux les connaître quand ils sont 36 par classe. On espère que ça va éviter, à la fois le décrochage et les erreurs d'orientation » (proviseur du lycée 2).*

Dans cet autre établissement, l'effort s'est tourné sur le nombre d'élèves présents dans les groupes, la recomposition évolutive de groupes au long de l'année, tout en maintenant la volonté de ne pas utiliser forcément un enseignant dans la discipline qui est la sienne : *« On a choisi aussi de proposer ces thèmes sur des périodes de 5 semaines, ce qui nécessite une réflexion collective après 5 semaines pour re-déterminer les groupes. C'est quelque chose qui n'est pas statique mais mouvant tout au long de l'année. On essaye de faire en sorte que les groupes ne dépassent jamais 10 élèves. On a cherché à sortir également d'un aspect purement disciplinaire. Le prof de maths va être amené à prendre en charge des élèves pour des aspects de méthodologie, ou des problèmes d'orientation, parce qu'on est en lycée professionnel » (proviseur adjoint lycée 28).*

De plus, pour les élèves particulièrement en difficultés, les équipes pédagogiques forment des groupes de 4 ou 5 élèves, ce qui constitue une base confortable pour travailler de manière plus individualisée. *« Malheureusement, on arrive avec des élèves qui ont connus des difficultés dans les années précédentes, mais l'AP est vraiment prévu pour résoudre ça, et on a des petits groupes de 4 ou 5 pour des élèves un peu plus difficiles » (proviseur adjoint lycée 28).*

Néanmoins, un autre proviseur explique les difficultés que les établissements peuvent rencontrer pour faire travailler les enseignants en dehors de leur discipline : *« L'AP est déjà un dispositif compliqué car il y a un décalage entre les intentions et les compétences. Les profs ne sont pas très armés pour ça. Ils sont dans une logique liée au soutien, une aide méthodologique. Moi je leur ai dit que c'est aussi une capacité à pouvoir donner un référent adulte aux élèves pour retravailler leur projet, leur positionnement, qu'il y ait un effet miroir. Et ça c'est compliqué » (proviseur du lycée 5).*

Dans un certain nombre d'établissements, nous avons remarqué des modes d'organisation de l'AP innovants et dynamiques dans le sens d'un service au plus près des besoins des élèves, dont voici quelques exemples. Dans ce premier exemple, le lycée polyvalent propose dans le cadre de l'AP divers ateliers, allant de l'approfondissement en philosophie, en grec, à

la prévention du harcèlement et un atelier d'analyse cinématographique avec la venue d'un critique de cinéma : « *On a deux heures le lundi de 15 à 17 où tous les enseignants sont en barrettes. On arrive à faire des groupes de 12 élèves en moyenne. Le programme est évolutif, d'abord la méthode, après on fait plus individualisé. Après y'a l'approfondissement, par exemple un enseignement de philo, un atelier de grec. Aussi un volet responsabilisation, hier les secondes avaient des séquences sur le harcèlement, on va en faire sur les addictions, surtout les addictions aux écrans. Y'a aussi un programme culturel. Dans 10 jours, des élèves vont faire un travail sur un film, et un critique de cinéma va venir pour leur faire une analyse du film et les sensibiliser à l'analyse filmique. Y'a des passages obligés, sur le harcèlement on les fait tous passer parce qu'on a eu des petits problèmes au début de l'année, on le fait. L'année dernière on avait des élèves qui avaient fait passer des messages sur internet, et avec un gendarme, on avait fait une explication de la loi. Par contre, tout le monde ne va pas faire l'atelier philo. Ca peut arriver que certains élèves aient besoin de soutien en math aussi* » (proviseur du lycée 10).

Dans cet autre lycée professionnel, les équipes pédagogiques mettent en place « *des choses autour du théâtre, autour de l'estime de soi, autour de la sophrologie, et qu'on va intégrer dans le cadre de l'AP. Sur des projets collectifs aussi, pour des élèves plus volontaires. On a un groupe qui va travailler sur un projet de caisse à savon, sur les plans, la construction, pour des élèves en filière industrielle* » (proviseur adjoint lycée 28)

Dans ce lycée, le proviseur parle de détour pour caractériser le travail scolaire effectué à partir d'un support tel que la Bande Dessinée par exemple. « *On a de la pédagogie du détour, un projet BD où on travaille la langue, l'orthographe. Ici pas d'objectif d'évaluation. Un autre prof d'histoire qui essaye de travailler sur la responsabilité et la mobilité. C'est des parcours de découverte sur « X », sur des lieux chargés d'histoire, où il y a un travail d'énigme par exemple. J'ai aussi un prof piqué d'histoire des maths, et leur montrer que les maths n'est pas que ce qu'ils en perçoivent, mais aussi une histoire du monde. Ca peut être un frein à un laissé aller. Notamment le rêve de l'entreprise.* » (proviseur du lycée 5)

Dans ce lycée professionnel, le proviseur utilise une partie de la DHG pour ce qu'il nomme l'AP flottant : « *On a également une demi-heure de la DHG chaque semaine qui est dédiée à ce qu'on appelle AP flottant. Quand les profs repèrent un groupe d'élèves qui ont besoin d'approfondir un point, ils me demandent un nombre d'heure qu'on peut organiser par bloc pour faire par exemple une remise à niveau sur un temps précis. Le problème quand c'est fléché c'est de ne le faire que sur une matière, alors que l'intérêt est de pouvoir le faire sur n'importe quelle matière. Cela nous donne une capacité de s'adapter aux besoins.* » (proviseur du lycée 4) L'objectif est donc d'accorder une partie des dotations d'AP pour prendre en charge des élèves en difficulté.

L'AP a été l'occasion pour les lycées d'organiser de manière officielle des ateliers spécifiques pour remédier ou approfondir des enseignements. Une partie des actions de prévention du décrochage scolaire se confondent donc avec les ateliers d'AP.

L'internat et la prise en charge des potentiels décrocheurs

L'internat, s'il n'est pas en tant que tel un dispositif, permet dans un certain nombre de cas de prendre en charge plus facilement un certain nombre d'élèves en difficulté.

Ce proviseur par exemple pense que « *la question du décrochage scolaire est plus facile à gérer avec des internes qu'avec des externes. La question de fond est indépendante du régime de l'élève. Par contre, le fait d'être interne pour un élève permet de le voir régulièrement, de lui donner des repères et de le stabiliser dans des moments où un externe*

aurait tendance à sécher les cours, l'internat est positif assez clairement » (proviseur du lycée 8).

Néanmoins, l'ambiance de certains internats peut aussi s'avérer être néfaste pour les élèves. Selon ce proviseur *« on dit souvent que l'internat est une manière de se raccrocher. Mais bon, y'a des climats spécifiques, le dortoir garçon l'an dernier avait des problèmes de discipline et on pouvait plutôt penser que l'internat était pénalisant »* (proviseur du lycée 21). Pour les élèves de seconde qui se retrouvent pour la première fois en dehors du cercle familial et dans un autre environnement, l'internat peut être source de difficultés d'adaptation. Dans ce lycée rural, le proviseur explique qu'il y *« a un recrutement académique, donc des jeunes qui viennent de loin. Actuellement, la difficulté d'adaptation à l'internat peut-être source de mal-être. On a ici 100 à 120 internes et c'est plus d'un tiers de l'effectif qui est interne. Là aussi on a des jeunes qui s'y font plus ou moins bien et ça nous interroge aussi »* (proviseur du lycée 18). Dans ce lycée de Clermont-Ferrand, les difficultés des internes semblent dues à des élèves issues de milieux ruraux et une attention particulière et discrète est portée sur ces élèves de la part du lycée. *« On a des difficultés de passage après la seconde sur les élèves issus de milieux ruraux. Donc on commence un travail sur une prise en charge adaptée. Ce sont des élèves qui viennent parfois de loin, et se trouvent loin. Ce sont des élèves qui se retrouvent internes, viennent de tous petits collèges, ils venaient d'un établissement avec une classe par niveau et se retrouvent dans un [lycée de plus de 1000 élèves]. On réfléchit à travailler à leur prise en charge sans les stigmatiser. Car on ne peut pas organiser quelque chose officiellement dédié aux élèves de collèges ruraux sinon ça va avoir un contre effet. Dans le cadre de l'AP on va pouvoir proposer un plus spécifique. Également dans le cadre de l'internat où on va dédier un travail spécifique autour de ces élèves »* (proviseur du lycée 30).

Pourtant, globalement, l'avis des interlocuteurs interrogés penche vers un avantage de l'internat, que ce soit pour le repérage ou la prise en charge d'élèves potentiellement décrocheurs. Dans ce lycée qui compte 130 élèves interne *« en seconde, un suivi est fait par les surveillants. Ils ont des fiches sur les élèves. Les CPE quand ils viennent en conseil de classe font un état du travail des élèves en internat. D'ailleurs, globalement les internes ont toujours des résultats un peu meilleurs que les autres »* (proviseur du lycée 10). Les assistants d'éducation sont alors des relais des équipes pédagogiques. Dans cet autre lycée, les CPE *« leur demande de nous faire remonter ces informations. Et puis il y a des études dirigées, des études à l'intérieur des chambres où on va pointer l'élève qui alors qu'il a du travail va dessiner, et tout faire pour ne pas le faire. Ça c'est un indicateur, il peut ne pas avoir envie de travailler un soir, mais si systématiquement il faut lui rappeler qu'il a ça à faire, qu'il faut qu'il s'y mette, c'est un signe que ça ne lui convient pas »* (proviseur du lycée 4).

En plus de des facilités de repérage et de prise en charge que l'internat favorise, certains proviseurs proposent l'internat à des élèves externes pour résoudre des difficultés, d'ordre familiales ou de méthode de travail et d'assiduité. Dans ce lycée professionnel, *« ça arrive qu'on propose l'internat à certains élèves décrocheurs. On a la chance d'avoir un internat pas très plein, mais ça nous permet de proposer cette solution aux familles. Mais il faut que l'élève l'accepte car sinon ça ne risque pas de régler les difficultés, bien au contraire. Mais pour les élèves qui sont motivés par cette solution, ça peut être une solution intéressante. Entre autres pour un élève qui ne fait rien chez lui, qui n'arrive pas à se lever le matin, l'internat c'est bien parce que déjà il est obligé de se lever »* (proviseur du lycée 2).

Les actions de prévention innovantes

Après avoir vu une gamme d'actions de prévention que l'on retrouve dans une majorité d'établissements, nous présenterons ici des actions de prévention qui sont à l'initiative d'un ou quelques établissements.

Les améliorations qualitatives de la vie au lycée

Il faut noter, en dehors des dispositifs ciblés sur la lutte contre le décrochage scolaire, que certains aménagements périphériques de structure ou de qualité de vie viennent participer à cette lutte. La mesure des effets de ces aménagements sur la prévention du décrochage scolaire est difficile à effectuer mais il est important de souligner l'apport de ce type d'initiative.

Dans ce lycée de centre-ville par exemple, c'est par un renforcement du comité de vie lycéenne que le proviseur compte limiter les tentations de sorties en dehors du lycée durant la journée. Ces sorties favorisent en effet l'absentéisme. *« On voulait renforcer notre CVL (Comité de vie lycéen). Ça peut paraître périphérique mais si on a un comité de vie lycéenne qui est bien vivant, un foyer accueillant, on n'a pas de maison des lycéens encore. Et on pourrait imaginer que quand on est bien à l'intérieur, on a un peu moins envie de sortir. Mais on est tout près de la FNAC, des restaurants, des kebabs, à nous de réfléchir sur l'amélioration de la vie scolaire. Ça démarre toujours par un petit quelque chose qui si le lycée propose une amélioration de la vie scolaire, des CPE vigilants, un CDI accueillant, ça peut sauver quelques individus »* (proviseur du lycée 24).

Dans ce second établissement, ce sont des mesures de structure et d'organisation qui ont été prises dans le but de limiter le décrochage scolaire. *« Nous étions dans un établissement qui n'avait personne véritablement au portail au moment des changements de cours. Il y avait énormément de facteurs, qui de fait mettaient les élèves à la porte. Une fois qu'on est dehors on va un peu plus loin et on ne va pas en cours après. Donc là les actions immédiates étaient qu'il y ait une salle d'étude à la rentrée, qu'à tout moment le portail soit surveillé entre les cours et à la récréation, que les élèves de troisième sont bien assurés qu'ils sont sous le régime des collégiens en terme de sortie et autre, d'avoir possibilité d'accès au CDI, d'avoir possibilité d'accès à ce qui sera la VDL, d'avoir des activités. Je crois que la lutte contre le décrochage commence là, c'est-à-dire donnons des raisons aux élèves de ne pas vouloir partir »* (proviseur du lycée 14).

Les différents partenariats

Dans le cadre du lycée, différents partenariats sont possibles, avec des établissements, des associations, des collectivités. À travers ces différents exemples, nous verrons les différents types de partenariats abordés au cours des entretiens qui vont dans le sens de la lutte contre le décrochage scolaire.

Entre établissements, un partenariat nommé « les cordées de la réussite » permet de mettre en relation des établissements du collège jusqu'à l'Université, avec notamment un système de tutorat entre élèves mis en place. En plus de faire partie de ce dispositif en partenariat avec l'université ce lycée est en relation avec un autre établissement. Le proviseur explique le mode de fonctionnement de ce type de partenariat. *« Nous on fait également une cordée avec l'autre lycée de « X », et nos élèves de BTS auront le rôle de tuteur pour les Bac Pro de l'autre lycée. Le but est de créer le lien entre des étudiants post bac et des élèves de*

première, plutôt défavorisés, pour les porter à travers de l'accompagnement, du soutien. Ils ont accès aux services médiathèques de la fac, aux conférences » (proviseur du lycée 21).

Dans le cadre de l'internat, cet autre lycée a organisé un partenariat avec l'AFEV (Association Fondation Étudiante pour la Ville) pour que des bénévoles interviennent pour de l'aide aux devoirs. *« Là on a mis un partenariat avec l'AFEV cette année qui va venir à l'internat » (proviseur du lycée 23).*

Dans ce troisième lycée polyvalent, c'est avec des fonds du PRE, en partenariat avec la ville qui héberge le lycée, que l'établissement finance des heures d'aide aux élèves repérés comme étant potentiellement décrocheurs. Le proviseur explique que l'établissement *« a mis en place un programme aidé par un dispositif extérieur, à l'aide d'un programme de réussite éducative avec la ville de « X », c'est une de nos CPE qui a piloté ça. Il y avait des heures de disponible sur ce PRE, qu'on a mis à disposition à la carte sur ce type d'accompagnement. On a donc mis à disposition ces heures à la carte, sur des élèves ciblés, en fonction des professeurs disponibles et intéressés, on a établi des heures d'intervention en mini-groupe. Les professeurs travaillent sur des tranches d'une heure avec deux ou trois élèves parmi ceux qui ont été repérés. Ça peut être sur la tranche horaires de 17 à 18h pour certains, avec l'accord des parents bien sûr. Donc là on a une dizaine de professeurs qui interviennent sur ce programme pour une 20 aine d'élèves. C'est de l'accompagnement personnel et spécifique. On a fait intervenir un professeur scientifique pour des élèves qui ont des problèmes en mathématiques etc. On est sur du soutien méthodologique, de l'aide aux devoirs, sur des choses qui correspondent vraiment aux besoins » (proviseur du lycée 2).*

Enfin, certains lycées bénéficient de fonds étatiques dans le cadre du dispositif expérimental de réussite éducative, afin de tenter des actions innovantes. C'est le cas de ce lycée dans lequel *« les élèves qui désirent venir pendant les vacances, l'établissement est ouvert. Ils peuvent venir suivre des cours de lettres, maths, et on travaille aussi sur l'excellence. Nos Bac Pro peuvent venir faire de la construction et des maths juste avant le bac, pour qu'ils réussissent bien leur bac. On a des groupes de 15 à 20 élèves qui viennent, ce n'est pas l'essentiel de l'établissement, il faut être clair. Et à travers ce dispositif on a des heures pour pouvoir suivre les élèves et les aider comme on a fait sur du français ou des maths » (proviseur adjoint lycée 23).*

Quelques autres actions de prévention innovantes

- Ateliers spécifiques pour les élèves ne maîtrisant pas la langue française

La première concerne les élèves d'origine étrangère qui ont pour certains des difficultés dans la maîtrise de la langue française, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Dans ce lycée, *« suite au conseil de classe de mi-trimestre, mais ça c'est un peu classique, les élèves d'origine étrangère, on a mis en place le FLE, pour les élèves qui ne maîtrisent pas la langue française. Pour ces élèves qui ne maîtrisent pas la langue française, on a une soixantaine d'heure environ, avec un professeur spécialisé, qui va les prendre en charge dans les jours qui, viennent pendant deux mois, à raison de trois ou quatre heures par semaine » (proviseur du lycée 28).* Cet autre proviseur note l'attention particulière que les équipes portent envers ces élèves : *« On a aussi des élèves en FLE. Certains ne parlent pas du tout français en arrivant. Ils viennent d'Angola, des pays de l'est, kosovars, tchéchènes, voilà. Dans le suivi, on suit particulièrement certains élèves qui dysfonctionnent dès le début de l'année. C'est entre les enseignants, la vie scolaire, et la direction. Ça peut être des problèmes sociaux, médicaux » (proviseur adjoint lycée 23).*

- Travail autour de l'estime de soi

Les deux expériences qui suivent sont issues d'une réflexion de la part des différents professionnels du lycée qui découle sur la nécessité de travailler sur la notion d'estime de soi, notamment avec des élèves repérés comme étant particulièrement en difficulté.

Dans cet établissement, c'est suite à un repérage sur la première partie de l'année que certains élèves seront sélectionnés pour participer à deux journées autour de l'estime de soi à l'extérieur de l'enceinte du lycée. Ayant modifié la formule depuis l'année dernière, le proviseur explique que l'équipe « *a décidé cette année de faire ce repérage tout au long du premier trimestre, et à l'issue du conseil de classe de proposer aux familles en remettant le bulletin de participer à ces deux jours. La première journée va se faire juste avant les vacances de Noël, toujours dans un lieu extérieur, et là vont intervenir différentes personnes. On va étoffer l'équipe avec des intervenants d'ateliers théâtre qui vont intervenir pour mieux s'exprimer avec le corps... Vous voyez, on va essayer des choses comme celles-ci. On aura également une journée en février qui nous permettra de refaire un point. [...] Oui, c'est volontaire que la journée se passe dans un autre cadre. La grosse difficulté, c'est que certes c'est basé sur le volontariat, mais que les élèves se sentent forcément un peu stigmatisés. Ce n'est pas tout à fait simple de faire entendre ou comprendre quel est l'objectif de la mise en place de ce dispositif. Mais il faut bien qu'on trouve une solution et nous on pense que c'est mieux qu'ils soient pris en charge à l'extérieur* » (proviseur du lycée 16).

Au sein de cet autre lycée, le projet débute par une journée banalisée d'intégration en début d'année, puis se poursuit par 6 séances d'ateliers relatifs à l'estime de soi. Le proviseur adjoint explique que pour les « *élèves arrivant en bac pro, y'a un gros travail qui a été mené sur l'estime de soi. Ce sont des élèves qui arrivent plutôt amochés sur l'estime de soi. En 2de pro, toute la première période, on travaille sur l'estime de soi du corps, de la santé et du bien-être par ce qu'on est en hôtellerie et que c'est important de faire attention à son corps sur ces métiers. Ça été mené au départ sur une initiative des professeurs d'EPS, et qui a intégré après infirmière, et le professeur de science appliquée. Ils ont travaillé pendant 6 semaines sur un projet spécifique, avec les 50 élèves. On part d'un évènement qui a lieu tous les ans, qui est une journée d'intégration des élèves et qui se traduit par le fait qu'on part du lycée à pieds, qu'on monte au sommet du Puy-de-Dôme dans la journée, y'a un pique-nique, puis ça redescend. Partant de cet évènement y'a des ateliers sur le parcours, et puis après il y avait les 6 séances d'accompagnement où le travail était fait sur l'estime de soi parce qu'en fait la thématique ne se présente pas comme ça en fait. Elle s'appelle corps, santé et bien-être mais c'est au départ un travail sur l'estime de soi, la diction aussi* » (proviseur adjoint lycée 30).

- Vigilance envers les élèves redoublant

Dans certains établissements, une vigilance particulière est portée en direction des élèves redoublant. Ces élèves pouvant être vulnérable, certains lycées s'entretiennent avec eux dès le début de l'année pour juger de la motivation et des éventuelles difficultés d'un élève. Dans ce lycée, un premier rendez-vous est obligatoire avec la COpsy, puis selon l'évolution de l'année, les élèves seront ou non convoqués pour un autre rendez-vous : « *Sachant également que tous les élèves de 2de redoublant ont au moins un voire deux rendez-vous obligatoires avec la COpsy. Le premier, on refait un point, et si les choses se passent normalement, on ne va pas plus loin. En revanche, pour les élèves en difficultés il y a un deuxième rendez-vous, avec éventuellement une réflexion sur un projet de réorientation pour les élèves qui sont en forte difficulté* » (proviseur du lycée 16).

Comme pour la partie précédente concernant le repérage des potentiels décrocheurs, on trouve à la fois des actions de prévention présentes dans la plupart des lycées, et des actions innovantes. Il faut tout de même souligner l'importance de la mise en place de l'accompagnement personnalisé dans le cadre duquel les certaines actions de prévention se confondent. Celui-ci, laissé à l'initiative du lycée, laisse entrevoir des réflexions poussées pour permettre une évolution à chaque élève, que ce soit dans l'aide ou l'approfondissement, mais également des établissements qui semblent moins engagés, pour le moment, dans un développement de ce dispositif en dehors de la remédiation. Si nous prenons cet exemple de l'accompagnement personnalisé, c'est parce qu'il représente le dispositif qui peut permettre d'organiser concrètement des actions de préventions diversifiées en direction des décrocheurs. Les parties suivantes, plus concises que les précédentes reviennent sur le signalement des décrocheurs à la MGI et une réflexion sur l'évaluation du nombre de jeunes suivis par les lycées en tant que potentiel décrocheur.

Le signalement à la MGI

Plusieurs éventualités peuvent amener les établissements à réaliser un signalement à la MGI. Si les actions de prévention ne permettent pas d'amener une évolution positive de la situation d'un élève repéré comme étant potentiellement décrocheur, les établissements signalent l'élève auprès de la MGI (Mission Générale d'Insertion) pour qu'il soit pris en charge dans la cadre d'un dispositif spécifique (Plan Individuel de Formation, MODAL...). Le signalement auprès de la MGI est également réalisé à partir du moment où l'élève a quitté le lycée sans justification. D'après plusieurs témoignages, les équipes des établissements sont parfois sans les outils nécessaires pour remédier aux difficultés de certains élèves. C'est le cas par exemple pour certains problèmes d'ordre psychologiques comme le souligne ce proviseur : « *Le point d'interrogation, c'est l'aspect psy. Certains élèves sont déstructurés et on butte sur quelque chose qu'on n'arrive pas à régler* » (proviseur du lycée 12). Les difficultés peuvent également se trouver dans l'impossibilité de travailler avec la famille de l'élève, élément qui s'avère bien souvent décisif pour remotiver l'élève en difficulté. D'après ce CPE, « *certaines familles sont dans une situation de dénis, mais elles aussi se sentent mal et on n'arrive pas à les contacter. Quand on n'a plus d'interlocuteur, on n'a plus de recours. C'est dans ces cas-là qu'on fait un signalement à l'inspection académique, ou à la MGI. Mais même eux sont parfois confrontés à ces limites* » (CPE lycée 19).

Malgré tout, certains élèves échappent au signalement pour diverses raisons, comme un changement de numéro de téléphone, un déménagement, etc. « *Par contre, parfois on a des élèves qui disparaissent. Parfois le portable n'est plus le bon un mois après la rentrée. Là ce n'est pas une négligence de notre part mais c'est qu'on ne peut plus le suivre. Alors ils atterrissent parfois à la MGI, et ils nous appellent en disant « y'a tel élèves qui est arrivé chez nous, pourquoi ne l'avez-vous pas signalé ? ». On ne l'a pas signalé parce qu'on ne le voyait plus, et on attend quelques jours pour signaler. Et parfois on n'arrive plus à le recontacter. Un jour on en a retrouvé un dans un autre département et c'était l'adresse d'une prison* » (proviseur du lycée 19).

Lors des entretiens menés auprès des établissements, il s'avère que le signalement à la MGI est une pratique développée, seul un chef d'établissement dit ne pas effectuer de signalements quand quelques autres évoquent ne pas avoir signalé certains élèves.

Voici comment peut se réaliser la démarche qui mène au signalement à la MGI : « *Pour un certain nombre d'élèves qui présentent de très grosses difficultés, on relaie auprès de la cellule de veille éducative. Sans citer de nom, j'avais un exemple d'élève qui il y a deux ans était déjà en seconde, il a aussi redoublé sa seconde l'an dernier, on avait même mis en place pour lui un PIF. Il avait été dans une entreprise faire des stages, ce qui ne l'empêchait pas de venir au lycée quand même. On a essayé de trouver avec lui un patron pour peut-être repartir sur un apprentissage. On s'est rendu compte à la rentrée que le garçon n'apparaissait plus nulle part. Donc je l'ai signalé lors de la première CVE du Bassin et j'ai donc été relayé par les services de l'IA et de la MGI pour retrouver sa trace et faire le point* » (proviseur du lycée 16).

L'évaluation du nombre de décrocheurs repérés et suivis

Il est important de faire la différence entre les élèves repérés comme étant potentiellement décrocheurs et suivis spécifiquement dans le cadre d'actions de prévention au sein de l'établissement, et les décrocheurs, qui sont définis ici comme les élèves signalés à la MGI ou qui ont quitté l'établissement sans solution.

Le nombre d'élèves suivis dans un établissement est variable. Certains établissements évoquent n'être attentifs qu'au suivi d'un ou deux élèves, d'autres parlent de plus de 30 élèves suivis.

En regardant de près les déclarations des interlocuteurs par rapport aux jeunes repérés comme décrocheurs, on ne peut pas établir de lien particulier entre la taille de l'établissement et le nombre d'élèves repérés. Le seul lien évident est que l'on trouve plus d'élèves repérés comme décrocheurs et d'élèves déclarés à la MGI dans les lycées professionnels que dans les lycées généraux et technologiques.

Dans ce petit lycée professionnel le proviseur témoigne qu'« *après deux mois, on a identifié 14 situations d'élèves à suivre au plus près sur un effectif de 229* » (proviseur du lycée 6). Dans cet autre lycée professionnel de 1200 élèves, on retrouve quasiment le même nombre d'élèves repérés : « *On avait fait rentrer 112 2^{ndes} BP et 55 CAP. Sur les 112, 15 avec difficultés, et en CAP, 4* » (proviseur du lycée 4). Enfin, dans ce dernier lycée de 450 élèves le proviseur explique que l'établissement « *a géré entre 25 et 30 jeunes sur l'année, et au niveau de la MGI, on a eu 5 dispositifs mis en œuvres et on en a signalés à peu près 7 en plus* » (proviseur du lycée 8).

Bien évidemment, le nombre d'élèves repérés dépend de multiples facteurs (type de lycée, filières, mode de repérage, provenance des élèves, présence de filières rares...) qui rendent une comparaison quantitative aventureuse.

Quant aux nombre de jeunes signalés à la MGI, encore une fois il est difficile de chiffrer précisément. Généralement le nombre de signalement par lycée n'excède pas trois élèves. D'autres lycées n'ont pas besoin de signaler les élèves à la MGI car ils arrivent à prendre en charge les élèves en difficulté et trouver les solutions adéquates dans le cadre des actions de prévention.

Enfin, d'après les entretiens il existe des élèves qui démissionnent en cours d'année. Dans le cas d'une démission, le chef d'établissement doit donner son accord pour le départ de l'élève du lycée. De manière marginale, certains témoignages évoquent que certains élèves sont sortis du système scolaire sans solution.

Conclusion de l'évaluation du volet C

L'analyse des pratiques des différents interlocuteurs interrogés montre à la fois des usages communs à tous et des innovations, que ce soit dans le repérage des décrocheurs ou la mise en place d'actions de prévention.

Au-delà des comparaisons sur la mise en place des dispositifs, il est intéressant de souligner une tendance de prise en charge de plus en plus élaborée depuis quelques années et ce, malgré les changements d'équipes de direction et du manque d'informations sur les pratiques antérieures.

Dans certains établissements, l'impulsion à l'innovation par la mise en place de l'expérimentation a permis de mettre en place un nouveau dispositif : *Ce sont des choses qu'on a mis en place l'an passé. Le conseil de mi-trimestre, je crois que ça n'existait pas dans l'établissement* » (proviseur du lycée 27).

Dans ce second établissement, le proviseur souligne à la fois la mise en place de dispositifs croisés pour le repérage des élèves et une meilleure organisation dans la prise en charge depuis quelques années et insiste notamment sur l'importance de la rapidité du repérage. *« Pour revenir sur l'historique, auparavant les décrocheurs on les repérait en conseil de classe mais on n'avait pas de structure croisée. On les repérait, ce n'est pas très compliqué. Par contre, sur le quoi en faire, c'était un peu plus aléatoire. On s'est rendu compte qu'un élève qui était en difficulté au mois d'octobre, l'était toujours en fin d'année. Par contre, un élève qui au mois d'octobre se débrouillait bien, sauf événement imprévu, en général se débrouillait bien toute l'année. C'est donc un moment important pour repérer au début de l'année* » (proviseur du lycée 2).

Le proviseur d'un lycée raconte sa participation à l'expérimentation comme la conséquence d'un besoin de pallier à un décrochage scolaire important dans son établissement, chose qu'il a découvert lors de sa première année de direction (2010-2011) alors que les éléments laissés par le prédécesseur ne laissaient pas penser à une problématique aussi marquée : *« Quand je suis arrivé ici en septembre 2010, dans le précédent diagnostic d'établissement, qui avait été fait il y a 4 ans n'apparaissait pas ce problème très marqué, et c'est peut-être pour ça qu'il n'y avait pas de choses particulières en place. J'ai passé une année l'an dernier par un assez grand nombre de décrochage. Alors j'ai alerté les services rectoraux pour savoir quoi mettre en place pour pallier à tout ça. Et c'est à cette occasion qu'ils m'ont dit que ça pouvait être intéressant qu'on vous positionne sur une étude comme ça* » (proviseur du lycée 18).

D'une manière globale néanmoins, les réformes du lycée professionnel et du lycée général et technologique, ainsi que la présente expérimentation ont permis de formaliser des pratiques existantes, telles que le tutorat ou l'accompagnement personnalisé ou individualisé. Cela a aussi permis d'ajouter aux modes de repérages existants un nouveau dispositif à travers la passation du LYCAM qui semble intéresser la plupart des interlocuteurs interrogés.

Dans ce premier témoignage, le proviseur souligne l'intérêt de l'accompagnement personnalisé dans la prise en charge d'élèves en difficulté : *« On fonctionnait avec le système de conseil de classe de mi trimestre. Après on fonctionnait d'une autre manière, moins formalisée qu'avec l'AP. Là l'outil est différent, plus intéressant* » (proviseur du lycée 10).

Ce proviseur évoque quant à lui un mouvement d'institutionnalisation des pratiques avec les différentes réformes : *« Mon prédécesseur pratiquait les mini-stages pour aider les élèves à trouver leur voie. Après, l'AP au lycée général n'était pas institutionnalisé comme tel puisqu'avant il y avait une aide individualisé par petits groupes, mais pas pour tout le monde.*

Je pense qu'il y avait aussi des enseignants qui tutoraient sans forcément qu'on parle de tutorat. C'est-à-dire qu'ils étaient très proches des élèves et qu'ils voyaient souvent des familles pour des cas fragiles. Les pratiques étaient déjà là je dirais, les réformes les ont un peu plus institutionnalisées » (proviseur du lycée 17).

L'observation au cœur des bassins des déroulements des cellules de veille éducative et du schéma d'organisation de la prévention des ruptures scolaires au sein des établissements amène à réfléchir à étudier les risques de décrochage du point de vue des territoires

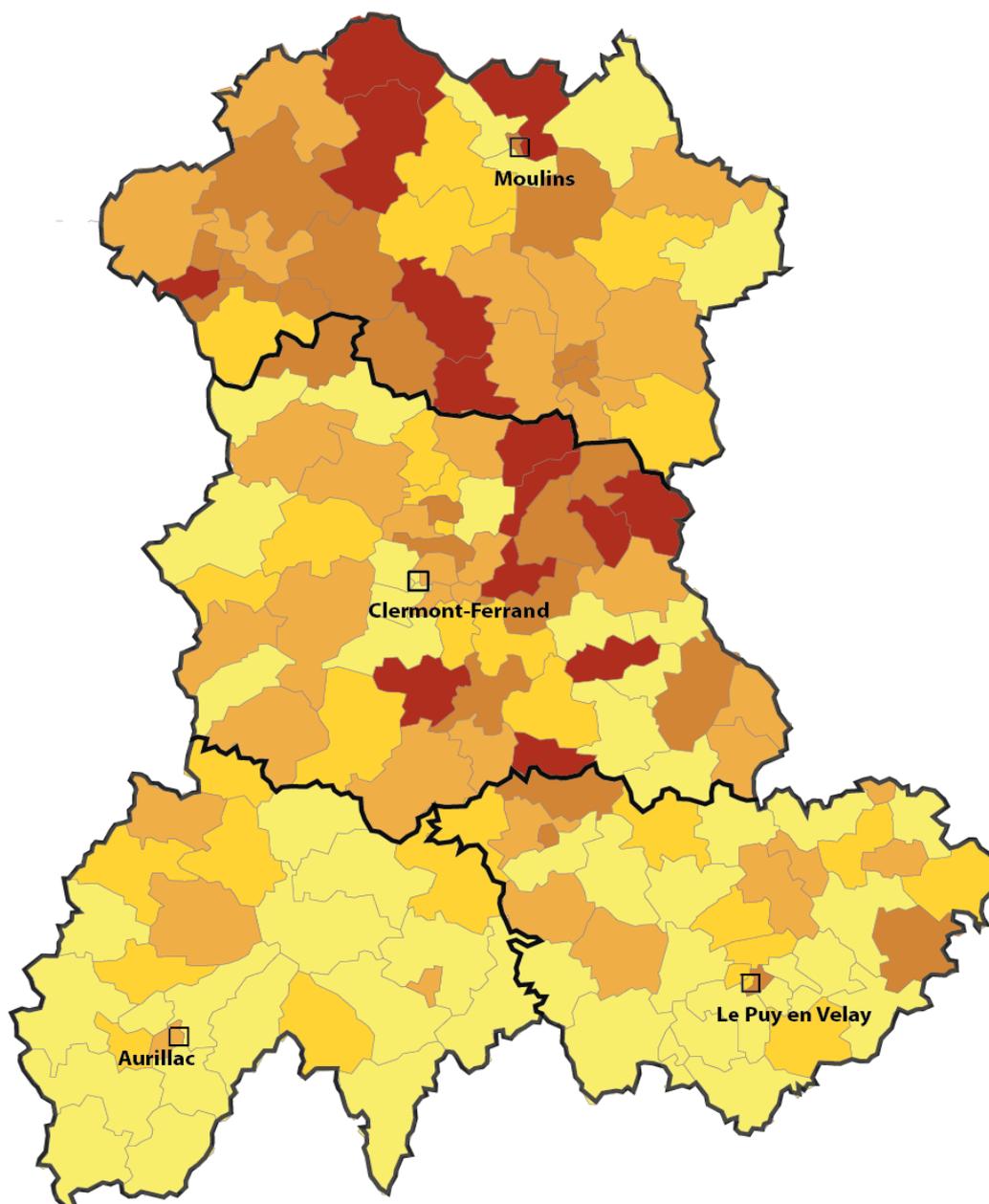
4. Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle : l'approche territoriale du décrochage scolaire

Trois indicateurs statistiques peuvent être mobilisés. Le premier indicateur est le nombre brut de signalements selon l'établissement d'origine, qui peuvent être regroupés à l'échelle du canton. L'échelle en usage par le rectorat et les professionnels est en général plus large : bassins de formation, zones d'emplois... Cette échelle a un sens car elle correspond à des pratiques professionnelles diverses dont l'affectation de certains enseignants, mais aussi aux missions d'organisation et de coordination des *cellules de veille d'établissement*.

L'aire cantonale présente toutefois l'avantage d'une plus grande précision (cf. Tableau 13). Au sein d'un territoire donné, cet indicateur attire l'attention sur un nombre limité d'établissements et de zones de tensions sur lesquelles une action prioritaire devrait être donnée. Ainsi, en Auvergne, un peu moins de la moitié (43 %) des décrocheurs sont concentrés dans 10 % seulement des 156 cantons dont une première liste peut être dressée (mais plus des trois-quarts si on regroupe les cantons à l'intérieur des grandes communes. Les trois communes les plus contributrices sont sans surprise parmi les plus grosses (Clermont, Le Puy, Montluçon, Aurillac, Issoire...), et sont issues des quatre départements, même si le Puy-de-Dôme est le plus contributeur. À titre de comparaison, la dispersion est plus forte que dans une autre région à forte composante rurale, la Basse-Normandie, dans laquelle 10 % des cantons concentrent les trois-quarts des effectifs et où la moitié sont dans trois communes, à raison d'une par département. Dans les deux régions, cet indicateur suggère que le décrochage est d'abord un phénomène urbain, mais il serait plus disséminé en Auvergne.

Carte 2

Les non diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés en Auvergne
Densité à l'échelle cantonale



LÉGENDE

	< 19% (N=52)
	entre 19 et 22% (N=29)
	entre 22 et 26% (N=37)
	entre 26 et 31% (N=24)
	> 31% (N= 14)

Sources: INSEE Recensement, 2008. Calculs : Yvette Grelet, Céreq

Tableau 13 Nombre de décrocheurs par canton (1er décile des cantons)

Code canton	Canton	Nombre décrocheurs (N=1073)
6398	Clermont-Ferrand	139
6399+	Riom	94
0398+	Montluçon	86
4399+	Le Puy-en-Velay	81
6346	Thiers	64
1598+	Aurillac	61
6319	Issoire	54
0396+	Cusset	46
0333	Yzeure	30
6330	Pont-du-Château	24
0397	Vichy	20
1599+	Saint-Flour	20
4329	Yssingeaux	20
6355	Aubière	20
0328	Varennnes-sur-Allier	19

Champ : Décrocheurs secteur public et MFR, 2010-2011, source MGI. L'échantillon est ainsi réduit à 1073 jeunes, mais présente la plus grande fiabilité quant à sa répartition.

Note : les codes cantons suivis de + sont des regroupements de cantons au sein d'une même commune ou de son agglomération. Le total représenté ici porte ainsi en réalité sur 24 cantons. Les données ne permettaient pas de distinction aisée à l'intérieur des communes.

Le second indicateur relativise cette focalisation sur les villes. Le nombre de décrocheurs par canton est rapporté à l'effectif scolarisé dans les établissements, en incluant les lycées généraux, techniques et professionnels du public, les classes de 3^e de collège et les MFR (Tableau 14). Les cantons les plus affectés dans cette seconde liste offrent un tout autre paysage : seuls trois cantons urbains ou semi-urbains figurent, Gerzat, Lezoux et Thiers pour le reste, tous sont en milieu rural. Ce constat peut être lourd de conséquences pour les politiques publiques puisque les dispositifs les plus adaptés ne seront pas de même nature : si des ouvertures de classes dans le cadre d'un dispositif académique sont susceptibles de répondre aux besoins en milieu urbain, il est vraisemblable qu'ailleurs, des actions ciblées, appuyées sur un maillage du territoire plus serré serait nécessaire, avec par exemple une rescolarisation sur place en concertation avec des travailleurs sociaux et des annexes partagées de Missions Locales et de Centres d'Information de d'Orientation.

Tableau 14 Taux de décrocheurs par canton (1^{er} décile des cantons)

Code canton	Canton	Taux décrocheurs
6327	Olliergues	28,6
6359	Gerzat	11,6
6342	Saint-Gervais-d'Auvergne	10,3
0316	Lucy-Lévis	10,0
6336	Saint-Amant-Roche-Savine	8,3
1508	Massiac	6,3
6324	Maringues	6,1
0302	Cérilly	5,7
0319	Le Montet	5,4
1517	Saignes	5,4
6322	Lezoux	5,3
6346	Thiers	5,3
0322	Montmarault	5,3
4318	Pradelles	5,3
4310	Langeac	4,7

Champ : Décrocheurs secteur public et MFR, 2010-2011, source MGI.

Note : taux de décrocheurs = nombre / population scolarisée en classe de 3^e et en second cycle public et agricole.

Ces deux indicateurs ont en commun d'être fondés sur des flux annuels de signalements d'interruption de scolarité sans diplôme. En l'absence de données longitudinales comme dans les enquêtes Génération du Céreq, les données de « stocks de décrochés » manquent, qu'ils aient ou non trouvé un emploi par la suite. La CNIL a en outre enjoint aux utilisateurs du SIEI de détruire les listes nominales dans les deux ans.

Un troisième indicateur permet d'estimer ce stock, en retenant les jeunes de 15-24 ans non scolarisés et sans diplôme, rapportés à l'effectif de la même classe d'âge non scolarisée (**Tableau 14**). La limite de ce taux est d'ignorer deux formes de mobilité depuis la sortie de formation initiale : les allées et venues entre stages divers de formation continue avec ou sans résultat, et les flux de mobilité spatiale. On sait toutefois que les titulaires de qualifications de niveau V ou moins sont aussi les moins mobiles géographiquement. Dans le cas auvergnat, huit cantons sur seize sont communs avec les listes précédentes de décrocheurs, confirmant l'effet de sédimentation des sorties sans diplôme pendant les dix années qui suivent. Les nouveaux cantons cités sont spécifiques au Puy-de-Dôme et à l'Allier, alors que la Haute-Loire et le Cantal n'y sont guère représentés.

Cette analyse infrarégionale montre que si le décrochage est par nature difficile à identifier, la partie la plus visible est plutôt concentrée dans les zones urbaines, risquant de laisser dans l'ombre de nouveaux oubliés dans les zones rurales ou plus généralement dans les petits établissements.

Tableau 15 Part des non diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés et par canton (1^{er} décile)

Code canton	Canton	Part non diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés
6324	Maringues	0,45
0316	Lurcy-Lévis	0,38
0321	Montluçon-Ouest hors Montluçon	0,37
6332	Randan	0,36
6316	Cunlhat	0,36
6308	Champeix	0,34
6346	Thiers	0,34
6343	Saint-Rémy-sur-Durolle	0,34
6347	Vertaizon	0,33
0311	Gannat	0,32
0333	Yzeure	0,32
0303	Chantelle	0,31
6320	Jumeaux	0,31
0301	Bourbon-l'Archambault	0,31
4399	Le Puy-en-Velay	0,31

Finalement, il ne suffit pas de recenser les décrocheurs de manière exhaustive, les inégalités de répartition sur le territoire ont leur importance. Cette forme extrême d'éviction de l'école qu'est le décrochage semble se sédimenter entre le moment de décrochage et à l'entrée du marché du travail, tout particulièrement dans les zones rurales.

Si les structures d'emploi font preuve d'une certaine inertie, les indicateurs de conditions de vie donnent une image moins déterministe et par conséquent plus nuancée (Tableau 16). Prises séparément, ces variables sont assez connues, elles relèvent de trois domaines susceptibles d'agir sur d'éventuelles ruptures scolaires.

Ces variables relèvent de trois domaines susceptibles d'agir sur d'éventuelles ruptures scolaires.

- Du côté des **conditions de vie** les plus affectées par les conditions d'emploi ont été retenues **le revenu moyen** par foyer fiscal, par commune agrégé au niveau canton, la **part des chômeurs** dans la population de 15 à 64 ans ainsi que **le taux d'emploi en CDI des salariés**.
- Du côté des **conditions familiales** ont été choisies **la part de familles monoparentales**, **la part de familles nombreuses** et **la part de ménages logeant en HLM**.
- Enfin, pour ce qui concerne les **conditions** proprement **culturelles** de soutien des jeunes par leurs parents figure **le taux non diplômés dans la classe d'âge des 45-54 ans**.

Tableau 16 Cantons à risques de décrochage (1er décile)

Code canton	Canton	Classe
0397	Vichy	2
4399	Le Puy-en-Velay	2
0398	Montluçon	2
0399	Moulins	2
6346	Thiers	2
6343	Saint-Rémy-sur-Durolle	2
6319	Issoire	2
0311	Gannat	2
4397	Brioude	2
6398	Clermont-Ferrand	2
0316	Lurcy-Lévis	2
6332	Randan	2
6399	Riom	2
1598	Aurillac	2
6326	Montaigut	2

Note : les cantons sont triés par ordre décroissant de non diplômés parmi les 45-54 ans à l'intérieur de la classe 2, seule représentée dans le premier décile des cantons.

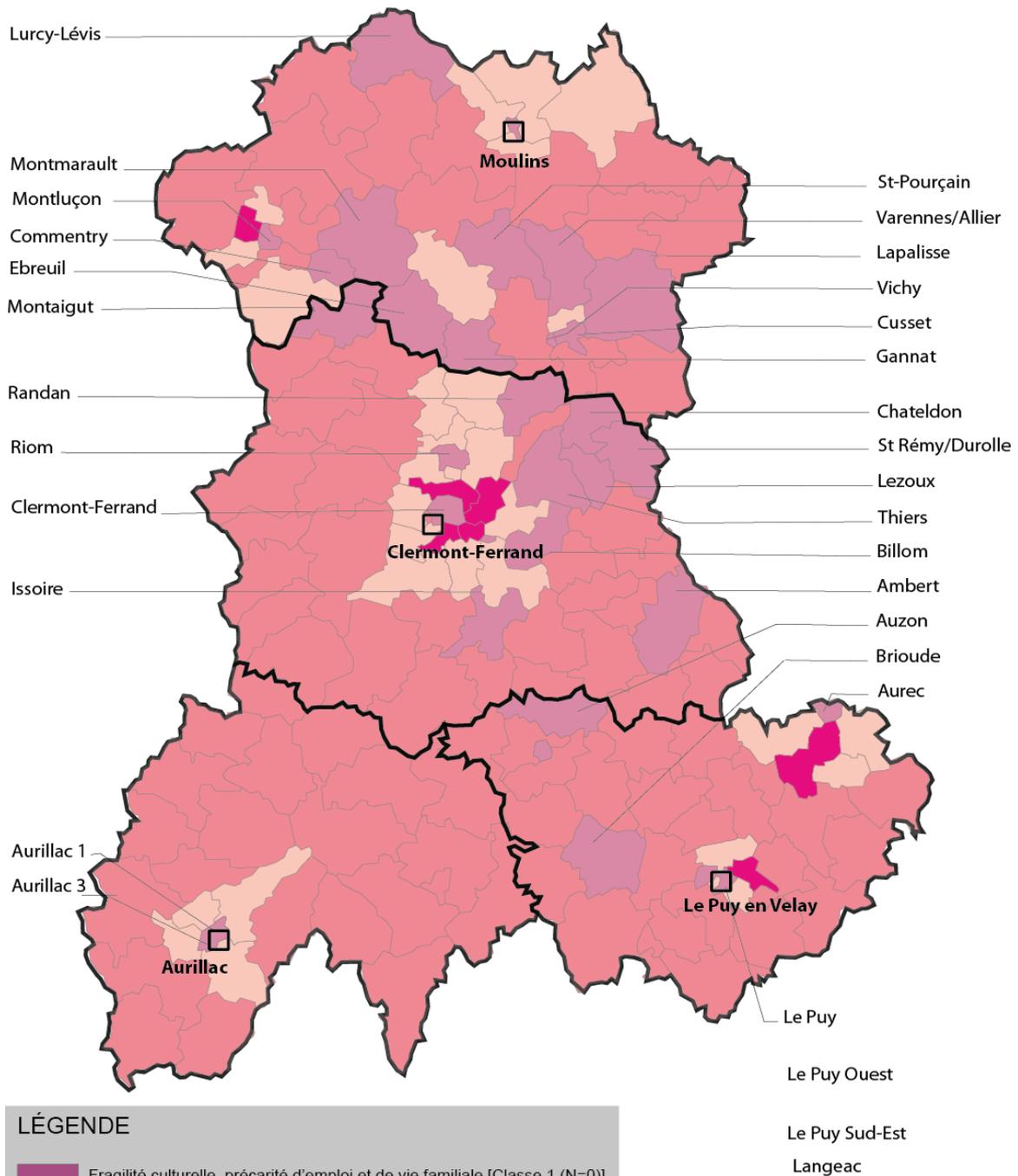
En premier lieu, 12 cantons sur 16 du premier décile figurent dans l'une ou l'autre des listes précédentes, ce qui incite au pessimisme quant à la reproduction sociale du pire échec scolaire qui soit, la rupture, *via* les conditions de revenu, de précarité et l'environnement culturel et familial.

Ainsi réapparaissent certains centres urbains mentionnés dans le recensement du nombre absolu de décrocheurs, mais aussi des cantons ruraux. La récurrence avec laquelle ces zones réapparaissent dans les classements du décrochage ou de ses conditions laisse penser qu'une priorité pourrait leur être accordée.

Pourtant, on peut se demander si d'autres situations ne sont pas encore plus problématiques. Que penser des cantons absents des deux dernières listes « structurelles » basées sur les sans qualifications et sur les conditions de vie alors qu'elles sont nettement pourvoyeuses de ruptures scolaires ?

Carte 3

Les zones à risques de décrochage en Auvergne
(Classification ascendante hiérarchique
de 7 variables de conditions de vie à l'échelle du canton)



LÉGENDE

- Fragilité culturelle, précarité d'emploi et de vie familiale [Classe 1 (N=0)]
- Fragilité culturelle, précarité d'emploi [Classe 2 (N=30)]
- Sécurité économique, précarité de vie familiale [Classe 4 (N=7)]
- Milieu rural vieillissant [Classe 5 (N=89)]
- Sécurité économique, soutien culturel incertain [Classe 3 (N=30)]

Sources : INSEE, Recensement, 2008. Calculs : Yvette Grelet, Céreq

Ainsi, les cantons de Pont-du-Château et Aubière dans le Puy-de-Dôme, de Cusset et Varennes-sur-Allier dans l'Allier, de Saint-Flour dans le Cantal, et d'Yssingeaux en Haute-Loire, figurent de manière atypique comme des environnements non repérés comme particulièrement défavorables mais pourtant porteurs de ruptures scolaires. Un examen au cas par cas serait sans doute nécessaire pour vérifier que l'institution scolaire fonctionne au mieux dans ces cas. À l'inverse, on versera au crédit des cantons mentionnés comme zones à risque mais absents du premier décile de décrochage que l'Éducation Nationale et les dispositifs mis en place compensent au moins en partie ce que le contexte défavorable laissait attendre : Saint-Rémy-sur-Durolle, Randan, Montaigut, mais aussi à un moindre degré Moulins, Gannat, Brioude et Lurcy-Lévis qui n'apparaissent que dans le deuxième décile des pourvoyeurs de décrocheurs en chiffres absolus (ici non représenté).

Encadré méthodologie.

Les indicateurs de conditions de vie aboutissant à la quatrième liste résultent d'une classification ascendante hiérarchique sur les sept indicateurs cités à l'échelle cantonale sur la France entière. La typologie offre cinq classes inégalement représentée selon les régions. Ainsi, la classe 1 est totalement absente d'Auvergne alors que la classe 5 est surreprésentée :

La **classe 1 « Fragilité culturelle, précarité d'emploi et de vie familiale »** associe une part élevée d'adultes non diplômés et de chômeurs, ainsi que de familles mono-parentales, de familles nombreuses, et aussi de familles logeant en HLM. Dans ces familles, le faible capital culturel est peu favorable à une socialisation précoce à la culture scolaire, à la mise à disposition de livres et journaux et de manière plus générale à la familiarité avec la lecture et l'écriture. Les enfants bénéficient peu d'une aide au travail à la maison dont on connaît le rôle important, d'autant plus lorsque la mère élève seule ses enfants, et encore plus lorsqu'ils sont nombreux.

La **classe 2 « Fragilité culturelle, précarité d'emploi »** présente un environnement familial moins pénalisant mais plus précarisé sur le plan économique : un faible niveau de qualification est associé à une forte précarité d'emploi et au chômage fréquent. Alors que la précédente se trouve le plus souvent en milieu urbain ou périurbain (densité moyenne par canton =524), la seconde est surtout constituée de communes isolées ou rurales (d=109). Le niveau moyen de revenu est ensuite discriminant, alors même que les inégalités sont atténuées par l'indicateur choisi (la disponibilité des données au niveau des communes et non au niveau des ménages a conduit à calculer le revenu moyen par commune ensuite agrégé au canton. Considérant les 3689 cantons de France comme une population, une médiane a été calculée, soit le revenu moyen le plus fréquent). Alors que le revenu médian est de 19 200 € pour l'ensemble, ils sont ici inférieurs (18 180 pour la classe 1 et 18 600 pour la classe 2).

Au regard des listes dressées précédemment, ces deux classes occupent le premier décile des cantons les plus en difficulté sur le plan des jeunes sans diplôme. Ce premier ensemble est donc fortement discriminé par le faible capital culturel des parents dans un environnement familial peu favorable. Le taux moyen par canton des 15-24 ans sans diplôme

au regard des jeunes du même âge non scolarisés va de 29 à 33 %, alors que dans l'ensemble, il est de 25 %.

À l'opposé, les classes pour lesquelles la proportion de jeunes sans diplôme est la plus faible, encore que demeurant significative (21-22 %), ne sont pas des catégories favorisées sur tous les plans.

La **classe 5 « Milieu rural vieillissant »** regroupe plus d'un canton sur quatre en France (1038/3689). Le revenu médian y est le plus faible (17 200 €) ainsi que l'emploi en CDI, mais aussi une faible part de familles nombreuses. Le profil de cette classe est difficile à saisir si on ne cherche pas à la croiser avec d'autres variables : la part des plus de 60 ans est élevée (28 %) alors que la densité de population est des plus faibles ($d=31$), il s'agit donc d'une population vieillissante en milieu rural. Le taux de jeunes sans diplôme est faible non par échec de scolarité mais faute de jeunes... soit par solde migratoire négatif, soit par déficit d'adultes en âge d'avoir procréé dans la décennie précédente. Un retour à l'indicateur de population totale est ici utile pour constater que cette classe ne concerne que 4,4 millions d'habitants de 15 ans et plus. Nous trouvons dans ces territoires beaucoup plus d'agriculteurs et d'artisans, commerçants indépendants.

À proximité, la **classe 3 « Sécurité économique et soutien culturel incertain »** présente un profil plus favorable sur le plan économique et familial, mais pas sur le plan culturel. La médiane est supérieure à celle de l'ensemble, les CDI plus fréquents mais non le chômage. Les familles monoparentales sont aussi moins répandues. La part des 45-55 ans sans diplôme est un peu moins fréquente que dans le profil moyen des classes. Souvent composés de zones rurales ou de communes isolées, ces cantons rassemblent sans doute des familles de petites classes moyennes. Nombreuse en cantons (908), elle reste peu représentée en population totale des 15 ans et plus (6,3 millions).

Enfin, la **classe 4 « Sécurité économique et précarité de la vie familiale »** qui se trouve juste dans la moyenne des jeunes de 15-24 ans sans diplôme semble cumuler une sécurité sur le plan économique avec la médiane la plus élevée de l'ensemble (24 000 €), une part de CDI élevée, mais aussi une part importante de familles monoparentales et de logement en HLM. Cette classe comporte aussi la plus faible proportion de 60 ans et plus (18 %). Ces familles résident souvent en grande périphérie des centres urbains ($d=276$). Si le capital culturel détenu ne semble pas pour eux pénalisant, et si la sécurité économique leur est plutôt favorable, en revanche, les conditions familiales et les conditions d'habitat sont pour eux un peu plus difficiles.

Les sept variables entrent donc à divers degrés et se combinent différemment selon la structure conjugale et familiale, selon l'intégration sur le marché de l'emploi et aussi selon l'habitat et le cadre de vie. La profession ayant été volontairement, nous l'avons dit, laissée de côté tant elle écrase les autres variables, celle qui exerce la plus forte influence ici n'est pas directement dérivée de l'emploi, que ce soit en termes de statut d'emploi ou de revenu. Le plus fort pouvoir explicatif est donné par la part de non diplômés parmi les 45-55 ans.

Une régression pas à pas sur les sept variables au regard de la part des sans diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés le confirme. Une augmentation de 10 % de la part des 45-54 ans sans diplômes (parmi les 45-54 ans) ferait croître la part des 15-24 ans sans diplômes (parmi les 15-24 ans non scolarisés) de 15 % (valeur du paramètre pour cette variable = 1,52 ; coefficient de corrélation multiple $R^2=0,63$). Les autres variables apportent peu au modèle. Il

est vrai que l'absence de diplôme est fortement liée au chômage et à la faiblesse du revenu, et absorbe donc une partie du pouvoir explicatif propre de ces autres variables⁷.

Les classes 1 et 2 relèvent le plus explicitement d'une politique éducative, élargie à l'environnement éducatif à la maison, alors que la classe 5, proche, nécessiterait des compléments d'aide sociale. Ces politiques auraient moins de prise sur les autres classes du fait du poids de l'accès à l'emploi des parents et de l'installation dans la précarité.

⁷ Une régression logistique pourrait s'avérer opportune pour dissocier ces variables alors considérées comme qualitatives, mais les données par individu n'étant pas disponibles, son intérêt à l'échelle commune ou canton est ici limité.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La population des jeunes recensés dans l'outil informatique de suivi de la MGI est caractéristique des jeunes en difficultés scolaires et en décrochage scolaire. Ils sont plus souvent des garçons, plus souvent originaires des classes défavorisées, bénéficiant pour une part croissante d'entre eux d'une bourse d'aide à la scolarité. Le repérage se fait surtout vers 16 ans marquant une différence entre le signalement précoce avant rupture et le signalement tardif après rupture : le signalement précoce concerne des jeunes filles et garçons sans diplôme ni qualification. Le repérage plus tardif distingue les parcours scolaires des garçons plus souvent engagés dans des formations professionnelles courtes et les parcours scolaires des filles engagées dans des formations de type baccalauréat.

Quatre profils des jeunes repérés et signalés dans l'outil informatique de la MGI sont marqués par des dimensions spécifiques : des problèmes avec les enseignants, un isolement familial, une inégalité de motivation voire un découragement scolaire et un isolement social. Parmi ceux répertoriés par l'outil informatique de la MGI, s'il y a une présomption selon laquelle, plus ils s'éloignent dans l'institution, moins ils sont accessibles, moins ils sont suivis, alors on peut supposer que ceux qui sont absents de tout, les services vont être en difficultés pour les approcher.

La prévention du décrochage scolaire a été pensée selon deux modalités : le pilotage et l'innovation locale. Un outil (le questionnaire LYCAM) utilisé par certains lycées auparavant a été envisagé comme devant être essaimé dans tous les lycées de l'académie. Il était également prévu de mobiliser les initiatives des établissements scolaires afin de faire émerger des modes de repérage complémentaires et des actions de prévention innovantes. Ces marges de manœuvre ont permis d'inventorier les modes de repérage : des cellules de veille interne (GAIN), le suivi des absences, des réunions de directions, des conseils de mi-trimestre ; des liens avec les collèges (fiche repérage), une attention portée sur les taux de pression sur certaines formations (places/demandes) et une vigilance sur les redoublants de la classe de 2^{nde}. Les actions innovantes ne manquent pas, se mettant en place en parallèle de l'accompagnement personnalisé et des entretiens individualisés et suivant le mode du tutorat informel, de la réorientation, de l'amélioration de la qualité de vie au lycée ou encore du développement personnel.

Le suivi organisé par les acteurs des établissements scolaires et de l'AIO répond aux différentes problématiques de décrochage scolaire. L'évaluation souligne la coordination étroite des acteurs et leur forte mobilisation autour de la lutte contre le décrochage scolaire. Les retours du terrain témoignent de l'absence de clivage entre les partenaires. La densité des échanges et le principe de collégialité pour trouver la meilleure solution rendent compte de l'importance des suivis mis en place et de leur efficacité : il y a une réelle prise en main des décrocheurs ; le cas de chacun d'entre eux peut être révisé et discuté dans plusieurs CVE tant que la solution adéquate n'a pas été trouvée. L'activité de signalement souligne l'importance de la collaboration des acteurs de l'AIO et fait apparaître des « grands signaleurs » comme les CIO, les missions locales et les lycées professionnels. La plus-value de l'outil informatique réside dans l'égalité des fonctions dès l'entrée dans le suivi du décrochage : l'expérimentation installait l'ouverture de droits de saisie par les missions locales des entretiens, en plus de la saisie des signalements comme dans les zones témoins. Elle a eu pour effet d'augmenter très nettement le nombre de signalements par les missions

locales. Le partage des informations concernant les entretiens (au moins leur nombre) a pour effet de « nourrir » cette coordination puisque les acteurs des cellules de veille éducative ont connaissance de la mise à jour des informations concernant le suivi d'un jeune : la prise en charge est en place, le suivi est assuré. Cela semble avoir eu pour conséquence aussi bien une confiance « inter-partenaire » qu'une responsabilisation de chacun. Par ailleurs, même si les établissements semblent s'éloigner de cet outil pour le signalement, du fait sans doute de la mise en place du SIEI, les saisies d'entretiens et le partage de cette information primordiale pour la coordination sont en augmentation.

La mise en place d'un partenariat étroit avec les missions locales a amélioré le repérage des décrocheurs, en nombre et en qualité et a permis d'activer une prise en charge concertée plus rapide : l'éventail des solutions offertes a, lui aussi, en effet, été développé. L'élargissement à d'autres partenaires est spécifique aux besoins de chaque territoire et souvent fortement en lien avec l'historique des coordinations du bassin. Finalement, il ne suffit pas de recenser les décrocheurs de manière exhaustive, les inégalités de répartition sur le territoire ont leur importance. L'analyse infrarégionale montre que si le décrochage est par nature difficile à identifier, la partie la plus visible est plutôt concentrée dans les zones urbaines, risquant de laisser dans l'ombre de nouveaux oubliés dans les zones rurales ou plus généralement dans les petits établissements. Cette forme extrême d'éviction de l'école qu'est le décrochage semble se sédimenter entre le moment de décrochage et à l'entrée du marché du travail, tout particulièrement dans les zones rurales.

L'évaluation de l'expérimentation portée par le GIP Auvergne et le Rectorat permet d'asseoir une généralisation dans le temps et dans l'espace de cette organisation de la prise en charge des risques de décrochage scolaire, du repérage et du suivi des jeunes concernés. Il est vrai que la mobilisation des acteurs a largement débordé des zones tests initialement prévues, au point de rendre relativement indiscernable un écart entre zone test et zone témoin, en particulier, l'élargissement des CVE et des droits d'accès différenciés à la plate-forme en zone test ne semblent pas avoir empêchés les actions des zones témoins à améliorer leur coopération. Les territoires de moindre activité semblent l'être pour d'autres raisons comme la ruralité, les faibles effectifs d'élèves ou un maillage institutionnel moindre des institutions. Les principes forts pouvant utilement continuer à structurer cette mobilisation collective sont :

1/ Le décrochage scolaire étant un processus relevant de plusieurs problématiques, il est important qu'au sein des établissements, soit mis en place un repérage multi-critères des risques de décrochage à travers la palette d'actions déjà mises en œuvre pour répondre en interne aux spécificités de chaque jeune mais également à travers un outillage relayé académiquement pour anticiper les abandons précoces du système éducatif.

2/ Par ailleurs, le repérage effectué par un outil informatique commun aux établissements scolaires et aux acteurs de l'AIO est un appui certain à leur coordination nécessaire pour le suivi des jeunes. Il offre la possibilité de saisir les jeunes passés au travers des « mailles du filet » de l'établissement et qui sont allés chercher un soutien chez les acteurs externes. De plus, il facilite le partage des informations les concernant, préalable indispensable à la recherche de la solution la plus adaptée et du professionnel qui prendra en charge son suivi. Il confirme la nécessité d'une action multi-agents.

3/ L'ouverture du partenariat à tous les acteurs doit se faire à plusieurs échelles selon des modalités distinctes, grâce à une coordination multi-niveaux.

Au niveau du pilotage académique, grâce aux remontées du recensement des décrocheurs et des suivis et grâce à des conventions qui seront relayées au niveau local,

Au niveau des bassins, de manière à prendre en compte à la fois la spécificité territoriale des risques et des recensements de décrochage et les dossiers individuels. Il est donc important que les acteurs locaux en fonction de leur habitude de travailler ensemble puissent solliciter les ouvertures de CVE de manière appropriée et en toute confiance.

BIBLIOGRAPHIE

- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté* (1re éd.). Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *Orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 55-85.
- Bloch, M.-C., & Gerde, B. (1998). *Les Lycéens Décrocheurs - De l'impasse aux chemins de traverse*. Pédagogie Formation. Chronique Sociale.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91(1), 71-75.
- Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI enjeux*, Le décrochage scolaire: une fatalité?, (122), 36-47.
- Caille, J.-P. (2004). Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000. *Éducation & formations*, 69, 79-88. Consulté de <http://media.education.gouv.fr/file/07/9/5079.pdf>
- Duru-Bellat, M., Bastard-Landrier, S. L., Piquée, C., & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468. Consulté de <http://www.jstor.org/stable/3323084>
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 219-231.
- Geay, B., & Meunier, A. (2003). Enjeux et usages de la « déscolarisation ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, 7-19.
- Grelet, Y. (2006). Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes. *Bref*, 228.
- Guigue, M. (1998). Le décrochage scolaire. In M.-C. Bloch & B. Gerde (Éd.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse* (p. 25-38). Lyon: La chronique sociale.
- Kieffer, A., Fournier-Mearelli, I., & Duru-Bellat, M. (1997). Le diplôme, l'âge et le niveau: sens et usages dans les comparaisons de systèmes éducatifs. *Sociétés contemporaines*, 26(2), 45-72. Consulté de <http://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-1997-2-page-45.htm>

ANNEXES

Questionnaire à destination des jeunes suivis en 2009-2010

Guide de lecture :

 : données issues de la base de coordonnées

 : précisions sur le traitement des réponses

blabla : consignes de passation

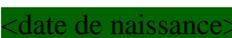
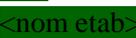
➤ **Titre** : titres du questionnaire à ne pas citer pour la passation

Bonjour Madame/ Monsieur, Céline Vivent/ Laurence Lafitte, du CEREQ. Je souhaite parler à  s'il vous plaît ?

Si jeune : Nous réalisons une étude sur le devenir des jeunes Auvergnats et votre avis est très important. Je souhaite seulement vous parler quelques instants. Nous vous avons envoyé un courrier il y a quelques jours. Vous êtes d'accord ?

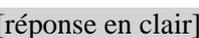
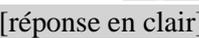
Si tiers : Nous réalisons une étude sur le devenir des jeunes Auvergnats et l'avis de  est très important. Nous vous avons envoyé une lettre pour vous informer de cette enquête. Je souhaite seulement lui parler quelques instants. Pourriez-vous m'indiquer un moment où je puisse le/la joindre à ce numéro s'il vous plaît ?

➤ Le parcours scolaire

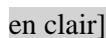
Vous êtes bien : , vous êtes né(e) le  nous allons retracer ensemble votre parcours scolaire. En 2009-2010, vous étiez bien dans  à .

Si c'est écrit « hors académie », demander : dans quel établissement étiez vous ? Dans quelle ville ? (le département ou le pays (ou DOM, TOM) si hors France).

Dans quelle classe étiez-vous ?

Avant cette classe, dans quelle classe étiez-vous ? . Était-ce dans le même établissement ? oui non, si non lequel ? 

→ **On reprend ces deux questions jusqu'à ce que le jeune remonte jusqu'à sa première classe de 6^e ou de 6^e SEGPA.**

Avez-vous redoublé lorsque vous étiez à l'école primaire ? oui non, si oui quelle(s) classe(s) : 


1. Au cours de vos études, avez-vous obtenu un ou des diplômes ? oui non
 - a. Si oui lesquels ? 

2. Vous est-il arrivé qu'un vœu d'orientation vous soit refusé ? oui non
 - a. Si oui lequel ? 
 - i.l'entrée en 4e ou 3e générale ;
 - ii.le choix de la spécialité de CAP, précisez :
 - iii. le choix de la spécialité de BEP, précisez :
 - iv.l'entrée en 2e générale ou techno ;
 - v.l'entrée en 2^e professionnelle, précisez :
 - vi.l'entrée en 1e d'adaptation;
 - vii.l'entrée en 1e générale ou techno ;

- viii.l'entrée en CFA ;
- ix.l'entrée en lycée pro ;
- x.l'entrée en lycée agricole ;
- xi.autre, précisez :

3. Par le passé, vous est-il déjà arrivé :

a. D'avoir une heure de retenue ?

→ remplacer par « heure de colle » si le jeune ne comprend pas.

- i. Jamais
- ii. Une fois
- iii. Rarement
- iv. Souvent

b. De passer devant le conseil de discipline ?

- i. Jamais
- ii. Une fois
- iii. Rarement
- iv. Souvent

c. D'être exclu temporairement de l'établissement ?

- i. Jamais
- ii. Une fois
- iii. Rarement
- iv. Souvent

d. D'être exclu définitivement de l'établissement ?

- i. Jamais
- ii. Une fois
- iii. Rarement
- iv. Souvent

e. En général, estimiez-vous que c'était justifié ? oui non

- i. Pouvez-vous nous dire pourquoi ? oui non [cocher puis enregistrer la réponse sans noter]

4. Pendant vos études, y a-t-il des personnes qui vous ont aidé ou soutenu dans vos choix, pour votre orientation ? (3 réponses maxi)

- a. le professeur principal
- b. un professeur
- c. un conseiller d'orientation
- d. un CPE
- e. le coordinateur MGI
- f. un conseiller de la Mission locale
- g. le principal ou le proviseur de l'établissement
- h. votre maître de stage ou d'apprentissage
- i. votre père
- j. votre mère
- k. quelqu'un de votre famille (autre que les parents)
- l. des amis de la famille
- m. des copains, des copines
- n. un éducateur
- o. autre : précisez

5. Pendant vos études, y a-t-il des personnes qui vous ont freiné ou découragé dans votre orientation ? (3 réponses maxi)
- le professeur principal
 - un professeur
 - un conseiller d'orientation
 - un CPE
 - le coordinateur MGI
 - un conseiller de la Mission locale
 - le principal ou le proviseur de l'établissement
 - votre maître de stage ou d'apprentissage
 - votre père
 - votre mère
 - quelqu'un de votre famille (autre que les parents)
 - des amis de la famille
 - des copains, des copines
 - un éducateur
 - autre : précisez

Parlons maintenant de la classe que vous avez fréquentée en **<année scolaire du signalement>**:

6. Était-elle votre choix de spécialité? oui non

7. Était-elle votre choix de filière ? oui non

→ On entend par filière : enseignement professionnel, apprentissage, enseignement adapté type SEGPA.

8. Est-ce que cela correspondait à l'établissement de votre choix ? oui non

9. Vous sentiez-vous bien dans votre classe ? oui non

10. Vous sentiez-vous bien avec vos professeurs ? oui non

11. Aviez-vous des amis dans l'établissement ? oui non

12. Diriez-vous que vous étiez plutôt : (une seule réponse)

- Un élève qui avait de grosses difficultés,
- Un élève qui avait un peu de difficultés,
- Un assez bon élève,
- Un bon élève,
- Un excellent élève

➤ **Les raisons du décrochage scolaire**

13. À quel moment avez-vous commencé à avoir des problèmes à l'école ? mois/année

→ Si le jeune n'arrive pas à y mettre de date, demander : pouvez-vous me dire à partir de quelle classe vous avez commencé à avoir des problèmes à l'école ?

13.bis Est-ce qu'à un moment donné, vous avez arrêté d'aller à l'école ? oui non

Si oui, à quel moment ? mois/année (ou quelle classe)

→ La question 13bis est une question filtre pour les questions 17 à 19 (cf. ces questions).
Mais tout le monde répond aux questions 14-15-16 et 20.

14. À ce moment-là, est-ce que vos problèmes à l'école étaient liés à : (3 réponses maxi parmi les items i, ii, iii, etc.)

→ Pour cette question, lister d'abord les items a, b, c et d et dès qu'un item est coché, proposer les items i, ii, etc.. qui lui correspondent

- a. Des raisons scolaires : oui non. Si oui précisez :
 - i. vos résultats scolaires étaient insuffisants,
 - ii. vous étiez découragé,
 - iii. votre filière/ spécialité ne vous plaisait pas,
 - iv. vos vœux d'orientation ont été refusés,
 - v. vous avez été exclus de votre établissement,
 - vi. à cause de difficultés avec votre maître d'apprentissage
- b. Des raisons de santé : oui non. Si oui précisez :
 - i. vous avez été hospitalisé pour une longue maladie ou un accident,
 - ii. vous ne vous sentiez pas bien dans votre peau,
 - iii. vous attendiez ou vous avez eu un enfant,
- c. pour des raisons familiales : oui non. Si oui précisez :
 - i. votre famille n'avait pas les moyens de financer des études plus longues
 - ii. cela vous aurait obligé à déménager
- d. pour d'autres raisons : précisez

15. À propos de ces raisons, pouvez-vous nous en dire un peu plus ? oui non [cocher puis enregistrer la réponse sans noter]

16. Vos parents (ou tuteurs) ont-ils été avertis de vos difficultés scolaires ? oui non

- a. Si oui, par qui ? quand ?

→ Si Q13bis=oui, poser les questions 17, 18, 19.

Si Q13bis=non, aller directement à la question 20.

17. Vos parents (ou tuteurs) étaient-ils en accord avec la décision d'arrêter les études ? oui non pourquoi ?

18. Des personnes vous ont-elles dit qu'il fallait continuer les études ? oui non

- a. Si oui lesquelles ?

19. Des personnes vous ont-elles dit qu'il fallait que vous arrêtiez les études ? oui non

- o si oui lesquelles ?

20. Selon vous, quelle a été la décision d'orientation la plus importante ? [réponse en clair : enregistrer la réponse sans noter]

➤ **Le calendrier mensuel**

(fichier excel calendrierAuvergne v.2)

Nous allons maintenant remplir le tableau qui était envoyé avec la lettre. L'avez-vous ?
Si oui : il décrit beaucoup de situations que vous avez pu vivre ou non. C'est la colonne bleue sur la gauche. Il y a une ligne bleue dans le haut de la feuille qui donne tous les mois depuis janvier 2008 jusqu'à décembre 2010. Je vais vous lire chaque situation. Vous me direz si cela vous concerne et sur quels mois entre janvier 2008 et décembre 2010.
Si non : ce n'est pas grave, j'ai le même tableau sous les yeux. Je vais vous lire différents événements ou situation que vous avez pu vivre. Vous me direz si cela vous concerne et sur quels mois entre janvier 2008 et décembre 2010.

Pour commencer, habitez-vous toujours chez vos parents ? Oui, Non. Si non, depuis quand vous n'habitez plus ou pas chez vos parents ?
 Etc.

➤ **Les pratiques sociales et les pratiques addictives**

Nous allons maintenant aborder vos habitudes de vie, vos activités extrascolaires ou en dehors du travail.

21. Quand vous vous déplacez, le plus souvent c'est : **(2 réponses maxi)**

- a. À pied ou à vélo
- b. Avec votre propre véhicule (voiture, scooter, moto, mobylette)
- c. En conduisant la voiture de vos parents ou de quelqu'un d'autre
- d. Quelqu'un vous emmène
- e. En train
- f. Avec les transports en commun (bus, tram)
- g. En stop
- h. Autre, précisez :

22. Parmi les activités suivantes, pourriez-vous précisez celles qui vous concernent ? **[une seule case par ligne]**

	Jamais	rarement	souvent	Tous les jours ou presque	Ne sait pas, ne répond pas Ne pas citer
Faire un tour en voiture, en mobylette ou en moto juste pour s'amuser					
Jouer à des jeux vidéos (console, ordinateur, en réseau)					
Surfer sur internet (sans jouer en réseau)					
Lire des livres, revues, journaux...					
Sortir pour la soirée (en discothèque, au café, à une fête) entre copains					
Fumer des cigarettes					
Regarder la télé					
Dessiner, écrire, danser ou chanter					
Rester sans rien faire					
Faire du sport					
Écouter de la musique					
Jouer d'un instrument de musique					

1. Au cours des 30 derniers jours, avez-vous au moins une fois :
 - a. Discuté avec votre mère oui non
 - b. Discuté avec votre père oui non
 - c. Discuté avec vos deux parents en même temps oui non
 - d. Eu des contacts avec des membres de votre famille autre que vos parents oui non
 - e. Été voir des amis chez eux oui non
 - f. Invité des amis à venir chez vous oui non
 - g. Rencontré de nouvelles personnes oui non

24. Faites-vous partie d'une association ou d'un club de sport ? oui non

25. Souffrez-vous de maladie ou de handicap qui pourraient vous empêcher de suivre une scolarité classique ?
 Oui. Pouvez-vous préciser : non

26. Souffrez-vous de maladie ou de handicap qui pourraient vous empêcher d'accéder à certains emplois?
 Oui. Pouvez-vous préciser : non

27. Avez-vous le permis de conduire ?
 - a) oui /
 - b) je suis en train d'apprendre à conduire
 - c) non

➤ **À propos de votre entourage**

Nous allons maintenant parler de votre entourage.

28. À propos de votre père :
 - a. il travaille (salarié, intérimaire)
 - b. il travaille à son compte
 - c. il est à la retraite
 - d. il ne travaille pas et recherche un emploi
 - e. il ne travaille pas et ne recherche pas d'emploi
 - f. autre, précisez :

29. la profession de votre père ou dernier emploi occupé : [réponse en clair]

30. connaissez-vous le plus haut diplôme obtenu de votre père :
 - a. oui : précisez
 - b. il n'a pas de diplôme
 - c. non, je ne sais pas

31. À propos de votre mère :
 - a. elle travaille (salarié, intérimaire)
 - b. elle travaille à son compte
 - c. elle est à la retraite
 - d. elle ne travaille pas et recherche un emploi
 - e. elle ne travaille pas et ne recherche pas d'emploi
 - f. autre, précisez :

32. La profession de votre mère ou dernier emploi occupé : [réponse en clair]

33. Connaissez-vous le plus haut diplôme obtenu de votre mère :

- d. oui : précisez
- e. elle n'a pas de diplôme
- f. non, je ne sais pas

➤ **Le suivi**

→Si Q13bis=oui, poser les questions 34, 35 et 36.

Si Q13bis=non, poser les questions 34bis, 35, 36bis.

34. Nous avons maintenant quelques questions à propos des personnes que vous avez pu rencontrer depuis vous avez arrêté l'école. Avez-vous rencontré :

- a. un conseiller d'orientation : oui non
- b. le principal ou le proviseur de l'établissement : oui non
- c. une personne de la MGI : oui non
- d. un conseiller de la Mission locale : oui non
- e. un conseiller de Pôle Emploi : oui non
- f. une assistante sociale : oui non
- g. un éducateur de la PJJ : oui non

34.bis. Nous avons maintenant quelques questions à propos des personnes que vous avez pu rencontrer quand vous avez eu vos problèmes à l'école. Avez-vous rencontré :

- h. un conseiller d'orientation : oui non
- i. le principal ou le proviseur de l'établissement : oui non
- j. une personne de la MGI : oui non
- k. un conseiller de la Mission locale : oui non
- l. un conseiller de Pôle Emploi : oui non
- m. une assistante sociale : oui non
- n. un éducateur de la PJJ : oui non

35. Avez-vous revu en entretien une de ces personnes ?

- a) oui. La ou lesquelles [parmi la liste proposée pour Q34 et Q34bis]
- b) non

36. Quand vous avez quitté l'école, vos parents ou vos tuteurs ont-ils été contactés ou convoqués pour un rendez-vous ? Oui non

- a) Si oui, avec qui ? [réponse en clair]
- b) Si oui, sont-ils allés à ce rendez-vous ? oui non

36.bis Quand vous avez eu vos problèmes à l'école, vos parents ou vos tuteurs ont-ils été contactés ou convoqués pour un rendez-vous ? Oui non

- c) Si oui, avec qui ? [réponse en clair]
- d) Si oui, sont-ils allés à ce rendez-vous ? oui non

37. Vous a-t-on demandé de monter un projet professionnel ? oui non

- a) Si oui, quel est ce projet ?
- b) Si oui, avez-vous pu le faire ? oui non

38. Avez-vous fait un stage dans une entreprise ? oui non

- a) si oui laquelle ?
- b) est-ce que le stage vous a :

- i) un peu aidé,
- ii) beaucoup aidé,
- iii) pas du tout aidé.

39. Maintenant, avez-vous une idée de ce que vous voulez faire ? [réponse en clair : enregistrer la réponse sans noter]

➤ **La situation actuelle**

40. Aujourd'hui, avez-vous repris une nouvelle formation ? oui non → si non, aller Q42

a) Précisez l'intitulé du diplôme : [réponse en clair]

41. Est-ce :

- a) un contrat d'apprentissage
- b) un contrat de professionnalisation
- c) un retour au collège ou au lycée

→ Aller Q43

42. Avez-vous un emploi ? oui non

a) si oui lequel ?

43. Globalement, si c'était à refaire, est-ce que vous referiez les mêmes choix ?

- a. oui, j'aurais quand même arrêté l'école
- b. non, j'aurais continué d'aller à l'école
- c. non, précisez : [cocher puis enregistrer la réponse sans noter]

Nous vous remercions beaucoup de votre participation et vous souhaitons une bonne continuation.

Guide d'entretien des acteurs du dispositif mis en place par la MGI en Auvergne

Présentation de l'enquête :

Bonjour, je suis chargée d'études pour le Céreq et actuellement, nous menons une recherche sur le dispositif mis en place par le Rectorat de Clermont Ferrand, pour prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations pour suivre les jeunes décrocheurs et jeunes sortis du système scolaire depuis moins d'un an. Ce projet est soutenu par le Haut Commissariat à la Jeunesse et son expérimentation donne lieu à une évaluation dont nous sommes chargés. Je dois recueillir les points de vue des différents acteurs institutionnels qui ont contribué au dispositif pour les zones tests et les zones témoins pour voir dans quelle mesure il serait intéressant de le généraliser.

Nous voudrions donc connaître votre point de vue et votre rôle dans la mise en place et le fonctionnement de ce nouveau dispositif en vous posant quelques questions.

M'autorisez-vous à enregistrer notre conversation afin de pouvoir retranscrire sans faute votre point de vue ? si refus, prendre des notes pendant l'entretien et noter tout ce dont on se souvient juste après en reprenant le fil des questions.

Avant d'entamer le sujet à proprement dit, pouvez-vous vous présenter brièvement et me rappeler votre fonction ?

1. Pouvez-vous me décrire brièvement le dispositif mis en place par la MGI pour lutter contre le décrochage scolaire ?

C'est-à-dire la plateforme MGI et son ouverture à de nouveaux partenaires notamment dans le cadre des CVE. .

2. Quel est votre rôle dans la mise en place et/ou dans le fonctionnement de ce dispositif ?
3. Comment avez-vous procédé ?

Relances :

- Quels étaient vos objectifs ?
 - Qui avez-vous (pu) contacté ? Y a-t-il des contacts qui ont été infructueux ? Y a-t-il des contacts qui ont été imprévus ?
 - Quels moyens avez-vous mobilisés ? (financiers, logistiques, mobilisation de services, etc.)
 - Avez-vous rencontré des résistances ? Lesquelles ?
4. Maintenant nous allons nous pencher plus particulièrement sur les CVE renforcées par rapport aux CVE dites « traditionnelles », qu'est-ce qui a changé ?

Relances :

- Au niveau du partenariat, s'est-il réellement élargi ? De quelle manière ?
- Au niveau du jeu des acteurs, qu'est-ce que cela amélioré ? Quels sont les acteurs pivots du dispositif ?
- Au niveau des préconisations et des actions pour les jeunes, quelles conséquences ?

5. Enfin j'aimerais aborder avec vous la question de la prévention mise en place dans les établissements ?

Relances :

- Quels types de dispositifs sont mis en place par les établissements ?
- Sont-ils les mêmes en zones tests et en zones témoins ?

6. Pour conclure, quel premier bilan pouvez-vous tirer de cette expérimentation?

Relances :

- Les objectifs ont-ils, selon vous, été atteints ? Pourquoi ? Quels sont les avantages de ce dispositif ?
- Pensez-vous qu'il y ait des limites à son bon fonctionnement ?
- Pensez-vous qu'il y ait des améliorations à apporter à ce dispositif ?
- Pensez-vous qu'il serait souhaitable de le généraliser? Pourquoi ?

Grille d'observation des cellules de veille éducative

GRILLE D'OBSERVATION DE CELLULE DE VEILLE EDUCATIVE

CVE :

LIEU :

DATE :

Documents distribués	
Participants permanents	
Invités supplémentaires	
Participants/Absents	
<i>Demander un tour de table s'il n'a pas lieu d'entrée pour appréhender la disposition des différents acteurs</i>	
Schéma de l'organisation matérielle de la réunion	
Qui accueille et préside la réunion ? Y a-t-il une présentation du meneur, une sécurisation, une mise à l'aise ?	
Déclaration des objectifs de la réunion Ordre du jour. Est-ce que les objectifs de la réunion sont clairement énoncés ? Et par qui ? Est-ce que tous les participants ont eu connaissance des dossiers à traiter avant la réunion ?	

GRILLE D'OBSERVATION DE CELLULE DE VEILLE EDUCATIVE

CVE :

LIEU :

DATE :

Guide d'entretien pour les acteurs de la prévention.

I / Information relative à l'expérimentation

- 1) Comment avez-vous été informé de la mise en place d'une expérimentation relative à la prévention du décrochage scolaire dans l'académie ?
- 2) Lors de la mise en place de l'expérimentation, comment avez-vous eu connaissance des zones tests et des zones témoins ?

II / La détection des potentiels décrocheurs

- 1) Pouvez-vous me parler de la passation du LYCAM dans votre établissement ?
 - A quelle date les élèves passent-ils le test du LYCAM dans votre établissement ?
 - Comment se déroule l'organisation de la passation du LYCAM ?
 - A quelle date recevez-vous les résultats ? (sous quelle forme ?)
 - Comment exploitez-vous ces résultats ?
- 2) Après l'exploitation des résultats du LYCAM, combien d'élèves ont été concernés par des actions de prévention ?
- 3) Auparavant, de quels moyens disposiez-vous pour repérer les élèves potentiellement décrocheurs ?
 - Si la discussion autour du repérage de potentiels décrocheurs s'effectuait principalement lors de réunions :
 - Quel était le calendrier ?
 - Qui participait à ces réunions ?
 - Quels étaient les indicateurs permettant de repérer un élève potentiellement décrocheur ?
- 4) Aujourd'hui, utilisez-vous d'autres moyens de repérages des potentiels décrocheurs mis à part le LYCAM ?

III / Les actions de prévention

- 1) Au sein de votre établissement, quels types d'actions de préventions sont mises en place pour les élèves repérés comme potentiels décrocheurs ?
- 2) Ces actions de préventions ont-elles évoluées durant les dernières années ?

• Si oui :

- de quelle manière avez-vous engagé une réflexion relative à l'évolution de ces actions ?

- Quelles ont été les nouvelles actions mises en place ?

3) Au sein de l'établissement, comment est organisée la réflexion autour des actions de prévention ?

4) Au niveau académique, y-a-t-il une mise en commun des usages des différents établissements en matière d'actions de prévention? (information du GIP, réunions entre équipes pédagogiques de différents établissements)

5) Y-a-t-il un internat au sein du lycée ?

Ce cadre particulier permet-il une prise en charge particulière des élèves en difficulté ?

IV / Effets des actions de prévention et décrochage

1) De quelle manière mesurez-vous les effets des actions de prévention ?

2) Quelles ont été les conséquences de ces actions de préventions sur le comportement, la réussite des élèves ?

3) Parmi les élèves ayant bénéficié de ces actions de prévention, combien n'ont pas continué leur scolarité ?

4) Y-a-t-il des décrocheurs qui n'avaient pas été repérés par le LYCAM ?

5) Avez-vous signalé les décrocheurs à la MGI ?

6) Quelle est votre définition des décrocheurs, du décrochage ?

7) Quel est votre avis sur le mode de repérage par le biais du LYCAM ?

Liste anonyme des lycées d'appartenance des acteurs interrogés pour le volet 3

Tableau 17 Liste anonyme des lycées d'appartenance des acteurs interrogés pour le volet 3

code lycée	Type de lycée	département
1	LYCEE POLYVALENT	03
2	LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE	03
4	LYCEE PROFESSIONNEL	03
5	LYCÉE PROFESSIONNEL	03
6	LYCEE PROFESSIONNEL	03
7	LYCEE POLYVALENT LYCÉE DES METIERS	03
8	LYCEE PROFESSIONNEL	15
9	LYCEE PROFESSIONNEL	15
10	LYCEE PROFESSIONNEL	15
11	LYCEE POLYVALENT	43
12	LYCEE POLYVALENT	43
13	LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE	43
14	LYCEE PROFESSIONNEL	43
15	SECTION ENSEIGNT PROFESSIONNEL	43
16	LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE	43
17	LYCEE POLYVALENT	63
18	LYCEE PROFESSIONNEL	63
19	LYCÉE GÉNÉRAL	63
20	LYCÉE GÉNÉRAL	63
21	LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE	63
23	LYCEE PROFESSIONNEL	63
24	LYCEE PROFESSIONNEL	63
26	LYCEE PROFESSIONNEL	63
27	LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE	63
28	LYCEE PROFESSIONNEL	63
29	LYCEE PROFESSIONNEL	63
30	LYCEE POLYVALENT LYCÉE DES METIERS	63

ISSN 1776-3177
Marseille, 2012.