

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Sorties sans qualification
***Analyse des causes, des évolutions,
des solutions pour y remédier***

Rapport *à Monsieur le Ministre
de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche*

*à Monsieur le Ministre délégué
à l'enseignement supérieur
et à la recherche*

N° 2005-074

JUIN 2005

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Les sorties sans qualification
*Analyse des causes, des évolutions,
des solutions pour y remédier*

JUIN 2005

*Inspection générale de l'éducation
nationale*

Philippe DUBREUIL

Marc FORT

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Elisabeth MORIN

Jean-Claude RAVAT

Table des matières

Introduction 1

Après une période de réduction du nombre de sorties sans qualification une difficulté à franchir de nouveaux seuils.....	1
Un phénomène propre à tous les états européens.....	2
Quelques remarques sur la valeur des qualifications, des diplômes et l'adaptation des diplômes	2
Un problème qui ne concerne pas que le ministère de l'éducation nationale	3
Les liens avec le socle commun de connaissances et de compétences	3

Chapitre 1. Le suivi des jeunes sortis sans qualification et ses limites dans le contexte actuel..... 5

1.1. Quelles définitions ?.....	5
1.2. Le repérage et l'encadrement des élèves à risques : une démarche maîtrisée par les établissements	8
1.3. Le dénombrement et le suivi des élèves sortis sans qualification : plus de questions que de certitudes	10
1.4. La nécessité d'organiser le repérage et le suivi au niveau régional	16

Chapitre 2. Les jeunes en situation de décrochage et de sortie sans qualification 18

2.1. Le décrochage	18
2.2. Un phénomène observable à tous les niveaux.....	19
2.3. Des facteurs de rupture multiples, internes et externes.....	22
2.4. Un facteur prégnant : le poids des orientations défailtantes en lycée professionnel et en apprentissage.....	25

Chapitre 3. Les actions de prévention et de remédiation 27

3.1. Les actions portant sur l'orientation et l'affectation	27
3.2. Les actions de veille permettant une grande réactivité	28
3.3. Les actions portant sur les apprentissages fondamentaux.....	31
3.4. La mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques permettant de porter un nouveau regard sur l'élève.....	32
3.5. Les actions de formation qualifiante et les actions de découverte du monde professionnel.....	33

3.6. Les actions au bénéfice des équipes éducatives et des équipes de direction.....	34
3.7. La mutualisation des expériences.....	35
3.8. Le rôle essentiel de la Mission générale d’insertion entre prévention et remédiation	35
3.9. La nécessité d’une cohérence des actions afin de mieux utiliser les moyens	37
3.10. Un objectif encore peu pris en compte dans les plans d’action des services de l’État en Région et en Département (PASER et PASED).....	38
Chapitre 4. Le pilotage.....	40
4.1. Sorties sans qualification : changer les approches	40
4.2. L’établissement, niveau de pertinence de suivi des sorties sans qualification.....	40
4.3. Le pilotage au niveau académique	44
4.4. Le ministère, au cœur des politiques interministérielles	46
Chapitre 5. Parcours d’élèves : le décrochage n’est pas une fatalité	48
Conclusion	49
Recommandations	50
Annexes.....	53
Annexe 1. Organismes et personnes rencontrées.....	53
Annexe 2. Références bibliographiques.....	56
Annexe 3. Protocole d’enquête.....	59
Annexe 4. Les différents niveaux de qualification et les parcours de l’éducation nationale	61
Annexe 5. Un exemple d’organisation de suivi d’élèves	62
Annexe 6. Liste des sigles utilisés dans le rapport.....	64

Introduction

Ce rapport sur les sorties sans qualification s'inscrit dans le cadre du programme de travail des inspections générales fixé par le Ministre dans la lettre de mission du 5 août 2004. Il est l'un des thèmes du suivi permanent des enseignements, des politiques, des services et des établissements. Son intitulé précis est : « Les sorties sans qualification, analyse des causes, de l'évolution et des solutions pour les réduire ».

Sur le plan méthodologique :

- L'ensemble des académies a été sollicité par l'intermédiaire des inspecteurs généraux, correspondants académiques selon un protocole élaboré par le groupe de pilotage¹. Les questions posées dans ce protocole portent sur le repérage, le pilotage au niveau académique et départemental, l'action des établissements locaux publics d'enseignement, les démarches concernant la prévention des sorties sans qualification et les dispositifs de remédiation.
- Les inspecteurs généraux ont mené une étude plus approfondie dans deux académies : Grenoble et Nancy-Metz. Ces deux études ont permis de rencontrer des chefs d'établissements et leurs équipes éducatives, des responsables académiques, en particulier des responsables des MGI. Elles ont aussi été l'occasion de rencontres avec des responsables des différents organismes et institutions concernés par le sujet : les directions régionales de l'agriculture et de la forêt, les organisations consulaires (chambres de commerce et d'industrie, chambres des métiers, responsables de CFA), les observatoires régionaux de la formation et de l'emploi, les conseils régionaux, les conseils économiques et sociaux régionaux, ainsi que des équipes universitaires et, en Région Rhône-Alpes, le secrétaire général aux affaires régionales.
- Enfin, un certain nombre de rencontres ont eu lieu au niveau national avec des responsables du ministère de l'agriculture, du ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, et avec le CEREQ.

De nombreuses publications portent sur ce sujet². Elles invitent à se demander ce qui a changé et rend nécessaire une nouvelle étude. En même temps, elles permettent d'appuyer cette étude sur des constats solidement établis.

Après une période de réduction du nombre de sorties sans qualification une difficulté à franchir de nouveaux seuils

L'ensemble des niveaux de formation s'est élevé au fil des ans, mais l'objectif affiché par la loi d'orientation de 1989, puis par la loi quinquennale de 1993, de ne plus laisser un jeune quitter l'école sans qualification n'est pas atteint. Selon le discours général, il semblerait qu'on puisse estimer à un peu plus de 7% la proportion de jeunes qui achèvent leur formation

¹ On trouvera le protocole en annexe 3

² On en trouvera une liste en annexe 2

initiale sans avoir atteint un niveau d'études minimum (fin de CAP ou de BEP, ou bien seconde générale et technologique). La difficulté du comptage de ces jeunes sera développée dans le chapitre 1 de ce rapport.

Pendant trente ans, la réduction des sorties sans qualification apparaît sensible³ même si la signification de ce phénomène sur le plan scolaire et ses conséquences sur le devenir professionnel ont, durant cette période, fortement évolué. Mais depuis plusieurs années, cette proportion stagne et ne diminue pas. Le rapport s'attachera à analyser les causes de cette stabilité et les pistes à explorer pour tenter de les réduire.

Un phénomène propre à tous les états européens

Dans tous les états européens, les nombreux travaux menés mettent en évidence une élévation générale des niveaux d'étude de la population et un impact fort sur l'offre et la demande de compétences, ainsi qu'une fragilisation croissante des personnes de qualifications plus modestes⁴.

Cette fragilisation s'exprime de différentes manières. Quand le chômage augmente, les emplois ont tendance à être occupés par des personnes surqualifiées par rapport à ces emplois. En même temps, l'accroissement de l'emploi non qualifié ne se fait pas toujours au profit des personnes de bas niveau de qualification scolaire. Ainsi, lorsque le nombre d'emplois non qualifiés augmente, la progression du nombre d'actifs en emploi de faible niveau de formation n'augmente pas dans la même proportion. L'exemple cité par l'Observatoire Régional des Formation et des Qualifications de Lorraine⁵ est celui des caissiers employés de libre service. Cette famille professionnelle a vu ses effectifs progresser de 67 % entre les deux derniers recensements, les gains en emploi pour les travailleurs peu qualifiés n'ont été que de 13 %. Au sein des familles professionnelles qui voient leurs effectifs totaux décroître, le recul des travailleurs de faible niveau de qualification est très important. C'est, par exemple, le cas des ouvriers non qualifiés de la mécanique avec un recul global de l'emploi de 14 % à comparer avec un recul atteignant les 35 % pour les actifs de faible niveau de qualification.

Ainsi, le contexte social incite à bien distinguer dans le parcours des jeunes niveau de formation, niveau de qualification et insertion professionnelle.

Quelques remarques sur la valeur des qualifications, des diplômes et l'adaptation des diplômés

Les hauts niveaux de qualification sont des remparts contre le chômage, à tous les niveaux, de l'ouvrier au cadre. Mais, en même temps, l'articulation entre la qualification et l'emploi est délicate, à la fois par la difficulté à prévoir à moyen terme, mais aussi par les itinéraires des

³ *État de l'école 2003* – Source INSEE, estimation DPE au moyen des enquêtes emploi

⁴ Voir par exemple le site www.uis.unesco.org

⁵ Bulletin de l'Observatoire Régional de l'Emploi, de la Formation et des Qualifications en Lorraine – n°18, avril 2004

jeunes titulaires d'un CAP qui, pour une proportion non négligeable, s'inscrivent professionnellement dans des branches étrangères à celle du CAP qu'ils ont obtenu⁶.

Enfin, le comportement des jeunes par rapport aux orientations professionnelles et aux emplois qui leur sont proposés n'est pas aussi simple et mécanique qu'on pourrait l'imaginer.

Un problème qui ne concerne pas que le ministère de l'éducation nationale

Quand on observe le parcours des jeunes dits « sans qualification », on constate d'abord le lien avec les difficultés scolaires, souvent rencontrées dès l'école primaire⁷. On constate ensuite la diversité des intervenants : ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère de l'agriculture (lycées techniques agricoles ou maisons familiales et rurales), ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale (en particulier par les missions locales), ministère des transports et de la mer (lycées maritimes et aquacoles), mais aussi les collectivités territoriales ou les chambres consulaires (chambres de commerce et d'industrie, chambres des métiers) et les CFA dont ils ont la charge.

Le rapport s'intéresse à ce qui est du ressort du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Mais cette étude ne peut se mener qu'en abordant les questions liées aux relations avec les différents acteurs intervenant dans ce domaine.

Est-ce que ces différents acteurs collaborent localement, régionalement, ou au niveau national (quand cela a un sens) ? Est-ce que leurs systèmes d'informations communiquent ? Le rapport montrera que dans ce domaine beaucoup reste encore à faire, que c'est certainement une piste de progrès et qu'elle passe par le développement d'actions interministérielles.

Les liens avec le socle commun de connaissances et de compétences

L'objectif de faire en sorte qu'aucun élève ne quitte le système scolaire sans qualification va de pair avec celui de garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences. Les études comparatives menées par Eurydice en 1997⁸ montrent que les mesures prises par la France en faveur des jeunes sortis sans qualification relevaient essentiellement de l'alternance ou de l'insertion et ainsi de l'emploi, plutôt que de l'éducation.

Le rapport montrera que, là encore, c'est un domaine où il existe des initiatives intéressantes et où des progrès peuvent être faits.

Enfin, l'objectif de réduire les sorties sans qualification doit être articulé avec celui d'élever globalement les niveaux de qualification. Or, moins de 6% des jeunes de niveau VI et Vbis

⁶ *Quand l'école est finie ... Premiers pas dans la vie active de la génération 98*. Céreq 2002

⁷ *État de l'école 2003 – fiche 08*

⁸ *Etude Eurydice 1997 Mesures prises dans les États membres de l'Union européenne en faveur des jeunes sortis du système éducatif sans qualification*. www.eurydice.org

ont accès à la formation continue, soit deux fois moins que les jeunes de niveau V⁹. On voit là l'importance de la formation tout au long de la vie.

Ce rapport s'organise autour de cinq grandes parties :

- Le suivi des jeunes sortis sans qualification et ses limites dans le contexte actuel.
- Les jeunes en situation de décrochage et de sortie sans qualification
- Les actions de prévention et de remédiation
- Le pilotage
- Parcours d'élèves

⁹ *Les jeunes sans qualification – Bref* n° 202 – décembre 2003 – Publication du Céreq.

Le suivi des jeunes sortis sans qualification et ses limites dans le contexte actuel

1.1. Quelles définitions ?

■ *Qu'appelle-t-on « sorties sans qualification » ?*

« L'importance sociale et économique de l'absence de qualification est suffisamment grande pour que le débat s'appuie sur des données claires et partagées. »¹⁰ Voilà bien le premier enjeu, statistique, auquel est confronté le décideur, avant même de s'attaquer à la résolution du problème des sorties sans qualification.

Qu'est-ce, donc, qu'être sans qualification ?

Bien que critiquée depuis des années, l'expression « sans qualification », que l'on peut qualifier de « polysémique » survit et « pollue », d'une certaine façon, le propos. Une première acception consiste donc, en France, à se référer explicitement et distinctement aux *populations, d'une part sans CAP, BEP ni baccalauréat et, d'autre part, ayant arrêté avant la dernière année d'un CAP ou BEP.*

Les indicateurs européens de Lisbonne, Laeken, et les lignes directrices sur le « développement du capital humain » contenues dans la *Stratégie européenne pour l'emploi* arrêtée au Conseil européen de Luxembourg en 1997, se réfèrent, d'ailleurs, aux classifications européennes d'enseignement et à la population sans diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire, soit sans CAP, ni BEP, ni baccalauréat. La classification européenne des enseignements, elle-même, porte, en outre, sur les enseignements « réussis », sanctionnés par une attestation de réussite (ou, mieux, par un diplôme). L'information diffusée par la DEP, pour sa part¹¹, évolue en ce sens. Ainsi, les indicateurs nationaux de *L'état de l'École* sur le niveau d'étude des sortants du système éducatif sont présentés, depuis deux ans, explicitement en fonction de la *classification internationale des types de l'éducation (CITE)*, selon laquelle un élève est réputé qualifié s'il a achevé « avec succès » le cycle de formation.

Soulignons, néanmoins, que les objectifs politiques explicites contenus dans la loi d'orientation de 1989 et la loi quinquennale sur le travail, l'emploi et la formation professionnelle de 1993, légitiment la limitation du périmètre des sorties sans qualification

¹⁰ *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (Hcéé) – novembre 2004

¹¹ L'enquête DEP considère comme sortants sans qualification « les jeunes qui ont interrompu leur formation initiale, pour la première fois et pour un an au moins, après des enseignements des niveaux de formation VI et V bis, c'est-à-dire après une classe du premier cycle de l'enseignement secondaire, une classe correspondante de l'éducation spéciale, avant l'année terminale d'un CAP, d'un BEP ou en deçà » (sur ces bases les sorties sans qualification sont en moyenne de l'ordre de 7 %, mais peuvent atteindre le double dans certaines académies).

aux jeunes qui arrêtent leurs études avant la dernière année d'un CAP ou d'un BEP (niveaux VI et V bis de la classification des niveaux de 1967).

On remarquera, par ailleurs, que distinguer parmi les jeunes qui n'ont ni CAP ni BEP, ni Bac, ceux, d'une part, qui arrêtent avant la dernière année (d'un CAP, d'un BEP ou d'un baccalauréat) et ceux, d'autre part, qui ont été jusqu'en classe terminale du second cycle et ont échoué à l'examen, conduit à séparer ce qui relève de « l'abandon en cours de cycle », de ce qui relève de « l'échec aux examens » (et donc, d'une certaine manière, de la politique générale des diplômes). L'abandon en cours de second cycle du secondaire (ou en-deçà) présente, comparé aux niveaux VI et V bis, l'avantage de placer à égalité le second cycle professionnel et le second cycle général et technologique. Cet indicateur est plus cohérent avec la classification européenne (il est également centré sur la notion de fin du second cycle de l'enseignement secondaire). De plus, il peut se décliner par académie au moyen des récapitulatifs d'inscriptions.

Pour compléter ce rapide tour d'horizon et montrer les difficultés à fonder l'analyse sur des bases communes, on notera que, dans les études de cohortes réalisées par le Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ) qui s'intéressent aux jeunes « sortis de formation initiale »¹², un jeune qui abandonne une formation sous statut scolaire et signe, même immédiatement, un contrat de professionnalisation (antérieurement contrat de qualification), ou entre dans un stage qualifiant financé par un conseil régional (et se trouve, de ce fait, sous statut de stagiaire de la formation professionnelle) est considéré, au motif qu'il relève dans sa nouvelle situation des dispositions relatives à la formation continue des adultes, comme entré dans la vie active et, par conséquent, sorti de formation initiale sans qualification.

On comprend donc, d'entrée de jeu, que ces différentes approches des sorties du système de formation, fondées sur des conventions de langage hétérogènes, ne peuvent qu'aboutir, comme on le verra plus loin, à l'affichage de chiffres et d'indicateurs pour le moins contradictoires.

■ *Des niveaux supplémentaires d'analyse*

● *La notion de « sans qualification » au regard de l'emploi*¹³

Le concept de qualification fait référence à la notion d'employabilité et à l'emploi. Un niveau supplémentaire de l'analyse peut donc être de distinguer l'absence totale de qualification, de la possession d'éléments de qualification, même ne constituant pas une qualification suffisante pour avoir accès à des formations ou à un emploi spécifiques. C'est ce qui se pratique, en particulier, depuis de longues années de façon formelle, au Royaume-Uni, où les élèves ayant acquis une « qualification » reconnue au niveau national reçoivent un certificat reprenant la liste des matières réussies : les élèves ne réussissant pas la totalité des épreuves

¹² Selon la définition adoptée pour la présentation du *Bilan emploi-formation* qui associe, sous la responsabilité de l'INSEE, la DEP, la DARES et le CEREQ, une sortie de formation initiale est réputée acquise la première fois qu'un jeune arrête, plus de douze mois (exceptés dans des cas particuliers tels que maladie, maternité, etc.), sa formation initiale, générale ou professionnelle, sous statut scolaire ou en apprentissage, à n'importe quel niveau que ce soit.

¹³ Extrait de l'étude Eurydice, déjà citée, sur les mesures prises par les États membres d'alors (ainsi que par la Norvège, le Liechtenstein et l'Islande) en faveur des jeunes sortis sans qualification – 1997.

de l'examen reçoivent ainsi, néanmoins un certificat et ne sont pas considérés comme étant sans qualification. Mais une telle réussite risque de ne pas être suffisante pour poursuivre des études qui mènent à un niveau de qualification supérieur ou pour obtenir un emploi.

La situation est similaire dans un pays comme la Finlande, où pratiquement tous les élèves sortent de l'enseignement obligatoire avec un certificat. Dans les deux pays cités, la différenciation se fait par le nombre de branches réussies et par les notes figurant sur le diplôme.

● *La notion de « qualification jugée minimale »*¹⁴

L'analyse peut également prendre en compte la notion de qualification minimale. Une définition de la qualification minimale nécessaire dans un pays, pour continuer des études ou pour avoir une chance significative d'avoir accès à un emploi est, certainement, plus difficile à déterminer, au cas par cas. Mais elle donne, sans doute aussi, une idée plus réelle des possibilités concrètes offertes aux jeunes.

■ *Qu'est-ce qu'un jeune sans qualification, dans les autres pays européens ?*¹⁵

Les réponses fournies par les États membres à la question de savoir comment on définit sur le plan national un jeune sorti du système éducatif sans qualification, montrent une grande disparité d'approches dans la perception politique aussi bien que sociale de ce public cible dans l'Union européenne. Cette disparité dans les définitions plus ou moins officielles, ou simplement fixées par l'usage, est bien entendu à mettre en relation avec les différents parcours scolaires et de qualification qui caractérisent les pays concernés.

À part en Espagne, il ne semble pas y avoir de définition légale du jeune sans qualification. La France, les Pays-Bas et la Finlande ont des définitions officielles [...] notamment utilisées pour produire les informations statistiques. Par contre, on rencontre le plus souvent des définitions implicites ou fixées par l'usage. Celles-ci reflètent sans doute la représentation que les citoyens et les décideurs ainsi que les employeurs (en premier lieu concernés par la question de l'embauche) ont de l'absence de qualification.

Le seuil de qualification (le niveau en dessous duquel on est considéré comme « sans qualification ») peut être minimal (comme la fin de la scolarité obligatoire à 14 ans en Italie). D'autres pays ajoutent certaines conditions supplémentaires, comme par exemple le fait de terminer l'enseignement obligatoire avec un certificat permettant de continuer des études ou d'entreprendre une formation (Danemark, Espagne, Norvège), ou bien indiquent un niveau de diplôme au-delà de la fin de la scolarité obligatoire (par exemple la fin du secondaire supérieur ou équivalent, comme en Communauté flamande de Belgique et en Islande). On citera aussi les définitions qui précisent l'incapacité de trouver un emploi ou un apprentissage professionnel (Communauté française de Belgique, Espagne). En Finlande, pour avoir une qualification suffisante, il faut avoir terminé un enseignement professionnel ou un enseignement supérieur, le certificat de l'enseignement secondaire supérieur général n'étant

¹⁴ *ibid*

¹⁵ *ibid*

pas considéré comme suffisant. L'Allemagne a une politique similaire. On y considère qu'il faut aussi bien une certification générale qu'une qualification professionnelle pour avoir une qualification complète.

■ *Repérer, recenser, dénombrer, suivre ?*

Il y a donc, d'entrée de jeu, une question d'évaluation physique. Le problème ne se résume pas, toutefois, à une définition claire (et admise par tous) de ce qu'il est convenu d'appeler des « sorties sans qualification » et à leur dénombrement. L'approche quantitative, même si elle est rendue fiable, n'apporte qu'une image à un (ou des) instant(s) donné(s), et le dénombrement ne donne qu'une idée de l'ampleur du problème à résoudre. Soulignons à cet égard que, vues de l'établissement, les sorties sans qualification constituent un phénomène marginal et dispersé : un, voire deux ou trois élèves, qui quittent le système n'alertent pas au niveau de beaucoup d'établissements sur l'importance du problème, et ce n'est que par l'agrégation des chiffres au niveau départemental, et plus encore au niveau académique, que l'on prend la mesure du phénomène.

Au-delà de cette question du dénombrement des jeunes effectivement sortis sans qualification, une autre question à se poser est aussi celle de l'amont : que se passe-t-il avant le « décrochage » ? quels sont les moyens de « repérage » des élèves à risques ? à qui cette responsabilité du repérage incombe-t-elle à titre principal ?

Une troisième question est celle de la période qui suit le décrochage : combien de jeunes sont réellement concernés ? Comment suit-on les jeunes décrocheurs et comment peut-t-on savoir s'ils abandonnent ou non la recherche d'une qualification ? Qui les suit ? Combien sont-ils en définitive ?

C'est, d'abord, à ces deux séries de questions que la suite de ce chapitre tente d'apporter des éléments de réponse.

1.2. Le repérage et l'encadrement des élèves à risques : une démarche maîtrisée par les établissements

■ *Les dispositifs d'alerte et de « remise en route » dans les collèges*

Ils sont très largement mis en place et actifs, même s'ils sont peu structurés, variables d'un établissement à l'autre et très dépendants de la conviction et de la volonté principalement des équipes pédagogiques. Les démarches adoptées s'inspirent de principes généraux : renforcement de la relation entre CPE et professeurs principaux, point sur les cas signalés en équipe de direction éventuellement élargie à l'infirmière ou l'assistante sociale, liaison avec des institutions péri-scolaires, réunion avec le jeune et sa famille pour tenter de mieux analyser les raisons du décrochage et rechercher et proposer des solutions.

■ *Les groupes d'aide à l'insertion (GAIN) en lycée*

● *Le rôle des GAIN*

Les GAIN qui sont en charge de l'accompagnement et de l'aide aux élèves qui connaissent des difficultés d'ordre scolaire ou personnel (préoccupations sociales, familiales, médicales) ont pour principaux objectifs :

- d'identifier les élèves en difficulté scolaire (ponctuelle ou récurrente) ou présentant des risques de décrochage ;
- de limiter les sorties prématurées ;
- d'apporter aux élèves, de façon individuelle, des actions de remédiation les plus adaptées possibles.

Ils sont parfois amenés à solliciter ponctuellement des partenaires externes (psychologues notamment) lorsque le problème identifié dépasse leur champ de compétences.

Tous les établissements n'ont cependant pas mis en place de GAIN, mais les démarches de repérage qu'ils mettent le plus souvent en œuvre procèdent du même esprit que celui qui anime les GAIN.

● *Le repérage des élèves en difficulté ou des profils à risque*

Afin de détecter les élèves en difficulté ou les profils à risque (déscolarisation, rejet du système scolaire) et permettre une analyse fine et détaillée des problèmes rencontrés, plusieurs outils et critères de repérage sont utilisés :

■ *Des outils multiples et variés tels que*

- tests d'auto évaluation individuelle effectuée par l'élève entrant, en début d'année scolaire, avec le concours des COP, documentalistes et professeurs principaux ;
- grille de repérage des élèves en difficulté, renseignée avant les premiers congés scolaires, par les professeurs ;
- questionnaire CIO sur le projet professionnel, complété individuellement par les élèves entrants, dans le courant du premier trimestre ;

■ *Deux critères essentiels de repérage des risques de décrochage*

- l'absentéisme ;
- les problèmes de comportement (« Les élèves en difficulté ont besoin de se faire remarquer, d'être considérés, écoutés, valorisés et pas toujours dévalorisés. ») ; on notera que dans certains établissements, c'est plus le comportement à l'atelier que le comportement en classe qui est révélateur du risque de décrochage.

● *Les conditions de la réussite*

Le bon fonctionnement des GAIN, le repérage et la prise en charge des élèves à risques permettent indiscutablement de faire baisser le nombre de décrocheurs ; mais leur efficacité repose sur la mise en place d'actions qui mobilisent tous les personnels concernés, telles que :

- sensibilisation et responsabilisation des enseignants et de tous les autres acteurs du LP (CPE, chef de travaux, assistante sociale, infirmière) sur le suivi des élèves ;
- mise en place d'un processus d'observation des élèves :
- bilan effectué début novembre par les professeurs principaux et l'équipe enseignante à partir de grilles d'observation sur la classe et sur chaque élève individuellement (comportement, absentéisme), afin de se doter d'outils de repérage et percevoir les premiers signes de décrochage dès qu'ils apparaissent, avant un conseil de classe qui souvent arrive trop tard ;
- centralisation des informations par les professeurs principaux qui font un bilan avec les CPE
- réunions de la commission de suivi du GAIN qui peuvent, en particulier, déboucher sur une réorientation à l'issue d'entretien avec les parents
- interventions visant à donner aux personnels une vraie culture de l'élève en difficulté.

On souligne, à ce propos, dans un établissement que le travail de repérage et de remédiation est grandement facilité par la présence d'une équipe pédagogique stable. La mission, pour sa part, a rencontré des équipes motivées, ce qui est sans doute, précisément, un facteur de stabilité.

Dans le même ordre d'idée, on peut remarquer que, dans l'enseignement agricole, la taille réduite des établissements et des pratiques que d'aucuns qualifient de « familiales », favorisent également le repérage et le suivi des élèves à risques.

1.3. Le dénombrement et le suivi des élèves sortis sans qualification : plus de questions que de certitudes

■ *Qui repère-t-on, qui compte-t-on ?*

- *L'académie constitue un premier niveau de recensement.*

Le dénombrement est d'autant plus difficile que les champs observés, dans notre institution même, ne sont pas identiques d'une académie à l'autre, voire d'un responsable académique à l'autre dans une même académie : l'absence de définition commune de la notion de sorties sans qualification fait, comme cela est souligné dans une académie, que « les définitions que donnent le CSAIO, le SSA et les IIO des différents départements ne sont généralement pas identiques et le champ couvert est variable selon les interlocuteurs ». La difficulté est, en outre, d'ordre sémantique : lorsqu'on parle de sorties sans qualification, le discours est marqué par le mot « qualification » ; on parle ainsi fréquemment (si ce n'est essentiellement) de sorties d'une voie de formation professionnelle initiale et l'on néglige les sorties des formations d'enseignement général et technologique sans diplôme et, souvent, celles du collège.

Au-delà des questions même de définition commune, nombre d'interlocuteurs dans les académies, insistent sur la réelle difficulté qu'il y a à repérer et recenser, effectivement, les jeunes sortis du système scolaire sans qualification. Parmi les facteurs d'explication de ces difficultés, plusieurs éléments peuvent être retenus :

- s'agissant des bases élèves, on peut observer que la rubrique *motifs de sortie* est souvent remplie de façon imprécise par les établissements ;

- le manque de fiabilité des données peut aussi tenir, pour partie, à la situation d'« absentéistes-décrocheurs » qui peuvent rester plusieurs semaines, voire plusieurs mois, dans la base élèves, parfois même jusqu'à l'année scolaire suivante, alors même qu'ils ont réellement quitté l'établissement et abandonné leur formation ;
- le fait que dans les LP, les effectifs ne sont vraiment stabilisés qu'au mois de novembre parce que certains élèves abandonnent au bout des deux premiers mois ;
- seul le niveau national maîtrise la mobilité inter académique.

Mais, il ne s'agit là que d'une partie de la population concernée ; les sorties sans qualification sont aussi le « produit » des autres systèmes de formation qui, pour certains, s'emploient aussi à dénombrer les abandons : élèves de l'enseignement privé hors contrat, élèves de l'enseignement agricole, élèves des écoles du secteur sanitaire et social, élèves des lycées maritimes et aquacoles, apprentis en centre de formation hors EPLE, stagiaires « jeunes » des programmes régionaux de formation professionnelle, etc. La parcellisation des travaux réalisés dans ce domaine interdit toute consolidation de résultats et toute recherche de cohérence.

● *Au niveau national, les recensements effectués posent des problèmes d'un autre ordre, mais les champs d'observation comme les critères d'identification adoptés induisent autant d'incertitudes sur la quantification du phénomène.*

Les travaux de la DEP constituent une première référence en la matière. Les indicateurs nationaux de *L'état de l'École* sur le niveau d'étude des sortants du système éducatif sont, on l'a vu, désormais présentés explicitement en fonction de la *classification internationale des types de l'éducation (CITE)*, selon laquelle un élève est réputé qualifié s'il a achevé « avec succès » le cycle de formation.

Une seconde approche procède des études réalisées par le CEREQ, après les sorties de formation initiale. Selon les définitions adoptées pour la présentation du *Bilan emploi-formation* qui associe, sous la responsabilité de l'INSEE, la DEP, la DARES et le CEREQ, une sortie de formation initiale est réputée acquise la première fois qu'un jeune arrête, plus de douze mois (exceptés dans des cas particuliers tels que maladie, maternité, etc.), sa formation initiale, générale ou professionnelle sous statut scolaire ou en apprentissage, à n'importe quel niveau que ce soit. Il en résulte :

- qu'un jeune qui abandonne une formation sous statut scolaire pour entrer, dans un délai de douze mois, en apprentissage, n'est évidemment pas considéré comme sorti de formation initiale ;
- mais qu'à l'inverse, comme on l'a déjà souligné, un jeune qui abandonne et signe immédiatement un contrat de professionnalisation, ou entre dans un stage qualifiant financé par un conseil régional, est considéré comme sorti de formation initiale sans qualification.

Une autre approche de la situation globale procède de l'*enquête Emploi* de l'INSEE sur les forces de travail, rapprochée de l'étude des flux annuels des inscrits dans des systèmes de formation. Mais, tous les systèmes ne sont pas pris en compte dans cette étude qui n'est donc exhaustive. Ajoutons à cela que tous les jeunes ne pourraient, en tout état de cause, être comptabilisés : la méthode ne permet pas, en effet, de prendre en compte ceux qui partent vers

une classe de seconde générale ou technologique et reviennent ensuite vers des filières de formation professionnelle.

On voit bien au travers de ces trois exemples la difficulté qu'il y a à quantifier un phénomène sur les caractéristiques duquel les différents protagonistes n'ont pas trouvé de définitions communes. L'approche quantitative devrait donc déjà, à l'avenir, viser à :

- observer tous les systèmes de formation ;
- travailler sur l'harmonisation de critères de comptage ;
- croiser les différents niveaux d'observation : établissement, académie, France, Europe ;
- étudier des panels de jeunes plus importants que ceux observés actuellement qui donnent un nombre non significatif de sorties sans qualification.

■ *Sorties du système et sorties sans qualification : les sorties « brutes », les « fausses sorties », les sorties « nettes » sans qualification*

Si le nombre d'élèves ayant quitté l'éducation nationale est connu précisément, il s'avère, en revanche, impossible de corréliser des données d'origines diverses et de chiffrer avec suffisamment d'exactitude les flux d'élèves entre les divers opérateurs de formation et la part de ceux qui poursuivent une formation en vue d'une qualification, notamment en apprentissage ou en lycée agricole (on ne peut d'ailleurs que s'étonner de l'absence de lien entre les informations sur les sortants tirées des bases élèves académiques et celles détenues en matière d'apprentissage par les SAIA).

Un problème essentiel réside donc dans le repérage et, par voie de conséquence le recensement, des décrocheurs et de ceux que l'on désigne dans une académie comme des « reprenants ». À ce stade, le repérage des reprises d'études ou des sorties sans qualification est, dans nombre d'académies, essentiellement effectué au travers de la MGI, par le recensement des jeunes accueillis dans les différents dispositifs de prise en charge ; ce recensement qui nécessite une forte coordination des différentes sources puisqu'il n'existe pas de guichet unique pour la MGI, demeure toutefois lacunaire et ne prend pas en compte les jeunes qui restent en dehors du système scolaire et sont, dans certains cas, réinsérés dans une autre voie de formation qualifiante.

De plus, les élèves sans solution de remédiation interne (ni même, tout simplement, sans affectation en formation professionnelle à l'issue du collège) ne recourent pas tous aux dispositifs académiques mis en place en relation avec la MGI, et il est difficile, dès lors, de connaître de façon exhaustive la part des sortants sans qualification, part pourtant « estimée » importante dans certaines académies.

Toutes ces observations posent d'autant plus problème que les départs, notamment à l'issue de la classe de 3^{ème} s'expliquent dans plusieurs académies par l'existence du réseau de l'agriculture et par un dispositif d'apprentissage valorisé et attractif.

■ *Qui compte ?*

Il n'y a pas de dispositif d'observation et de dénombrement des sorties sans qualification dans toutes les académies et les rectorats s'appuient largement, pour la plupart d'entre eux, sur les informations données par l'administration centrale : enquête nationale sur les sorties du système éducatif, enquêtes sur l'insertion professionnelle des jeunes dans la vie active (IVA) et des apprentis (IPA), indicateurs de la DEP. Cette approche a incontestablement un avantage qui est celui d'une forte homogénéité qui permet de situer l'académie dans le contexte national, mais elle présente aussi un inconvénient certain dû au décalage de deux ans de retour à l'académie : les derniers chiffres disponibles en début d'année scolaire étaient ceux de 2001-2002. Certains font, toutefois, observer que les éléments dont ils peuvent disposer avec les services statistiques rectoraux, ne sont pas toujours concordants avec les chiffres produits par l'administration centrale.

Et, quand bien même, les rectorats sont capables d'assurer, par leurs propres moyens, un suivi quantitatif relativement rigoureux (qui leur permet, en particulier, d'évaluer l'ampleur du nombre d'élèves sans affectation et de repérer les zones les plus fragiles notamment quand la demande d'affectation en voie professionnelle excède les capacités d'accueil), il n'y a, par contre, pas de suivi de cohorte et de mesure de l'efficacité des solutions trouvées.

Chaque établissement est, certes, tenu de suivre, lui-même, les élèves qui l'ont quitté, mais un recensement proprement dit, systématique, des abandons d'étude n'est pas toujours organisé au niveau académique. Et lorsqu'il existe mais n'a pas un caractère obligatoire, il convient de garder à l'esprit que l'absence de réponse de la part des établissements n'est pas une garantie d'absence de problème : les motifs de non remontée d'information sont nombreux et sans doute très variables, allant du cas que l'on ne signale pas parce que le devenir de l'élève est connu et valorisant (il a, par exemple, trouvé un emploi) à des raisons moins avouables, mais certainement très marginales (éviter d'afficher un effectif diminué).

Ajoutons que les chefs d'établissement ont, de toutes manières, du mal à suivre les élèves qui quittent leur établissement, malgré l'obligation qu'ils ont, réglementairement, de le faire pendant un an : s'ils arrivent en général à connaître l'orientation immédiate, ils ne savent pas ce qu'ils deviennent ensuite, en situation d'abandon définitif ou en poursuite de formation qualifiante.

À ces premières limites s'ajoute une collaboration insuffisante avec les partenaires du service public : les travaux académiques s'adressent essentiellement aux élèves du secteur public et plus marginalement à ceux du secteur privé sous contrat.

Du côté de l'enseignement agricole, la situation est variable d'une région à l'autre, mais il semble que les directions régionales de l'agriculture et de la forêt (DRAF) ne disposent pas

toutes de bases élèves pour les structures d'enseignement agricole public et privé, y compris les MFR et ne sont, de ce fait, pas armées pour assurer le suivi des élèves au niveau régional, alors qu'elles ont l'obligation, légalement, de suivre leur insertion professionnelle pendant trois ans.

Les relations entre l'État et les Régions, en outre, n'évitent pas un relatif cloisonnement des dispositifs et l'absence de système commun de repérage et de suivi. Les conseils régionaux, quant à eux, s'appuient, pour la majorité d'entre eux, sur les travaux des observatoires régionaux de l'emploi et de la formation (OREF). Organisés dans le cadre des Régions (avec des sigles disparates), les observatoires ont été créés en 1987. Leurs structures, leurs statuts juridiques et leurs financements peuvent être différents mais ils sont toujours issus d'un partenariat entre l'État et la Région qui n'en sont souvent que les deux seuls membres. Les résultats dont ils disposent ne sont pas, eux non plus, exempts de réserves dont la première tient souvent au peu de fiabilité des données accessibles, fiabilité réduite pour de multiples raisons telles que :

- absence de stratégie dans leur constitution ;
- données souvent déclaratives ;
- données souvent estimatives ;
- données faisant l'objet en grande partie d'un traitement manuel ;
- obtention rendue difficile par la crainte des acteurs d'y voir le « danger » d'une évaluation de leur travail, etc.

À l'autre « bout de la chaîne », enfin, les dispositifs d'accueil hors éducation nationale établissent leurs propres données. Les réseaux des missions locales reçoivent, en effet, une grande diversité de jeunes et ils gardent la trace des contacts successifs établis avec eux. On constate, d'ailleurs, à cette occasion, comme le note un responsable local que « le gros des troupes reste des jeunes sans qualification ». Plusieurs de ces réseaux ont engagé un important travail de clarification des données collectées :

- la première étape a consisté à rapprocher les données de leur base PARCOURS avec les données de population sans qualification ; la conclusion a été que les missions locales touchent bien l'essentiel des jeunes en difficulté même si un « noyau » échappe à toute observation, y compris des services de police et des services sociaux (squats, milieu de l'économie parallèle ou enfants de l'Est convoyés et abandonnés) ;
- les missions locales sont en train de changer d'outil statistique et de logiciel ; la migration de PARCOURS 2 sur PARCOURS 3 est en cours, avec, toutefois, des risques de déperdition notamment concernant les historiques (il faudra laisser se stabiliser le système et entre-temps prendre avec une grande prudence les données disponibles) ;
- le principe de PARCOURS 3 est celui d'un « entrepôt national » constitué par les saisies de chaque intervenant avec des possibilités de requête régionale.

■ *Combien sont-ils ?*

Rappelons que dans la classification française, les « sortants sans qualification » sont les élèves qui ont interrompu leur formation au cours du collège, en fin de 3^{ème}, ou après quelques mois de préparation du CAP ou du BEP. Cette même classification (qui ne fait pas référence au baccalauréat) distingue, par ailleurs, les jeunes « sans qualification mais avec le DNB ». Le

chiffre total des jeunes sortant sans qualification, avec ou sans le DNB, est ainsi évalué, sur la base de ces critères, à 60 000 (47 000 sans diplôme et sans qualification et 13 000 sans qualification mais avec le DNB)¹⁶. Toujours dans la classification française, les « sans diplôme » sont des jeunes qui sortent des classes terminales de CAP ou de BEP, mais qui ont échoué à l'examen du brevet, du CAP ou du BEP. »¹⁷ Ces jeunes sont considérés comme qualifiés bien que sans diplôme. Ils sont évalués à 47 000.

On aboutit ainsi, par rapport à cette classification, à un total de l'ordre de 110 000 jeunes sans qualification certifiée. Mais, ces chiffres ne représentent qu'une partie de la réalité et ne donne qu'une image approximative du problème :

- la totalité des jeunes dans l'ensemble des systèmes de formation n'est pas suivie (les élèves scolarisés dans les lycées de la Mer, pour ne prendre que cet exemple, échappent à cette observation) : les chiffres de 60 000 ou de 110 000 seraient donc inférieurs à la réalité ;
- à l'inverse, les jeunes recensés comme ayant abandonné, mais qui sont revenus dans une formation qualifiante par le biais d'autres voies non scolaires, comme, par exemple, celles offertes par les programmes régionaux de formation, échappent aussi à cette observation ; leur réussite devrait, de la sorte, corriger à la baisse les estimations précédentes.

Les travaux du CEREQ, quant à eux, sur la « Génération 2001 » (composée des 762 000 jeunes qui ont fait leurs débuts dans la vie active en 2001) font apparaître d'autres chiffres¹⁸ : 61 000 jeunes sortis de collège et de première année de CAP ou de BEP, 76 000 sortis sans diplôme à l'issue de leur scolarité en CAP ou en BEP, 30 500 ayant atteint le niveau du baccalauréat sans avoir été reçus à l'examen. Ce qui donne un total de 167 500 jeunes sans qualification certifiée.

On rappellera, enfin, que les comparaisons internationales s'effectuent sur la base de la *classification internationale des types de l'éducation (CITE)*, selon laquelle un élève est réputé qualifié s'il a achevé avec succès le cycle de formation : en référence à cette classification, ce sont 150 000 à 160 000 jeunes par an qui sortent sans qualification : tous ceux qui n'ont ni CAP ni BEP ni baccalauréat (qu'ils aient interrompu en 4^{ème} ou poursuivi leurs études jusqu'à la fin d'une classe terminale)¹⁹.

Alors, en définitive, combien sont-ils réellement ? De qui doit-on parler ? De qui parle-t-on ? Parle-t-on de jeunes « sortis du système scolaire sans qualification », de jeunes « sortis sans qualification d'une des différentes voies du système de formation initiale » ou simplement de jeunes « sans qualification », c'est-à-dire sorti du système d'éducation, sans avoir finalement obtenu de qualification, après avoir cependant parcouru une ou plusieurs des multiples voies de remédiation et de formation qu'il offre ?

¹⁶ *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (Hcéé), novembre 2004 (le chiffre de 60 000 est également cité par le *Bref* CEREQ n° 202, novembre 2003)

¹⁷ *ibid*

¹⁸ *Bref* CEREQ n° 214, décembre 2004

¹⁹ *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*

Il est clair que les chiffres ainsi affichés contribuent, eux-mêmes, à la confusion, alors que, par ailleurs, les données foisonnent. Peut-on s'attacher, dès lors, à résoudre efficacement un problème sans en prendre totalement la mesure ?

1.4. La nécessité d'organiser le repérage et le suivi au niveau régional

Les processus conjoints de décentralisation et de déconcentration dans lesquels s'inscrit désormais notre système d'éducation affirment le caractère stratégique du niveau régional et portent à penser que c'est, d'abord à ce niveau, que la question des sorties sans qualification doit être abordée.

Or, d'une manière générale, il n'y a pas ou peu de protocoles académiques de repérage des sorties sans qualification, ni beaucoup de dispositifs académiques organisés pour observer (et encore moins, analyser) les flux entre l'éducation nationale, l'agriculture, notamment les MFR, les chambres consulaires, les formations des conseils régionaux et le secteur privé. Il y a tout simplement confusion entre sorties d'établissements publics du ministère de l'éducation nationale et sorties de formation initiale. Les informations rassemblées, en outre, par certaines académies concernent, en fait, seulement les sorties en cours d'année.

La mise en place d'un partenariat avec les chambres consulaires et les DRAF (déjà pratiqué dans certaines académies) devrait donc déjà contribuer à affiner la connaissance des publics en prenant en compte les élèves suivant des formations professionnelles par apprentissage ou dans le domaine de l'agriculture.

Mais, on reste encore souvent, en la matière, dans le domaine de l'approximation.

Il convient toutefois de noter des expériences intéressantes et des amorces de solution comme la création dans une académie d'un *Observatoire académique des sorties sans qualification* dont la composition, les champs d'observation et les modes de travail pourraient inspirer des initiatives adaptées dans d'autres régions ; il ne s'agit là que d'un exemple (et non pas d'un modèle) qui, s'il suggère des pistes, montre également quelques-unes des difficultés pratiques que rencontrent le repérage et le suivi des jeunes.

Cet observatoire, créé dans l'année scolaire 2000/2001, réunit l'ensemble des responsables concernés par cette question : le CSAIO, le DAET, les services statistiques rectoraux, les IIO, des IEN, la MGI, des directeurs de CIO, des chefs d'établissement, pour le rectorat ; et des partenaires de l'éducation nationale, direction de l'éducation et de la formation de la Région, OREF, CRCI et Chambre des métiers, ANPE, DRTEFP. L'observatoire a deux champs principaux d'investigation :

– le suivi des jeunes sans affectation à la rentrée de septembre qui se présentent spontanément dans leur établissement d'origine pour demander une aide dans la recherche d'une solution de formation ;

– la collecte des données statistiques sur la population de tous les jeunes sortis de classe de 3^{ème} ou de première année de LP (2^{ème} professionnelle et 1^{ère} année de CAP) qui ne sont plus dans la base-élèves académique (BEA) des établissements publics académiques à la rentrée.

Cette collecte de données comporte plusieurs étapes : la première est constituée à partir du croisement de la BEA d'octobre de l'année en cours avec la BEA d'octobre de l'année précédente ; on repère ainsi les « disparus de la BEA » issus de classe de 3^{ème} et de première année de LP ; on procède ensuite à un rapprochement de cette base avec la base des nouveaux apprentis communiquée par les chambres consulaires, ce qui permet de l'apurer de tous les jeunes entrés en apprentissage ; une enquête sur le devenir des sortants sans solution est ensuite menée auprès des chefs d'établissement. Cette phase d'enquête, qui vise à une connaissance fine du devenir des sortants, est révélatrice de la difficulté de l'entreprise :

– la première source d'étonnement est le nombre de jeunes (plus du tiers dans l'académie en question) qui, alors qu'ils ont « disparus » de la BEA, se déclarent encore scolarisés en 2003/2004 ; les informations recueillies indiquent, en fait, que ces jeunes sont majoritairement inscrits dans un établissement public ou privé hors académie, dans un établissement privé de l'académie ou un établissement du ministère de l'agriculture. Toutefois, une minorité est toujours scolarisée dans un établissement public de l'académie mais a, néanmoins, disparu de la base ; cela peut s'expliquer par une inscription tardive (en redoublement par exemple) ; c'est une première source de difficulté ;

– l'autre difficulté réside dans le nombre important (dans près d'un cas sur trois) de situations inconnues ; deux explications principalement sont possibles : soit l'établissement n'a pas réussi à joindre le jeune, soit celui-ci a refusé de répondre.

On comprend bien, au-delà de cet exemple, que l'intégralité du problème des sorties sans qualification ne peut donc être statistiquement appréhendée, aujourd'hui, qu'au travers de la consultation d'une multitude de bases de données : bases élèves de l'enseignement public, bases élèves de l'enseignement privé sous contrat, tableaux statistiques de la MGI, états de stagiaires « jeunes » du réseau formation continue, listes de présence des actions financées par les conseils régionaux, données statistiques des OREF, bases Parcours du réseau d'accueil des missions locales et des PAIO, bases de l'ANPE, etc. Il convient donc, en l'absence d'une base unique, d'interpréter les données régionales avec la plus grande prudence.

La solution, en définitive, réside largement dans la coordination d'initiatives multiples, éparpillées et échappant souvent à toute préoccupation de cohérence, et dans la création et l'exploitation, en particulier, d'une base commune, prolongeant les premières initiatives prises çà et là : la juxtaposition de bases différentes conçues et exploitées selon des objectifs et des critères différents interdit, en effet, toute possibilité d'étudier statistiquement les parcours individuels de jeunes qui passent d'un réseau de formation à un autre, passage qui, de plus, s'effectue à l'issue de délais d'interruption plus ou moins longs. Sachant, toutefois, qu'une telle base unique ne pourra voir le jour que si elle repose sur une réelle volonté de l'ensemble des acteurs de travailler de concert et de mettre en commun les informations dont ils disposent.

Il appartient, sans aucun doute, à l'État de prendre des initiatives en la matière, dans un souci de mise en cohérence et d'optimisation des moyens mis en œuvre par les différents partenaires.

Les jeunes en situation de décrochage et de sortie sans qualification

2.1. Le décrochage

Phénomène de décrochage et sorties sans qualification sont intimement liés : le décrochage et l'abandon prématuré du système scolaire nourrissent largement les sorties sans qualification. C'est donc, d'abord, aux élèves à risques, au décrochage et à la rupture avec le système, qu'il convient de s'attacher.

La question du décrochage tend, en effet, à devenir centrale dans le contexte actuel de ce que d'aucuns appellent la « crise de l'École et de son environnement »²⁰, car le phénomène traduit une sorte de « malaise endémique » difficilement appréhensible dans toute sa réalité et sa diversité : repérage complexe, effectifs variables selon la conception que l'on a du phénomène, hétérogénéité croissante des profils.

De même que l'on s'est interrogé sur ce que l'on met derrière l'expression de « sorties sans qualification », doit-on s'interroger sur les expressions de « décrochage » et de « décrocheur ». Ainsi que le souligne le rapport précité : « La terminologie utilisée fluctue et n'est pas dénuée d'ambiguïtés. [...] Que désigne, au juste, l'appellation de "décrocheurs" ? Renvoie-t-elle simplement à "ceux qui cumulant les absences, ont quitté en chemin" ? Ne doit-on pas y associer également "ceux qui, après un échec à l'examen terminal d'un cycle, ne persévèrent pas" et prennent délibérément leur distance avec leur établissement, "ceux qui sont expulsés" ou "échappent aux obligations légales" ? S'agit-il d'un "acte volontaire, pensé comme tel, et assez soudain" ou d'un "glissement progressif d'un jeune que plus rien ne retient" [*dans le système*] ? »

Le phénomène de décrochage lui-même, indépendamment des causes qui le provoquent, touche des types d'élèves très différents et on peut distinguer quatre grandes catégories de décrocheurs²¹ :

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

On comprend bien, dès lors, toute la difficulté qu'il peut y avoir à repérer des élèves à risques ou des élèves en cours de décrochage. Le phénomène est d'autant plus complexe que le décrochage se manifeste de manières très diverses. On retiendra, à cet égard, une situation qui

²⁰ Rapport d'évaluation de l'expérimentation « Lycée de toutes les chances » - Gilles Ferréol – Académie de Lille-Conseil régional Nord-Pas-de-Calais, avril 2005

²¹ *ibid*

est, à la fois, manifestation mais aussi cause de décrochage : l'absentéisme dont on peut dire qu'il constitue, pour bon nombre d'élèves, une véritable « spirale de l'échec ». En effet, « l'absentéisme, s'auto-entretient parce qu'il est trop lourd de rattraper le retard pris ou parce qu'avec le temps il est plus coûteux de revenir (ne serait-ce qu'en raison de la sanction encourue). Dans ces conditions, pourquoi continuer à jouer le jeu [...] si on a le sentiment de n'avoir rien à y gagner, vu les handicaps accumulés ? »²² Il s'agit donc, là, d'un phénomène important, en ce qu'il est, tout à la fois, révélateur et cause de décrochage ; mais on verra plus loin qu'en matière d'abandon scolaire, les raisons sont multiples et qu'on se situe, en l'occurrence, « au rebours d'explications monocausales et au carrefour d'interactions d'ordre familial et socio-économique, organisationnel et cognitif, pédagogique et biographique »²³.

2.2. Un phénomène observable à tous les niveaux

■ Dans quels établissements ?

Les taux de rupture sont variables selon les académies et selon les établissements ; mais tous sont touchés par les phénomènes de rupture : les collèges comme les LP et, dans une moindre mesure, les LEGT. Globalement, on observe ainsi que les sorties du collège constituent, contrairement à certaines idées reçues, une réalité tangible, même si les classes qui présentent les plus forts taux de sortants sont les 3^{ème} de SEGPA et les 3^{ème} d'insertion. En lycée, c'est d'abord en CAP que le problème se révèle de la façon la plus cruciale.

C'est bien évidemment en fin de cycle, dans les collèges, que se produisent essentiellement les abandons, et c'est plutôt en première année que l'on constate le plus grand nombre de départs en CAP et en BEP. L'apprentissage n'échappe pas, lui non plus, à ce phénomène d'abandon de formation.

Les informations collectées dans les académies à l'occasion de cette étude, et reprises ci-dessous, donnent, à cet égard, des fourchettes révélatrices, dont il convient de rappeler qu'elles reflètent des situations de rupture de formation et non pas, systématiquement, de sortie sans qualification.

● En collège

Les taux d'abandon observés se situent selon les académies :

- entre 7,5 et 15 % en 3^{ème} générale ;
- entre 20 et 40 % en SEGPA et en 3^{ème} d'insertion.

On notera que les classes de 5^{ème} et 4^{ème} ne sont pas exemptes du problème, mais le nombre de ruptures reste faible, même si le taux peut atteindre, de façon exceptionnelle et certainement conjoncturelle, 4 à 5 %.

²² *ibid*

²³ *ibid*

- *En LP*

Les ruptures de formation se situent très majoritairement en première année, et les taux signalés varient :

- entre 20 et 25 % en première année de CAP ;
- entre 9 et 15 % en première année de BEP.

Le phénomène d'abandon est donc moins fort en BEP qu'en CAP, même si, ici aussi, un taux exceptionnel de 25% en BEP a été signalé, une année, dans une académie.

- *En LEGT*

La scolarité n'y est pas génératrice d'un nombre aussi important de ruptures de formation qu'en collège ou en LP : les sorties de classes de seconde et première restent marginales et ne semblent pas dépasser les 4 à 5 %.

- *En CFA*

Les chiffres de rupture de formation proprement dite ne sont pas facilement mesurables : on parle en effet plus fréquemment de « rupture de contrat » d'apprentissage. Or, une rupture de contrat reflète souvent, avant tout, des difficultés de relations et d'intégration dans l'entreprise ; dès lors, elle est en général suivie de la signature d'un nouveau contrat. Il en résulte que le nombre de ruptures enregistrées est supérieur au nombre réel d'abandons de formation. Les données disponibles ne précisent pas toujours, en outre, si c'est dans les deux premiers mois du contrat ou après le deuxième mois, qu'est intervenue une interruption ; or, les taux et les motifs ne sont pas les mêmes dans l'un ou l'autre cas. Il semble ainsi, vu du CFA, qu'il y ait beaucoup de ruptures de contrat dans les deux premiers mois ; mais, les jeunes commencent immédiatement à travailler en entreprise et ne se présentent, souvent, au centre, que pour commencer leur formation : il est donc difficile pour celui-ci qui ne les connaît qu'à ce moment-là, d'apprécier les taux de rupture dans les deux premiers mois d'un contrat qui se situent principalement en juillet et août, et encore moins d'en connaître les motifs.

Les chiffres annoncés par les SAIA, ceux donnés par les CFA et ceux avancés par les organisations consulaires diffèrent donc, parfois, notablement, pouvant aller dans une même région de 5 à 25 %. Tous s'accordent, cependant, à reconnaître que les taux de rupture sont assez différents d'un secteur à l'autre et largement corrélés avec les conditions de travail, la « vocation » ou l'image *a priori* des métiers préparés : forts dans les secteurs restauration (service en salle) et cuisine, plus faibles dans la coiffure ou les métiers de l'automobile.

- *Filles ou garçons ?*

Il semble que les phénomènes de décrochage et d'abandon ne touchent pas de la même façon les filles et les garçons. Les statistiques faisant la distinction font, malheureusement, assez largement défaut et on ne dispose que d'informations parcellaires, souvent « sectorisées », sur cette question.

On notera ainsi que les filles peuvent être défavorisées dans l'accès à la qualification, par une orientation plus restrictive dans certains CAP ou BEP qui leur sont pourtant accessibles, mais dans lesquels la priorité est donnée aux garçons. Le phénomène inverse serait moins fréquent. Ceci ne signifie pas pour autant qu'elles sont plus nombreuses que les garçons dans la population des jeunes sortis sans qualification. On peut même, en l'absence de données globales précises, penser que c'est le contraire : en effet, le poids de la scolarité antérieure joue un rôle essentiel dans les sorties sans qualification, or, les études menées sur les difficultés scolaires montrent qu'au collège, en particulier, on trouve *grosso modo* deux fois plus de garçons que de filles parmi les élèves en difficulté. Les observations futures devraient donc être plus attentives à cette question du sexe des élèves.

■ *Les périodes critiques*

La situation est très variable d'une académie à l'autre, et selon le niveau d'études. Ces moments critiques sont bien évidemment à mettre en relation avec les causes que l'on détaillera plus loin.

- La sortie du collège en fin de troisième correspond pour certains élèves (qui ont le plus souvent connu un parcours scolaire marqué par l'échec) à la fin de la scolarité obligatoire. C'est donc fréquemment en fin d'année scolaire que se produit, pour ces élèves, la rupture avec le système.
- Au lycée, les périodes de rupture sont plus étalées, mais se situent plutôt dans la première partie de l'année scolaire. Ainsi, dans une académie, on observe des départs plus nombreux en novembre, départs en apprentissage et, dans une moindre mesure, pour rejoindre le marché du travail, et des départs en février vers le marché du travail. Ces départs en novembre n'ont, d'ailleurs, pas toujours pour motif premier une « réorientation » vers l'apprentissage ou l'emploi (qui ne sont bien souvent qu'un effet, plus qu'une cause), mais soit une déception quant à la formation choisie *a priori*, soit un sentiment, au bout de deux mois, d'échec ou de trop grande difficulté. Une autre académie fait observer que Janvier est aussi un mois critique qui voit partir des jeunes vers l'apprentissage, l'emploi ou simplement la recherche d'emploi. Dans telle autre académie, on précise que le décrochage qui a principalement lieu dans les quatre premiers mois, est à mettre en parallèle avec les abandons pendant la période des deux premiers mois en apprentissage et avec les ruptures de contrat. Dans telle autre encore, au contraire, on remarque qu'en cours d'année, les ruptures liées à la démotivation du jeune sont moins fréquentes, dans la mesure où des dispositifs relais d'attente peuvent leur être proposés ; mais il semble aussi que beaucoup de ces élèves en situation de décrochage se manifestant par un quasi abandon, se retrouvent parmi ceux sans solution en fin d'année.
- En apprentissage, les ruptures de contrat peuvent intervenir à tout moment, mais les deux premiers mois qui suivent l'entrée en apprentissage constituent indiscutablement un moment critique pour les décrocheurs potentiels.

2.3. Des facteurs de rupture multiples, internes et externes

Les causes des difficultés des jeunes et de leur décrochage en cours de scolarité au collège, au lycée, ou en apprentissage, ne sont pas liées qu'aux seules difficultés scolaires, loin s'en faut ; nombreux sont les facteurs exogènes de rupture. Il convient dès lors d'être conscient, alors même que les établissements ne font pas toujours la part des choses entre les facteurs exogènes et les facteurs endogènes d'absences et décrochages, que le système d'éducation ne peut pas tout régler tout seul.

Les facteurs de rupture recensés ici sont multiples, mais n'ont pas tous la même importance ou ne se manifestent pas avec la même fréquence : ainsi en collège une des causes principales de risque d'abandon tient aux difficultés familiales, alors que les problèmes d'orientation sont déterminants au LP, et qu'en LEGT, les difficultés rencontrées par un élève qui réussissait en troisième et se retrouve en échec en seconde, sont mises en avant par certains interlocuteurs ; les ruptures de formation en apprentissage sont, quant à elles, plus souvent liées à la confrontation effective du jeune à l'exercice du métier préparé.

Il va de soi qu'il ne s'agit pas, là, de règles générales absolues, mais bien plutôt de la perception qu'en ont des acteurs confrontés quotidiennement à ces problèmes.

■ *Les causes d'ordre scolaire ou pédagogique*

● *des causes liées au système*

Les « effets structure », la culture d'établissement, l'organisation et le fonctionnement pédagogiques, constituent une première série de facteurs de rupture à laquelle tous les adultes ne font pas automatiquement référence, mais qui influent sur l'ambiance générale et jouent fréquemment un rôle de déclencheur (« Les départs augmentent quand le climat de la classe se dégrade. »).

La difficulté réelle manifestée par certains établissements dans la gestion de « publics difficiles », d'élèves à risques ou d'élèves en difficulté, constitue une deuxième cause de décrochage.

L'orientation à l'issue de la classe de 3^{ème}, enfin, qu'il s'agisse d'une orientation « imposée » à l'élève ou d'un choix « par défaut », est le facteur d'abandon ultérieur le plus fréquemment évoqué (ce sujet sera développé plus en détail dans le point suivant).

● *des causes liées aux capacités d'apprentissage ou à la « motivation » des élèves*

Les élèves en difficulté, *a fortiori* les élèves en grande difficulté voire en situation de quasi illettrisme, sont plus que les autres exposés aux risques de décrochage principalement au collège.

En LP, le manque d'intérêt pour la formation suivie (résultat souvent d'une orientation par l'échec ou par défaut), la déception causée par la découverte d'une formation différente de la

représentation que s'en était faite initialement l'élève, l'absence de projet personnel et professionnel sont autant de facteurs d'abandon de la formation.

L'arrivée à l'âge de la majorité, enfin, est pour certains jeunes l'« occasion » d'affirmer leur indépendance en mettant un terme à leurs études ; il ne s'agit pas là, toutefois, de la cause essentielle qu'il faut rechercher souvent ailleurs, mais plutôt d'un prétexte.

■ *Les causes externes*

● *des causes d'ordre familial et social*

Les difficultés que connaît un élève dans ses rapports à la famille (famille monoparentale, famille reconstituée) ou que connaît, elle-même, sa famille (maladie, chômage, RMI, séjours en prison, alcoolisme, etc.) avec toutes les conséquences que cela peut avoir sur le « climat » familial, constituent indiscutablement des facteurs de risque ; ce risque se concrétise, malheureusement, d'autant plus facilement que certains de ces jeunes sont issus d'une première, voire d'une deuxième génération sans travail.

La rupture tient aussi parfois à des conséquences directes de ces difficultés sociales, comme le déménagement, car, ainsi que le fait remarquer un chef d'établissement, « il y a une grande instabilité dans les milieux défavorisés ».

On assiste, d'ailleurs, chez certains de ces élèves, à une grande désocialisation qui fait que, par mesure de précaution et pour prévenir le risque de décrochage, « on souhaite pour certains l'internat et l'éloignement, le plus tôt possible, de la famille » ; solution qui contrebat ce que des chefs d'établissement appellent l'« attraction de la rue ».

● *des causes d'ordre médical et psychosocial*

La difficulté à vivre ces situations familiales difficiles prend parfois un caractère pathologique qui fait de ces jeunes de 16 à 17 ans, sans modèle familial positif, des élèves « instables », « en crise » et surtout peu aptes à se projeter dans l'avenir.

Les problèmes de santé, par ailleurs, notamment liés à l'usage de drogues constituent également, de plus en plus, un facteur déterminant d'abandon.

● *des causes d'ordre économique*

Elles touchent essentiellement les élèves majeurs et plus particulièrement ceux en formation professionnelle.

La recherche d'un emploi, liée très souvent à d'autres causes telles que le redoublement ou l'appartenance à une PCS défavorisée sont ainsi citées comme des motifs de départ, par les chefs d'établissement (qui constatent qu'en revanche, la situation actuelle de l'emploi et la difficulté grandissante de trouver des emplois non qualifiés est un frein de plus en plus important, pour certains jeunes, pourtant tentés de quitter prématurément la formation).

La proposition d'emploi constitue donc, très souvent, pour des jeunes en situation familiale ou sociale difficile, un motif incontournable de départ.

- *Trois remarques formulées par des chefs d'établissement*

L'un d'eux fait observer que les causes d'abandon sont nombreuses et variées, mais que les raisons invoquées lors du départ sont, souvent, liées aux contraintes de l'école, à un rejet de l'école, ainsi qu'à la relation au diplôme et à sa préparation : « Qu'est-ce que je vais en faire ? »

Un autre souligne qu'il est très difficile de comprendre ce qui passe dans la tête d'un jeune et affirme : « On a autant de mal à comprendre la motivation que la démotivation. »

Un troisième chef d'établissement note l'ignorance des professeurs de collège sur la différence entre apprentissage et formation initiale de LP, différence qu'il caractérise ainsi : « Le LP forme à un métier, l'apprentissage forme à une entreprise ou à un emploi. » (le débat est ouvert).

- *Des causes propres aux apprentis*

S'agissant, plus particulièrement, de l'apprentissage, on retiendra que les abandons sont de deux types : abandon de la formation au CFA, rupture du contrat d'apprentissage. Les causes externes de départ du CFA sont du même ordre que celles signalées dans les LP, mais il semble, en revanche, qu'il y ait peu de départs ou de ruptures de contrat d'apprentissage dus à des difficultés liées à la démarche cognitive ou au rejet de l'institution « scolaire » ou de l'enseignement. Les ruptures de contrat d'apprentissage, quant à elles, relèvent souvent de motifs spécifiques attachés à cette forme de formation par alternance. Les causes recensées distinguent les ruptures intervenues dans les deux premiers mois qui suivent l'entrée en apprentissage et celles au-delà des deux premiers mois :

- *Dans les deux premiers mois qui suivent l'entrée en apprentissage*

Deux facteurs de rupture de contrat, et même d'abandon de formation, sont principalement cités :

- la prise de conscience par le jeune d'une mauvaise orientation vers un métier ou dans une voie de formation dont il avait une image erronée et qui ne lui conviennent pas ;
- le constat par le maître d'apprentissage de l'absence chez l'apprenti de compétences nécessaires à l'exercice du métier.

Les conditions de travail, que découvre souvent l'apprenti, sont également une cause de départ, mais plus de rupture de contrat que d'abandon de formation.

- *Au-delà des deux premiers mois*

Le constat d'absence chez l'apprenti de compétences nécessaires à l'exercice du métier et les conditions de travail restent des causes déterminantes de rupture et, surtout, d'abandon et de sortie sans qualification. Il arrive aussi que ce ne soit qu'après plusieurs mois d'apprentissage,

que le jeune acquière la conviction qu'il n'est pas fait pour ce métier ou pour cette forme de formation.

Les difficultés comportementales du jeune et leurs effets sur les rapports à la clientèle et, plus simplement, le développement de mauvaises relations entre l'apprenti et son patron sont également invoquées comme cause de décrochage, rupture de contrat mais aussi abandon de formation (ce qui, dit autrement, pourrait se traduire par : l'intégration dans l'entreprise est un facteur de réussite à l'examen). On observe, d'ailleurs, que les difficultés de relation entre l'apprenti et le maître d'apprentissage ne sont vraiment décelables que très tard, au moment où pour éviter l'interruption de la formation, on doit rompre le contrat en cours pour en signer un nouveau avec un autre maître d'apprentissage.

2.4. Un facteur prégnant : le poids des orientations défaillantes en lycée professionnel et en apprentissage

L'orientation à l'issue du collège reste, sans conteste, un des problèmes majeurs à résoudre en matière de décrochage et de sorties sans qualification, ce qu'exprime une des personnes auditionnées, en disant : « La question des abandons pose fondamentalement le problème de l'affectation (l'orientation) des élèves, sous tous ses aspects. » Il s'agit, bien sûr, essentiellement de l'orientation vers l'enseignement professionnel en lycée, mais aussi, et peut-être surtout, en apprentissage.

Le problème des facteurs de rupture entre le système et l'élève et de risque de sortie sans qualification, peut, en fait, se résumer à deux propositions :

- soit, l'élève est « orienté », contre son gré, vers l'enseignement professionnel, en LP ou en apprentissage ;
- soit, par le jeu des vœux, il est affecté en LP compte tenu des places disponibles, dans une filière à laquelle il n'est pas préparé, par manque de compétences ou par absence d'appétence.

C'est bien, en tout cas, à la sortie du collège que se situe le nœud du problème, problème compliqué par le fait que, d'une part, la fin de la classe de 3^{ème} correspond pour certains élèves, à la fin de l'obligation scolaire, et que, d'autre part, les élèves orientés en formation professionnelle sont déjà souvent en grande difficulté. Il n'en reste pas moins, d'ailleurs, *a contrario*, que trop d'orientations en seconde générale et technologique ou de redoublements en fin de 3^{ème} par manque de place dans certaines filières, « cassent » les élèves qui ne réussissent pas dans cette voie. Les problèmes essentiels de sorties sans qualification, toutefois, se manifestent principalement au LP et en apprentissage, et de nombreux chefs d'établissement insistent sur le cadre trop rigide des affectations vers ces voies de formation.

■ *En LP*

De façon générale, on a bien compris, dans certaines académies, qu'une attention particulière doit donc être portée à l'offre de formation professionnelle dont le coefficient d'attractivité n'est pas sans lien avec les sorties sans qualification : la raison fréquemment invoquée de

l'abandon en fin d'année scolaire est, en effet, une offre de formation ne correspondant pas aux vœux initiaux qu'il s'agisse des vœux concernant le type de formation ou simplement de vœu géographique. Cette attention doit s'exercer, en particulier, dans deux directions :

- au niveau des formations de niveau V, pour lesquelles il est nécessaire de rendre l'évolution de la carte plus réactive et en capacité de satisfaire plus de vœux n° 1 qu'actuellement ; en effet, de plus en plus de jeunes ayant accepté une affectation par défaut pour un vœu n° 3, par exemple, se placent en position d'attente et de recherche d'une hypothétique solution pour obtenir une formation dans leur domaine de motivation, sans y réussir le plus souvent ;
- au niveau des formations de niveau IV, où il est indispensable, dans beaucoup d'académies, de développer significativement le potentiel d'accueil, le BEP étant de plus en plus considéré et suivi comme une propédeutique du baccalauréat professionnel ; à défaut de quoi l'attractivité d'une filière restera limitée, si elle n'offre pas de perspectives promotionnelles.

Il va sans dire qu'en l'occurrence, avec l'entrée en vigueur de la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, les solutions sont au moins autant, sinon plus, entre les mains des conseils régionaux que des rectorats ²⁴.

■ *En apprentissage*

Le sentiment parfois exprimé par des responsables d'organisation consulaire, est que l'apprentissage est, dans certain cas, privilégié pour trouver des solutions aux élèves en difficulté ; mais, force est de constater que, très généralement, l'observation concrète montre que le nombre d'élèves « orientés » est faible par rapport à celui des jeunes entrés en apprentissage par « vocation ». Ce qui n'est ici qu'une opinion ou une crainte devient, toutefois, une réalité dans certaines académies : ainsi, la politique d'un nouveau conseil régional en matière d'apprentissage vise, en particulier, à faire de celui-ci une voie de formation pour les jeunes en difficulté ; la Région veut, de la sorte, se servir de l'apprentissage pour former aux niveaux les plus faibles, VI et V, alors que la précédente assemblée en avait fait une voie « élitiste ». L'apprentissage est donc, désormais, conçu dans cette Région, plus comme une voie de remédiation pour les élèves en difficulté, que comme une voie de formation à part entière ; c'est ignorer qu'il est, pourtant, une voie de formation au plein sens du terme, voie parfois difficile et souvent exigeante pour l'apprenti.

Ainsi, le risque est sans doute grand que, voulant développer l'apprentissage dans les niveaux les plus faibles pour les élèves en difficulté, on fasse d'une voie de formation à part entière, une voie de remédiation et à terme, peut-être, une voie de relégation.

²⁴ L'article 8 de la loi du 13 août 2004 stipule que « la Région définit et met en œuvre la politique de formation professionnelle et d'apprentissage des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle ».

Les actions de prévention et de remédiation.

Il est frappant de constater qu'en matière de sorties sans qualification, « on observe, on constate, on fait des suivis, on crée un observatoire, on fait des dossiers et des études » et que peu d'actions se font en dehors de la MGI.

On constate, par ailleurs, qu'il est très difficile d'identifier, et encore moins d'évaluer, l'efficacité des actions visant à diminuer les sorties sans qualification, dans la mesure où de nombreux jeunes sont pris en charge en raison de leurs difficultés, dans des dispositifs divers.

Dans l'éducation nationale, il existe de nombreux dispositifs spécifiques visant à traiter le problème des sorties sans qualification. Ils sont caractérisés par une durée dans le temps scolaire (quelques heures, mi-temps, emploi du temps aménagé, etc.) ou par le lieu de scolarisation (au sein des établissements de l'éducation nationale ou hors ces établissements) ou par des modalités différentes d'enseignement. On note que l'existence de ces dispositifs spécifiques constitue souvent un alibi au non maintien dans la scolarité normale.

On constate, enfin, la grande hétérogénéité des publics d'un même dispositif, selon les académies.

L'objet de ce chapitre est de s'intéresser aux actions autres que les actions classiques de la MGI (modules de réparation d'examen par alternance - MOREA, sessions d'information et d'orientation - SIO, cycles d'insertion professionnelle par alternance - CIPPA) ou les dispositifs tels que les ateliers et classe-relais, le programme Nouvelles Chances, dont les bilans sont régulièrement faits par le ministère.

L'accent sera mis sur des exemples d'actions « originales » ou d'« adaptations des dispositifs connus » mises en place par les académies, par les départements ou les établissements et qui visent plus particulièrement à agir sur la formation initiale (méthodes et comportement des acteurs). La mission considère que tout ce qui se fait en formation initiale allège d'autant les dispositifs de remédiation et d'insertion post-scolaire.

3.1. Les actions portant sur l'orientation et l'affectation

Une étude de la DEP montre que, « pour les jeunes non diplômés, l'orientation en fin de 3^{ème} constitue un élément important d'une dynamique de la réussite ou de l'échec. Une orientation contrainte et ou mal préparée engendre souvent démobilité, démotivation, échec scolaire puis absence d'ancrage professionnel ».

Dans les académies, peu d'actions originales visant à réduire les sorties sans qualification par l'amélioration des procédures d'orientation et d'affectation ont été recensées. On peut noter dans quelques-unes, des dispositifs mis en place pour le suivi des élèves de LP sans solution d'affectation à la rentrée scolaire. Dans l'une d'elles, en particulier, à la rentrée 2004, une

application informatique (SPA - suivi post-affectation) permet de suivre en temps réel l'inscription des élèves dans les LP, de connaître quotidiennement les places vacantes, d'autoriser de façon très réactive l'affectation d'élèves sans solution. Cet outil a été apprécié des inspections académiques et des établissements, même si des fonctionnalités complémentaires sont à rajouter l'an prochain, pour associer plus étroitement les collègues d'origine. Dans le même temps, un dispositif d'accueil mis en place par chaque inspection académique avec la MGI a permis d'impliquer les CIO et les personnels de la mission d'insertion. Il permet notamment de repérer et de ne pas laisser ces jeunes en dehors de l'école, dès le jour de la rentrée. L'affectation d'un certain nombre d'entre eux sur places vacantes a ainsi pu se faire dans des délais rapides.

L'échec de l'orientation et de l'affectation pour l'ensemble des élèves trouve sa confirmation dans la progression et dans la part importante que prennent les entretiens de situation et les actions d'accueil et de remobilisation de la MGI. Les proviseurs de LP rencontrés soulignent que les décrochages interviennent très rapidement courant octobre. Ils souhaitent une présence renforcée des COP dans leurs établissements durant ce mois de l'année et demandent que soient possibles et facilitées les procédures de réorientation pendant cette période. Le principe de rotation dans différentes spécialités en début d'année, autrefois appliqué avec les CAP en 3 ans, mais rendu impossible, soit-disant en raison des nouveaux référentiels, est regretté. Une grande vigilance doit tout particulièrement être exercée sur les filières peu attractives dans lesquelles le phénomène de l'absentéisme concerne aussi bien les CAP et les BEP que les bacs professionnels.

La mission ne peut, enfin, que répéter ce qui a déjà été souligné dans de nombreux rapports : les phénomènes de décrochage et de sorties sans qualification trouvent, pour partie, leur origine dans l'absence d'une réelle éducation à l'orientation et d'une information, propre à faciliter les choix, sur les métiers et les voies de formation.

3.2. Les actions de veille permettant une grande réactivité

Ce sont les actions qui se sont le plus développées dans les académies et qui ont, pour la plupart, l'objectif de réagir à l'absentéisme scolaire.

Au préalable, la mission tient à rapporter que beaucoup d'interlocuteurs ont regretté la suppression de la possibilité de suspendre les allocations familiales, les rappels étaient efficaces et, dans le nouveau dispositif, rares sont les amendes.

■ *De nombreuses initiatives*

- Dans de nombreux EPLE, le contrôle réglementaire des présences est effectué plusieurs fois par jour et permet d'informer les familles en cas d'absence, mais aussi de répertorier le volume des absences, leur rythme, les horaires à risques, etc. Cette collecte de données permet aux équipes « vie scolaire » des établissements de repérer les élèves souvent absents et/ou les menaces de décrochages voire de ruptures, et d'engager un dialogue avec eux et leur famille.

Ces données sur les absences doivent faire partie du tableau de bord de la vie scolaire et, par voie de conséquence, du tableau de bord de l'établissement ; en revanche, on constate que si le contrôle des absences se fait de façon tout à fait rigoureuse avec des procédures et des traces écrites, les analyses²⁵ de ces absences ne sont pas très poussées. Ainsi, les EPLE ne font pas de différence entre absences justifiées et injustifiées. L'absentéisme est appréhendé de façon globale et ne permet pas de définir une politique ni d'en mesurer les effets. Les établissements ne font pas toujours la part des choses entre les facteurs exogènes et les facteurs endogènes des absences et décrochages. Le suivi individuel de l'élève est le plus souvent la seule réponse apportée au problème. Les effets structure, culture d'établissement, fonctionnement pédagogique sont peu abordés.

Dans le même ordre d'idée, il est recommandé aux personnels chargés de la vie scolaire de faire la distinction entre l'absentéisme sélectif (absence à certains cours) et l'absentéisme chronique de certains élèves qui constitue le premier stade avant le décrochage scolaire.

Les chefs d'établissement doivent également veiller à ce que les emplois du temps ne soient pas une incitation à l'absentéisme (matières « secondaires » en fin de journée, « trous » dans les emplois du temps, etc.)

- Dans certaines académies, des *observatoires départementaux de traitement de l'absentéisme* ont été mis en place et permettent de trouver des solutions individualisées avec le bon partenaire (CIO, assistante sociale, associations etc.)
- Une expérience en région parisienne, trop récente pour tirer un bilan, doit être mentionnée : *les élèves parlent aux élèves*. Des lycéens volontaires, anciens absentéistes « repentis », évoquent devant des collégiens leur expérience et prêchent la bonne parole.
- La lutte contre l'absentéisme s'appuie également sur des publications. Un guide – mode d'emploi à destination des professeurs principaux spécifiquement sur les questions d'absentéisme – a été produit par une inspection académique en partenariat avec la préfecture. De même, une publication à destination des familles et élèves pour sensibiliser ces publics au danger de l'absentéisme est en projet.

■ *La veille sur les élèves en situation de décrochage peut se faire à différents niveaux.*

- Dans un département, il existe trois *commissions locales de veille éducative*, dans chacun des trois bassins. Sous l'autorité de l'inspectrice d'académie, elles sont présidées par l'IEN-IO; y participent le chef de la division scolarité de l'inspection académique, le directeur du CIO, la déléguée départementale MGI, un principal de collège, l'assistante sociale, conseillère technique, un CPE, deux représentants des fédérations de parents d'élèves (calendrier des réunions : en moyenne une par mois au premier trimestre, puis plus espacées par la suite). Le dispositif fonctionne grâce à une bonne articulation entre les dispositifs gérés par la MGI et

²⁵ Il faut noter que l'application Éducation nationale, à savoir le logiciel GEP, ne permet pas de faire des analyses autres que statistique pour les absences. Le logiciel MOLIERE, outil beaucoup plus performant que bien des établissements utilisent maintenant permet de faire des requêtes très larges (classes, matières, périodicités, jours, etc.).

les établissements sous l'autorité départementale. Dans plusieurs départements, une *cellule de veille* interne à l'inspection académique (IEN-IO, assistante sociale conseillère de l'IA-DSDEN, secrétaire de la commission départementale de l'éducation spécialisée - CDES, un cadre de la division de l'organisation scolaire) constitue un recours pour les équipes d'établissement quand aucune solution ne se dégage localement pour les situations complexes. Cette organisation est souvent complétée par la mise en place de cellules de veille éducative qui associent l'éducation nationale aux collectivités territoriales et locales et aux autres services de l'État.

- Une autre action, soutenue par une Région et les fonds sociaux européens, s'est mise en place pendant les années 2000 à 2003 pour prévenir le décrochage. Elle a pour nom *Espace projet personnalisé* (EPP). Cette action est organisée au niveau d'un bassin, avec un établissement support, sur des moyens pris à la fois sur la dotation de l'établissement (DHG), sur des financements de la Région, et sur des co-financements européens. Un outil a été réalisé à l'occasion : *LYCAM* (« le lycée, ça m'intéresse ») qui mobilise toute la communauté scolaire, chefs d'établissement, CIO, directeurs et COP, mais aussi enseignants qui sont les premiers à pouvoir détecter les signes avant-coureurs du décrochage (absentéisme, désintérêt pour l'école, etc.). Depuis la mise en place de cette action, le nombre de sortants au niveau V a baissé de 40 %.

■ *La veille peut également être exercée sur des publics particuliers.*

- Dans un département d'Ile de France, les élèves exclus des conseils de discipline sont reçus à l'inspection académique, par un conseiller d'orientation psychologue (COP) et un représentant administratif. Leur dossier est soumis à une commission départementale d'affectation et de suivi présidée par un inspecteur de l'information et de l'orientation (commission complète avec administratifs, médicaux, orientation, etc.) qui envisage la solution la plus appropriée (MGI, scolarisation dans une classe équivalente, etc.).

- Dans certains départements, le problème des élèves nouvellement arrivés fait l'objet d'un traitement particulier : ils sont d'abord accueillis en CIO, dès lors qu'ils ont plus de 12 ans, et ont un entretien avec un COP, afin de passer des tests de maîtrise de la langue française et d'apprécier leur niveau scolaire ; le dossier est ensuite transmis à l'inspection académique. Des situations différentes peuvent se présenter :

- élèves non francophones affectés dans des structures particulières (structures pour élèves non scolarisés antérieurement, classes d'accueil, classes d'accueil, en nombre limité, en LP pour les plus de 16 ans, etc.) ;
- élèves francophones intégrés dans des classes ordinaires ;
- élèves difficilement scolarisables en raison d'une inadéquation entre le niveau scolaire et l'âge, pour lesquels un examen, au cas par cas, par la commission chargée des élèves nouvellement arrivés en France débouche, soit sur une action MGI, soit sur une orientation vers le réseau public des missions locales.

À noter le problème des *sans papiers* qui sont protégés tant qu'ils ont un statut d'élève, mais qui ne pourront pas trouver un emploi. Le problème des sorties sans qualification réside donc encore plus, ici, dans la sortie que dans l'absence de qualification.

- Un département du Midi s'attache à repérer et à suivre la liste des élèves ayant échoué aux examens (CAP, BEP, Bac) et non réinscrits dans un établissement public du département.

Toutes ces organisations, en définitive, ne peuvent trouver leur efficacité que si les établissements, niveau le plus pertinent, ont mis en place une organisation de veille et de suivi des élèves. Les GAIN, pour leur part, fonctionnent de manière très inégale dans les académies, et les établissements ayant mis en place ce type de dispositif, de façon durable, sont très minoritaires. La notion de GAIN a éclaté en diverses appellations : on parle plus, désormais, de « cellule de veille », avec la mise en place d'équipes relais dans les établissements. À signaler une originalité dans un département où ont été créés des GAIN de district ²⁶.

3.3. Les actions portant sur les apprentissages fondamentaux

Le constat que les élèves sortis sans qualification ont souvent achevé leurs études primaires sans un niveau de compétences suffisant en français et en mathématiques, devrait mobiliser les différents acteurs de l'éducation nationale et les inciter à ne pas se rejeter mutuellement la responsabilité.

Les modules de soutien mis en place en formation initiale visent à lutter contre l'échec scolaire, mais peu sont conçus ou adaptés pour éviter les sorties prématurées du système éducatif.

Les actions pour lutter contre l'illettrisme sont les principales citées dans les académies. Elles s'inscrivent dans le cadre du plan ministériel et s'ajoutent généralement, aux actions spécifiques de la MGI ; elles prennent principalement la forme de modules de soutien pédagogique en direction des élèves en difficulté en CAP et BEP, ou d'initiatives d'aide aux nouveaux arrivants.

On trouve peu d'actions originales qui lient « illettrisme » et « sorties sans qualification ». On peut, toutefois, signaler l'existence, dans une académie d'outre-mer, dans le cadre du Plan d'Action des Services de l'État en Région (PASER), d'un pôle éducation formation sous la présidence du recteur, qui a mis en place deux groupes de travail sur la prévention et la lutte contre l'illettrisme et l'accès de tous à une qualification, dont l'objectif est l'élaboration d'une action inter institutionnelle par année civile.

Dans une autre académie, un partenariat s'est organisé, au plan académique, avec le ministère de la Défense, pour le repérage des jeunes en situation d'illettrisme à l'occasion des *Journées d'appel de préparation à la défense* (JAPD). Une lettre conjointe du DAET et du CSAIO définit la procédure de transmission systématique des fiches des jeunes concernés, ainsi qu'un tableau de bord mensuel. Mais, ce qui est important et souvent mal fait, c'est la prise en charge dans leurs établissements, par une procédure individualisée, des jeunes signalés.

²⁶ On trouvera, en annexe, un bon exemple d'organisation de suivi d'élève dans un EPLE.

3.4. La mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques permettant de porter un nouveau regard sur l'élève

Le nombre de jeunes sortis du système scolaire sans qualification est réputé être resté stable au cours de ces dix dernières années en dépit de l'objectif fixé par la loi de 1989. On constate que les méthodes pédagogiques comme les méthodes d'évaluation des élèves ont beaucoup de mal à se diversifier pour répondre aux besoins nouveaux des publics.

En dehors des structures scolaires expérimentales ou des dispositifs adaptés, l'enseignement est resté très théorique. Les différentes politiques de l'éducation nationale ont incité à faire prendre en charge de manière plus précoce et plus individualisée les élèves en difficulté, à développer l'alternance et à revaloriser l'enseignement professionnel, à mettre en place des dispositifs de remédiation comme les classes-relais ou ateliers-relais ; cependant, on constate que l'approche disciplinaire reste la culture dominante.

- Des académies oeuvrent pour faire bouger les pratiques, comme, par exemple, une académie qui a mis en place différentes actions portant sur les pratiques pédagogiques dont les objectifs sont les suivants :

- expérimenter de nouvelles méthodes éducatives et pédagogiques dans le cadre de l'individualisation des parcours ;
- favoriser l'interaction entre les lycées et leur environnement ;
- développer le travail en commun entre les différents acteurs au sein d'un établissement et entre établissements d'un même réseau ;
- mettre en place des actions autour de la fonction « accueil, accompagnement des élèves », afin d'intégrer les jeunes dans la structure éducative, de les motiver, éventuellement de réorienter leur parcours de formation ;
- développer des actions permettant le positionnement et l'évaluation, afin de situer les élèves et effectuer un bilan de leurs acquis tout au long du processus de formation ;
- mettre en place des actions favorisant le développement personnel, afin de mettre les jeunes en difficulté en mesure de se socialiser et de s'affirmer par une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leurs possibilités (estime de soi) ;
- mettre en oeuvre des parcours de formation et de pratiques individualisées qui conduisent les élèves à être acteurs de leur formation et à trouver une réponse adaptée à leurs besoins en termes d'aide individualisée (ex. classes passerelles, centres de ressources lycéens).

- Il existe aussi beaucoup d'exemples de parcours individuels mis en place pour des élèves en décrochage scolaire avec un emploi du temps individualisé comprenant une immersion importante en entreprise pour retravailler un projet professionnel. Le jeune reste scolarisé dans sa classe d'origine avec un allègement de l'emploi du temps.

- Un département de la région parisienne tente, pour sa part, d'utiliser les méthodes de la formation continue pour le traitement des décrocheurs. En effet, les GRETA sont habitués à fonctionner avec des formations qui peuvent commencer tout au long de l'année, et peuvent associer des « formés » qui en sont à des stades très différents de compétence. C'est un savoir-faire qui pourrait être très utile pour venir en aide à des élèves que l'on ne parvient pas, pour des raisons diverses, à scolariser selon un rythme classique et auxquels on pourrait offrir

la possibilité de reprendre leurs études et d'acquérir ainsi une formation complémentaire, après une première expérience professionnelle sur le marché du travail.

D'autres exemples pourraient être cités ; on constate qu'ils visent, tous, à développer des démarches qui prennent en compte l'élève dans sa globalité.

3.5. Les actions de formation qualifiante et les actions de découverte du monde professionnel

La DEP constate que « si les dispositifs permettant à des jeunes non diplômés d'accéder à une formation qualifiante différée sont nombreux, les jeunes y ont peu recours. Leur attitude vis-à-vis de ce type de formation est fortement influencée par leur vécu de la formation initiale, leur expérience professionnelle et leur opinion sur les vertus des diplômes. Ils demandent à ces formations de se démarquer de la formation scolaire. »

Ces actions qualifiantes et de certification sont organisées dans le cadre de la MGI dont elles représentent le tiers des actions. Ce sont essentiellement les réparations aux examens (MOREA) et les parcours adaptés (PA). Ces deux dispositifs servent à compléter l'offre de formation en accueillant des doublants, pour les MOREA ou en permettant la mise en place de structures de préparation au BEP en un an ou au bac professionnel en 3 ans. Le bilan de la MGI 2003 fait apparaître que ces actions concernent des collégiens et des élèves de 1^{ère} année d'enseignement professionnel.

En matière de formation en alternance, la mission d'inspection a retenu l'exemple original d'un *dispositif d'orientation et d'insertion par alternance* (DIPAC) mis en place dans un département rural depuis 1994 et qui a conquis un véritable statut officiel. Il s'adresse à des élèves de plus de 14 ans scolarisés dans les collèges chez lesquels on constate un besoin de remobilisation pour l'enseignement. Outre cette remobilisation, l'objectif est de faire découvrir différents secteurs d'activité pour aider les jeunes à bâtir un projet personnel et différentes voies de formation (scolaire ou apprentissage). Le jeune est conduit par le dispositif à prendre conscience de la nécessité d'une formation qualifiante. L'action de l'éducation nationale est menée en partenariat avec les chambres de commerce, des métiers et d'agriculture ainsi qu'avec la direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, selon les dispositions d'une convention cadre annuelle. Le comité de pilotage du DIPAC, présidé par l'inspecteur d'académie, se réunit deux fois dans l'année : il établit un bilan à mi-parcours fin janvier et un bilan final en juin. Le dispositif s'adresse à des élèves et à leurs familles sur la base du volontariat. L'inspecteur d'académie sollicite les candidatures dans les collèges en juin de l'année n-1 et effectue une relance au moment de la rentrée : les dossiers remontent à l'inspection académique fin septembre et les élèves rencontrent une commission de trois membres (IEN-ET ou IEN-IO, assistante sociale ou médecin scolaire et représentant d'une des chambres consulaires). Un parcours individuel de formation est élaboré et un contrat signé. Ce parcours prévoit des périodes en entreprise et obligatoirement une ou plusieurs périodes en LP et / ou en CFA. Les stages sont choisis en fonction du projet de l'élève et élargis à plusieurs métiers. La durée totale des périodes hors du collège, initialement fixée entre 4 et 12 semaines, a été ramenée à 2 à 8 semaines. Les frais occasionnés par les stages en milieu professionnel ou en centre de formation sont pris en

charge par la chambre des métiers du département. Chaque élève est accompagné dans son parcours par deux tuteurs : un enseignant au niveau du collège, et un chef d'entreprise ou un salarié au niveau de la structure d'accueil. Dans chaque collège, des bilans sont effectués régulièrement par l'équipe pédagogique. Ces bilans montrent que la majorité des élèves impliqués dans le DIPAC a évolué positivement au niveau comportemental et souvent au niveau des résultats scolaires. La vocation du DIPAC à cet égard est de constituer un complément bien adapté aux structures existantes, notamment dans un milieu rural. Le bilan des 10 dernières années a démontré l'efficacité du dispositif.

Il est intéressant de remarquer que l'option « découverte professionnelle de 6 heures » au collège est souvent citée dans les académies, mais elle se met en place à la rentrée 2005 ; il convient donc d'attendre les premières évaluations.

3.6. Les actions au bénéfice des équipes éducatives et des équipes de direction

Si dans certaines académies, les chefs d'établissements ne se sentent pas particulièrement concernés par cette question des élèves qui sortent sans qualification dans la mesure où il considère que la MGI « est faite pour régler ce problème », en revanche tous les responsables des académies sont conscients de la nécessaire responsabilisation des principaux de collège et des proviseurs de lycée en matière de sortie anticipée sans solution réelle, d'absentéisme, d'abandon ou de réorientation en cours de formation et d'insertion dans l'emploi.

La plupart des académies cherchent à donner à ces différents responsables des obligations et une culture du suivi et de l'insertion de leurs élèves.

On constate que les formations PAF portent majoritairement sur la formation des personnels des cellules d'écoute et de veille et sur la formation des équipes pédagogiques sur le thème du suivi et de l'accompagnement des élèves en difficulté ou en risque de décrochage.

Outre la prépondérance de l'implication du chef d'établissement, la mission tient à souligner le rôle important que jouent à ce niveau :

- les conseillers principaux d'éducation avec l'équipe « vie scolaire » de l'établissement et notamment l'infirmière et l'assistante sociale ;
- les professeurs principaux ;
- les conseillers d'orientation psychologues.

Dans une académie, deux enseignants ont été chargés d'une mission de réflexion et d'accompagnement sur la prévention du décrochage scolaire. Cette mission s'est traduite par des enquêtes dans de nombreux établissements permettant un diagnostic local très précis : caractéristiques des élèves, politique de l'établissement (existence ou non d'un GAIN, projet d'établissement, tutorat), attitude et besoins de professeurs (formation, financements), qualité des relations entre professeurs et élèves, implication des CPE, etc. Cette démarche semble avoir été un important facteur de sensibilisation et de mobilisation des établissements (en particulier par la participation aux réunions de bassin, par la rencontre des GAIN en établissement).

Dans une autre académie des actions de sensibilisation et de formation sont conduites au bénéfice des professeurs principaux et des CPE à l'échelle des bassins. Il s'agit de rendre plus attentif à la prévention et de mieux faire connaître les dispositifs possibles au niveau des collèges et lycées

Une autre académie, encore, a mis en place des *actions de motivation et d'insertion* en lycée professionnel (AMI). L'objectif de ces actions est d'aider les équipes éducatives de LP à construire des réponses face à la démotivation entraînant passivité, décrochage scolaire et absentéisme. Il s'agit de proposer un accompagnement méthodologique aux équipes pédagogiques qui souhaitent s'engager dans une démarche à long terme de lutte contre la démotivation.

En revanche, les actions dans les IUFM sur le sujet sont ponctuelles (demi-journée sur la MGI), voire inexistantes.

Ces différentes observations montrent bien l'importance qui doit être attachée à la formation des équipes éducatives et des équipes de direction.

3.7. La mutualisation des expériences

Certaines académies, certains départements, voire certains EPLE, ont utilisé leur autonomie pour développer des innovations pédagogiques qui ont fait leur preuve ou qui ont fait l'objet d'une évaluation très positive. Il y a nécessité de mettre à la disposition de tous une base nationale de données de ces expériences. La base de données des innovations INNOSCOPE pourrait constituer cette ressource pour les académies, à condition d'y introduire spécifiquement la notion de sortie sans qualification. En effet, dans les thèmes de recherche de la base ne figure pas l'expression « sorties sans qualification », mais « difficulté scolaire » ou « comportement de rupture ». De même, lorsqu'on interroge par le mot-clé « sorties sans qualification » on obtient : *0 résultat*. Quant à la MGI, elle figure à la rubrique *Lycée – Insertion sociale et professionnelle* et ne contient que des généralités. A la date de fin avril 2005, la base contient 205 actions au titre de la « difficulté scolaire » et 110 actions au titre des « comportements de rupture ». L'examen de ces 110 actions montre qu'elles portent majoritairement sur des actions contre la violence et les incivilités. On trouve, cependant, quelques cas de dispositif en alternance, d'aide au projet professionnel, d'aide à l'insertion, d'aide au retour scolaire ou d'accompagnement pédagogique et éducatif pour prévenir les ruptures scolaires.

3.8. Le rôle essentiel de la Mission générale d'insertion entre prévention et remédiation

La problématique des sorties sans qualification s'identifie souvent à l'activité de la MGI dont il convient de rappeler qu'elle ne devrait pas constituer une entité à part, comme l'était le DIJEN, mais une mission intégrée aux établissements scolaires. Dans toutes les académies, la MGI organise ses activités autour de l'accueil et de l'accompagnement vers une première

qualification des jeunes ayant interrompu prématurément leur cursus scolaire. Toutefois, on estime qu'il pourrait exister une certaine tendance à renvoyer un peu trop rapidement vers la MGI des élèves en difficulté d'affectation. Certains chefs d'établissement montrent peu d'empressement à inscrire des élèves en grande difficulté scolaire ce qui accroît les sorties sans qualification.

Le dernier bilan national de la MGI (année 2003) fait apparaître que près de 29% des établissements publics du second degré ont mis en place une cellule de veille et de prévention des sorties. Cette dynamique de prévention, qui continue de progresser, concerne tout d'abord les lycées professionnels, puisque près de six sur dix (58,4 %) se sont dotés de ces dispositifs de veille. Les LEGT s'inscrivent également plus nombreux dans cette dynamique de prévention : 27,2 % d'entre eux ont mis en place une telle cellule de veille (+ 7,2 % par rapport à 2002). En revanche, ces dispositifs de prévention ne concernent encore qu'un collège sur quatre. La constante progression de ces dispositifs souligne la « défaillance » de la politique d'éducation à l'orientation en formation initiale.

La moitié du total des actions de la MGI mises en place sont des dispositifs d'accueil et de remobilisation. On observe cependant des écarts très importants entre les académies puisque l'ouverture de ces actions varie de 88 % à 20 %. Près de 3/4 des effectifs sont issus des classes de collège et de première année de lycée professionnel. Ce sont principalement les actions intitulées *CIPPA*. Ces dispositifs d'accueil et de remobilisation devraient permettre un retour en formation initiale. Force est de constater que les jeunes accueillis remplissent les actions de formation propre à la MGI au motif que la pédagogie est plus adaptée à leur situation.

Les actions préparant au diplôme, qualifiantes et de certification représentent près du tiers de l'ensemble des dispositifs de formation. Cette catégorie d'actions recouvre les MOREA et les Parcours adaptés. Ces deux dispositifs complètent l'offre de formation et accueillent principalement des redoublants. De manière anormale sur l'ensemble des inscrits dans ces actions, près d'1/3 sort du collège alors que ces actions sont censées recruter sur le lycée général et technologique ou les fins de cycle (classes d'examen).

Les actions d'accompagnement vers l'emploi représentent en moyenne 15,5 %. Ce sont majoritairement les FCIL dont on peut regretter la pérennisation sous forme de structures sans rapport avec l'évolution de l'emploi.

En dehors des actions classiques de la MGI, dans les académies se sont développées des actions plus ou moins originales mais avec des résultats contrastés. Par exemple, dans le cadre de la MGI, par transformation des CIPPA, une académie de l'Est a mis en place des dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle (DAIP), ayant pour support un EPLE, permettant d'accueillir dans un établissement unique sur une zone (bassin ou agglomération) les jeunes sans solution. La mission d'inspection, après la visite d'un de ces dispositifs installé dans un collège et fonctionnant sur une agglomération, peut faire plusieurs remarques :

- l'engagement des personnels acteurs du dispositif est exemplaire et doit être valorisé ;
- l'investissement des grandes et petites entreprises locales qui accueillent les jeunes dans des stages est remarquable ;

en revanche,

- les affectations dans le dispositif n’obéissent pas à des règles très claires et celui-ci devient un « fourre tout » dans le quel on met tous les élèves « indésirables » (élèves suivis par la Protection judiciaire de la jeunesse - PJJ, élèves relevant d’instituts médico-éducatifs ou médico-professionnels - IME ou IMP-PRO, élèves primo-arrivants, élèves relevant des classes-relais ou d’EREA, etc.) ;
- les proviseurs et principaux des autres EPLE de la zone s’investissent peu et participent peu au comité de pilotage, d’autant que l’accompagnement par l’inspection pédagogique est très faible ;
- le suivi des élèves du dispositif n’a pas été mis en place, ce qui ne permet pas une réelle évaluation

La mission d’inspection a pu constater l’isolement du collège et du DAIP au sein de l’éducation nationale, chaque EPLE étant surtout satisfait d’avoir un endroit où envoyer les élèves « gêneurs » ce qui n’est pas sans effet sur la non-application du droit au redoublement dans les EPLE de la zone.

3.9. La nécessité d’une cohérence des actions afin de mieux utiliser les moyens

Au-delà du financement, les actions des différents acteurs des services de l’État ne se complètent qu’imparfaitement. L’insuffisance en matière de coordination tient notamment à la trop faible reconnaissance du caractère interministériel du traitement des sorties sans qualification.

L’éducation nationale contribue à l’insertion professionnelle des jeunes par le biais de la MGI, mais elle n’est pas forcément partie prenante (loin s’en faut) des différentes actions ou programmes mis en œuvre dans la suite des parcours d’insertion des jeunes. Ceci pose le problème du maintien ou de la réduction voire de la suppression du délai de carence et de la pertinence de la MGI pour les acteurs institutionnels hors de l’éducation nationale.

Ce manque de cohérence fait que les jeunes vont d’entretiens de positionnement en entretiens de positionnement et « zappent » sur les différents dispositifs. La création d’une base de données académique ou régionale des jeunes dans les dispositifs de remédiation s’avère de plus en plus nécessaire.

De même, la systématisation du bilan des actions et de leur efficacité par des indicateurs précis de résultats et le suivi du projet professionnel des jeunes inscrits dans les dispositifs sont à mettre en place.

La sédimentation de classes ou de dispositifs successifs, jamais totalement abandonnés et qui s’adressent à des publics dont les caractères sont voisins, nuit à la lisibilité de l’ensemble et à la louable recherche de cohérence.

Il devient donc de plus en plus indispensable de mettre en place une coordination forte entre les autorités académiques, les missions locales et le conseil régional. Le niveau départemental ne doit pas être négligé, en cette occasion, dans la mesure où c’est à ce niveau opérationnel que s’exerce la responsabilité du parcours des élèves et de la gestion des collèges.

Des initiatives ont, d'ores et déjà, été mises en œuvre, ici ou là. Ainsi, dans une académie, l'impulsion, le suivi et l'évaluation de la politique de lutte contre les sorties sans qualification sont confiés à un *pôle académique de l'insertion* présidé, sous l'autorité du recteur, par une IA/IPR. Cette instance a pour objectif de coordonner, de fédérer les multiples acteurs internes et externes qui participent à l'insertion (les services de l'orientation, les acteurs de la formation initiale et de la formation continue, les plate-formes d'insertion, mais aussi les autres partenaires publics de l'insertion). Pour ce faire une convention cadre pour l'insertion des jeunes a été signée entre l'académie, la préfecture de région, l'association régionale des missions locales et le conseil régional. Dans ce document les parties s'engagent à rechercher des réponses adaptées aux besoins des jeunes et à échanger leurs pratiques. La convention précise les conditions d'accès au programme régional de formation du conseil régional. L'objectif est de « coordonner l'action en faveur de l'insertion des jeunes sortant du système scolaire les plus sensibles aux risques d'exclusion ». Au niveau académique, le pôle s'appuie principalement sur les réseaux préexistants : les établissements scolaires, collèges et lycées fédérés en bassins, la mission générale d'insertion, les plate-formes d'insertion et le service d'orientation. La logistique du pôle est assurée par un service du rectorat qui centralise toutes les demandes sous l'autorité du secrétaire général adjoint.

Un département du Sud de la France, quant à lui, a eu, depuis 6 ans, le souci d'aller plus loin en développant un guichet unique. Cet accueil commun résulte d'un partenariat étroit entre différentes structures : le *centre d'aide à la décision* (CAD) de la chambre des métiers, le CIO, la Mission locale, la commune et la MGI. L'accueil a lieu deux fois par semaine en septembre et octobre dans les locaux de la *Maison des Services Publics*, situés en zone d'éducation prioritaire. La demande du jeune est ainsi prise en charge dans sa globalité. L'un des membres de l'équipe d'accueil est désigné comme référent à l'issue de l'entretien, les autres restant à disposition en qualité de personnes ressources. Les résultats sont jugés très positifs puisque 96 % des jeunes se présentent aux entretiens. Il permet en outre de partager les informations et de limiter ainsi les « perdus de vue ». La réactivité immédiate de ce dispositif réduit enfin le temps d'errance de certains jeunes, toutes les solutions possibles étant immédiatement explorées. Ces solutions ne sont pas figées, car la concertation des partenaires se poursuit durant toute l'année. Cet exemple montre que la création d'un pôle régional s'appuyant sur des guichets uniques locaux peut renforcer la cohérence des actions.

3.10. Un objectif encore peu pris en compte dans les plans d'action des services de l'État en Région et en Département (PASER et PASED)

La mission d'inspection observe que la réduction, voire la suppression, des sorties sans qualification est devenu un objectif prioritaire de l'État, du ministère de l'éducation nationale et des collectivités territoriales.

La nouvelle loi d'orientation de l'éducation a trouvé une de ses justifications dans le traitement des sorties sans qualification et un objectif de 0 % de jeunes sans qualification. Pourtant, rares sont les PASER et PASED qui ont mentionné cet objectif dans leurs actions prioritaires.

La mission tient donc à souligner l'exemplarité d'un département de la région Rhône-Alpes en la matière puisque le PASSED a inscrit, dans son chapitre *Favoriser la cohésion sociale*, une fiche-action (n°8) intitulée *Prévenir les ruptures scolaires et favoriser l'accès de tous à la qualification* dont les deux objectifs sont :

- favoriser l'accès à la scolarité pour l'ensemble des publics ;
- favoriser l'accès à la formation qualifiante au minimum au niveau V.

Le pilote de l'action en est l'inspection académique et la fiche-action mentionne que ces actions, qui feront l'objet d'un bilan bimestriel nécessiteront *a minima* la mobilisation :

- des services de l'inspection académique et du réseau des établissements²⁷ ;
- des services déconcentrés de l'État, de la CAF et des collectivités territoriales et locales ;
- des réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté (RASED) ;
- des commissions d'orientation (CCPE, CCSD, CDES) ;
- des partenaires associatifs de l'intégration scolaire (PEP, dispositifs AVS), des associations gestionnaires du secteur médico-social (institut médico-éducatif, institut de réadaptation, service d'éducation spécialisée et de soins à domicile) ;
- des dispositifs extra-scolaires (CEL et CLAS par exemple) ;
- des entreprises

Cette énumération montre bien, une nouvelle fois, que le problème des sorties sans qualification est l'affaire de tous, que l'éducation ne pourra rien toute seule et que l'action doit être inter-ministérielle.

Les conseils régionaux ont, pour la plupart d'entre eux, fait de la réduction des sorties sans qualification un objectif prioritaire. Pour ce faire ils mettent en place des financements en s'appuyant sur les dispositifs de l'éducation nationale ou directement des actions d'impulsion. Par exemple, une Région a mis en place une action *Projets – Réussite pour tous* qui est un nouveau dispositif d'aide aux projets des lycées, pour la réalisation d'initiatives axées sur la lutte contre le décrochage scolaire et la prise en charge de jeunes en difficulté. Ce nouveau dispositif a été défini en application du volet *Réussite pour tous* du schéma régional des formations 2000-2006 et de la Charte de partenariat signée par le président du conseil régional et les trois recteurs d'académie. Il est ouvert à l'ensemble des lycées, publics et privés, financés par la Région, relevant de l'éducation nationale ou de l'agriculture. Il est complémentaire des mesures mises en place par la Région pour soutenir les initiatives prises au titre de la MGI, par l'éducation nationale.

Pour autant, la mission d'inspection a constaté que pour l'essentiel les actions s'appuient sur la MGI ; ce qui n'a rien d'étonnant, dans la mesure où les orientations du ministère fixées dans les circulaires de rentrée, le préconisent.

²⁷ Tous les établissements de formation initiale (agriculture et apprentissage compris)

Le pilotage

4.1. Sorties sans qualification : changer les approches

Au cours de l'ensemble des investigations menées par la mission, sur le terrain et au vu des notes de synthèse reçues des académies à ce jour, il ressort que la question des sorties des systèmes de formation sans qualification apparaît régulièrement affichée comme une priorité académique d'action. Toutefois, il semble difficile d'en conclure que cette priorité, si elle est énoncée, soit pour autant entrée dans les faits, et que l'on dispose à tous les niveaux – rectorat, inspections académiques, établissements – de données homogènes, qui permettent des consolidations à l'échelle d'un bassin de formation, d'un département ou d'une académie, dégageant une image nette de la situation réelle des sorties sans qualification.

Par ailleurs, il s'agit d'inculquer dans notre système éducatif une approche différente de la notion de réussite solaire qui ne tienne pas seulement compte des taux de réussite aux examens – approche par ailleurs fort prisée des parents d'élèves qui voudraient y voir un critère objectif d'une qualité d'enseignement – mais aussi du temps mis par les élèves à parcourir leur cycle de formation et du nombre d'élèves qui quittent le système de formation sans qualification.

Construire une image la plus proche possible devient encore plus difficile quand il s'agit de suivre des populations d'élèves géographiquement très mobiles, des jeunes étrangers, des élèves qui ont des itinéraires de formation qui oscillent entre différents parcours, dans des systèmes publics ou privés dont les suivis ne sont pratiquement jamais mis en cohérence.

Pourtant, l'approche du problème des sorties sans qualification par le suivi des itinéraires personnels des jeunes, tels certains cas anonymés joints en fin de rapport, montrent combien il est important que le suivi des cas se fasse individuellement, au plus près du terrain, au niveau de chaque établissement.

4.2. L'établissement, niveau de pertinence de suivi des sorties sans qualification

Les interlocuteurs rencontrés au cours de la mission, ont reconnu à l'unanimité que la mobilisation se déclenche autour de l'observation et du repérage des élèves susceptibles de décrocher par l'ensemble des membres des équipes pédagogiques ; les trois mêmes signaux d'alerte reviennent invariablement : l'absentéisme, les problèmes de comportement dans la classe, les conduites à risques. L'observation du cursus antérieur de l'élève décrocheur montre, par ailleurs, souvent un retard de scolarité accumulé très tôt, et souvent un retard de deux ans à son entrée en sixième ; difficultés sociales, perturbations familiales, défaillances de santé sont souvent associées, mettant l'élève dans une complexité de problèmes inextricables qui le conduisent vers un risque fort de décrochage.

C'est donc au niveau de l'établissement scolaire que ce repérage peut être fait le plus efficacement possible par :

- des articulations renforcées entre le premier degré et le premier cycle du secondaire, entre le premier et le deuxième cycle du secondaire, entre le secondaire général et professionnel, afin de gagner du temps dans le repérage des difficultés et la mise en œuvre de stratégies de suivi ;
- le repérage de l'absentéisme scolaire de façon systématique demi-journée par demi-journée, avec un laps de temps de signalement à la famille par l'établissement très court ; on a souvent cité la première heure de la demi-journée comme étant l'unité de temps nécessaire à une action efficace pour le jeune comme pour sa famille, et leur permettant de ressentir la véritable mobilisation de l'établissement sur le suivi individuel des cas ;
- le suivi de la fréquentation de l'infirmerie : les infirmières scolaires sont très sollicitées par les élèves décrocheurs sur des pathologies d'ordre psychologique, elles sont une source d'observations et d'informations très précieuses sur l'état de santé de l'élève, ses problèmes comportementaux, voire les perturbations de son contexte familial ;
- la coordination forte de l'équipe éducative autour du professeur principal, du chef d'établissement ou de son adjoint, et du conseiller principal d'éducation ; cette équipe de travail doit être structurée dans son organisation interne, se doter d'une méthode de travail efficace et se réunir avec une très grande régularité, pour que les cas signalés soient suivis dans leur évolution de la façon la plus fine possible, afin de pouvoir réagir très rapidement à toute amplification de problème ; ces réunions régulières permettent aussi de suivre les évolutions positives, et donc de desserrer le suivi jusqu'à sortir le jeune de ce groupe d'observation ;
- la vigilance, en lycée professionnel, qui doit aussi se concentrer sur les élèves dont l'orientation finale ne correspond pas aux premiers vœux de l'élève : les études menées sur le décrochage en première année de CAP soulignent que pratiquement 55 % des décrochages ont comme origine invoquée par les jeunes un problème d'orientation ; on voit bien là l'identification possible de populations fragiles, et des possibilités d'intervention très précoces, anticipant les problèmes de décrochage, pour permettre aux jeunes de s'approprier une orientation conseillée ; mais on peut aussi supposer qu'une orientation plus vigilante et plus respectueuse de l'expression personnelle des élèves pourrait éviter un certain nombre de décrochages.

Toutefois, même si l'établissement apparaît comme le niveau de pertinence de lutte contre le décrochage, il ne faut pas sous-estimer la très grande difficulté d'y organiser une vraie mobilisation : en effet le phénomène a été présenté comme particulièrement difficile à cerner chez les filles où le décrochage se fait de manière discrète et silencieuse, sans perturbation du groupe classe, sans affichage de conduite personnelle agressive, alors que les garçons décrocheurs deviennent parallèlement des perturbateurs, mettant ainsi en évidence la crise qu'ils vivent et attirant donc l'attention de l'équipe éducative.

Quelque soit le comportement du décrocheur, partout le phénomène du décrochage est particulièrement insidieux, parce que les sorties sans qualification se font au goutte à goutte : ce n'est jamais un phénomène massif ; il se compte par unités dans chaque établissement, à

chaque niveau, dans une classe, et n'attire donc pas particulièrement l'attention. Ce goutte à goutte ne prend une ampleur inquiétante qu'à partir du moment où l'on rapproche les témoignages des chefs d'établissement entre eux, ce qui souligne la nécessité d'avoir une véritable approche de décompte fiable au niveau de l'établissement.

Compte tenu de ces caractéristiques du décrochage scolaire, on prend conscience que la fin de l'année scolaire présente des dangers encore plus grands pour les élèves fragiles : changement de classe, d'établissement, de cycle, de système de formation, parfois même déménagement familial dans un autre département sont des maillons de fragilité ; la grande faiblesse des articulations entre ces différents segments du système éducatif, le manque de mise en cohérence des différents systèmes de formation laissent un espace de décrochage béant. De la même façon, le système éducatif n'est à ce jour pas équipé pour assurer le suivi individuel de chaque élève, tout au long de son itinéraire de formation, et particulièrement dans les méandres complexes.

On ne dispose donc pas aujourd'hui des outils qui permettent ce suivi personnel des élèves et qui font d'autant plus défaut que toutes les stratégies mises en place au niveau des établissements scolaires passent par leur élaboration. Mais c'est alors beaucoup de temps et d'énergie dépensés par les équipes éducatives, et toujours des solutions locales, pas forcément cohérentes et compatibles entre elles, donc difficilement exploitables pour cerner le phénomène et y répondre. La mission a rencontré des chefs d'établissement qui ont ainsi instauré un recensement trimestriel des élèves pour suivre les décrocheurs.

C'est encore au niveau de l'établissement scolaire que les mesures de prévention semblent les plus pertinentes et efficaces en cas de crise. Les dispositifs GAIN, quand ils fonctionnent comme il le devraient, sont apparus efficaces, permettant avec rapidité le repérage de l'élève, l'action de suivi, mais aussi sa sortie du dispositif. Toutefois, partout a été signalée la nécessité d'assurer une rotation des cas en observation, compte tenu de la pression de la demande :

- Observation des élèves dès la rentrée, sur une période de deux mois, avec signalement des cas aussitôt à l'ensemble de l'équipe éducative et fiche de liaison ; les cas nouveaux détectés au cours des conseils de classe sont intégrés dans le dispositif de suivi. Des réunions trimestrielles permettent de faire sortir les élèves du dispositif de suivi quand l'équipe en juge la faisabilité. Dans des secteurs difficiles, des chefs d'établissement ont mentionné, statistiques à l'appui, qu'un quart des effectifs de l'établissement était passé, à un moment ou à un autre, par ce dispositif,
- Les équipes doivent non seulement repérer les élèves mais aussi parvenir à sérier les problèmes d'urgence dans les risques de décrochage : beaucoup de jeunes ont besoin d'aide, mais il faut répondre d'abord à ceux qui ont le plus de difficultés. Devant le nombre d'élèves à suivre, il est difficile pour l'équipe de suivi de décider d'aider un élève plutôt qu'un autre,
- La cellule de suivi se réunit régulièrement, tous les quinze jours le plus souvent : proviseur-adjoint, conseiller principal d'éducation, conseiller d'orientation psychologue, infirmière, assistante sociale, médecin scolaire se retrouvent pour unir leur professionnalisme sur la résolution des difficultés diverses à affronter. Le proviseur-adjoint se charge de diffuser les informations nécessaires aux équipes enseignantes,

- L'élément central du travail de la cellule est la recherche du projet personnel de l'élève, comme facteur de remotivation du décrocheur. Les autres problèmes sont traités en ayant une vision globale de l'ensemble des divers facteurs perturbant la vie de l'enfant. Mais, si parmi les problèmes à résoudre, le décrocheur a un problème de santé, priorité est toujours donnée au traitement du problème de santé. La cellule est particulièrement vigilante à toute violence que le jeune pourrait développer contre lui-même.

Un stage peut se révéler être aussi source de décrochage : problèmes de transport, d'assiduité, d'adaptation... fragilisent les élèves dont l'équilibre est déjà très précaire dans l'établissement. Le tuteur doit encore redoubler d'attention ; la cellule peut encore avoir à intervenir.

Le contexte familial des décrocheurs est lui-même très souvent perturbé, parfois très lourdement ; dans des familles monoparentales en nombre, la longue maladie du parent restant retentit de façon grave sur l'enfant qui doit affronter des situations trop difficiles pour son âge. La très grande précarité dans laquelle vivent certaines familles est aussi un facteur aggravant du décrochage scolaire. C'est la raison pour laquelle le décrochage ne peut être abordé au niveau de l'élève sans que l'équipe éducative prenne en compte les différentes composantes de la vie de l'élève, dans le champ scolaire, mais aussi hors du champ scolaire, dans une relation forte avec le personnel d'assistance sociale, voire la PJJ dans les cas les plus lourds.

Enfin, la mission a pu constater la très forte nécessité de mobiliser les établissements sur le devenir des jeunes après leur sortie de l'établissement : c'est d'abord un signe fort d'attention donné à chaque élève – et très souvent à des élèves décrocheurs qui manquent singulièrement de l'attention d'adultes référents – c'est aussi un signe de très forte mobilisation des équipes dans les établissements sur le suivi personnel de chaque élève ; mais c'est aussi un regard précieux sur la réalité de la plus value de l'enseignement dispensé dans l'établissement. La mission a pu voir les effets de la demande faite par le ministère de l'agriculture aux établissements qui relèvent de sa compétence : suivre le cursus des élèves trois ans après la sortie de l'établissement, diplôme obtenu ou pas. C'est là une source importante d'informations sur ce qui se passe au sein même de l'établissement, mais aussi sur les démarches personnelles et sur le cursus ultérieur des élèves.

Ce type d'évolution dans le suivi des élèves permet de mieux comprendre les itinéraires complexes des décrocheurs, et de mieux saisir les parcours et remédiations qui permettent l'insertion.

Le corollaire de ces nouvelles démarches systématisées induit l'accès des établissements à un système de suivi informatisé des élèves, mais aussi une harmonisation interministérielle de la base de suivi qui puisse aussi être utilisée par les dispositifs d'insertion. La connaissance des publics, et leur décompte, l'approche fine des comportements sociaux, la cohérence cultivée entre le milieu éducatif et le milieu économique, mais aussi l'évaluation des effets des politiques publiques sont à ce prix. En effet, la mobilisation de financements publics issus de l'État ou des collectivités territoriales en faveur de la formation des jeunes et de leur l'insertion professionnelle exige que les partenaires disposent d'éléments chiffrés stabilisés et d'analyse pertinentes nourries par des bases de données fiables.

4.3. Le pilotage au niveau académique

Si l'on considère l'établissement comme le premier niveau d'action contre le décrochage scolaire, le niveau académique prend un nouveau sens, celui de la construction d'une image fiable du phénomène de décrochage au niveau régional. C'est aussi l'espace sur lequel se tisse la cohésion entre les différents systèmes de formation, mais aussi le niveau d'action politique conjointe entre l'État et les collectivités territoriales.

■ *L'action académique*

● *Mobiliser les chefs d'établissements par bassin*

Le recteur est sur le terrain l'artisan de la mobilisation de tous les chefs d'établissement sur le problème de lutte contre les sorties sans qualification ; la remontée des informations issues des établissements peut se faire mensuellement pour avoir une perception précise des variations du phénomène au cours de l'année (les réponses académiques au protocole d'enquête et les différentes investigations sur le terrain montrent des divergences importantes sur ce point). Cette consolidation académique doit permettre d'appréhender les sorties sans qualification, mais aussi le profil du décrocheur, les niveaux ou sections sensibles, aussi bien dans l'enseignement public que dans l'enseignement privé sous contrat – précisons que dans l'état actuel de cette étude, aucune information sur le problème des sorties sans qualification dans les établissements privés sous contrat, n'a encore été collectée, à ce jour – autant d'informations particulièrement précieuses d'abord pour stimuler des politiques de prévention.

C'est aussi le recteur qui peut mobiliser les équipes de bassins pour la mise en place de politiques de remédiation, qui prennent sens dans la complémentarité des établissements et dans la mutualisation des ressources. La mission a pu apprécier, sur le terrain, la pertinence de ces dispositifs de bassins, leur efficacité, mais aussi le gain de cohérence cultivé entre les établissements à travers ces actions de remédiation et qui dépasse de loin ce seul problème. Au sein d'un bassin, elle a ainsi pu observer une mobilisation et une coopération inter-établissements visant à développer la mobilité et l'autonomie qui font défaut à certains décrocheurs.

● *Mobiliser les corps d'inspection*

La mission a aussi pu observer que le recteur peut mettre en place des politiques volontaristes de lutte contre le décrochage et de suivi des sorties sans qualifications tout à fait pertinentes et efficaces. Très souvent, ses observations l'ont conduite à percevoir le bien-fondé de structures de suivi et de remédiation, mais beaucoup reste encore à faire dans la mobilisation générale des cadres académiques, particulièrement de l'ensemble des corps d'inspection pour assurer le suivi dans chaque établissement des sorties sans qualification, pour stimuler des dynamiques nouvelles d'action, pour reconnaître la prise en compte des élèves décrocheurs dans l'action pédagogique de chaque enseignant, quelles que soient les matières enseignées,

quel que soit le niveau d'enseignement. Dans ce domaine, les attentes sont fortes sur le terrain. On peut espérer qu'une large mobilisation des corps d'inspection, en relais de la politique rectorale dans ce domaine, apporte un gain d'efficacité considérable à la politique académique, mais aussi décuple les énergies reconnues dans les établissements. La lutte contre les sorties sans qualifications doit devenir l'affaire de tous, sans qu'il n'y ait de sous-traitance à une structure spécialisée : c'est par la mobilisation générale que l'on peut conforter le travail des spécialistes, et endiguer le problème.

- *Consolider les informations entre les différents systèmes de formation*

C'est encore le recteur qui peut établir des relations constructives avec les autres systèmes de formations publiques ou privés pour dresser le tableau de ce qui se passe effectivement au cours de la formation et des décrochages qui peuvent y advenir, pour fixer le panorama des problèmes liés à l'insertion sur lesquels le présent rapport reviendra.

En effet, les relations, études et négociations liées à l'établissement de la carte des formations, les relations développées avec l'entreprise dans le cadre de l'orientation, des forums des métiers, de stages en entreprises, les contrats d'objectifs par branches professionnelles sont autant d'occasions de nourrir la consolidation des informations sur le devenir professionnel et social des jeunes sortis sans qualification. Mais il n'en demeure pas moins la nécessité renouvelée d'avoir un système unique d'information sur le suivi du cursus de formation de chaque élève qui permette à tous de dialoguer sur des données fiables, en évitant que les différents systèmes de formation se rejettent d'hypothétiques responsabilités. Là encore, le recteur peut être le coordonnateur de cette plate-forme académique d'information et de mise en cohérence de la mobilisation générale contre les sorties sans qualification.

- *Analyser le problème au niveau régional (académie et départements)*

La mobilisation des forces de laboratoires universitaires sur les sorties sans qualification peut apporter une vision régionale importante, concrète et qui prenne en compte les comportements sociaux et les données économiques au niveau local : laboratoires de socio-économie, maisons des sciences de l'homme et de la société, etc., sont autant de sources d'analyses éclairantes et mobilisatrices sur le plan local.

Le retour de ces analyses vers les équipes éducatives des établissements, vers les acteurs des dispositifs GAIN et MGI, vers les corps d'inspection et tout particulièrement vers les IA-DSDEN chargés de la vie scolaire et de la scolarité des élèves quel que soit le niveau d'enseignement, doit être propice à l'avancée des réflexions individuelles et de l'action collective. Ces analyses doivent aussi être très précieuses à inclure dans la formation des maîtres en IUFM, d'autant que l'on ne peut enseigner que des phénomènes que l'on connaît.

Il s'agit bien là, à partir d'une analyse scientifique, de faire partager une réflexion globale.

■ *Mettre en place des politiques partenariales académie-Région*

Les différentes lois de décentralisation confiant aux régions depuis 1993–1995, la responsabilité des politiques de formation et d’insertion professionnelle des 16-25 ans ont été confortées par la dernière loi du 13 août 2004 . Or, les décisions dans l’élaboration de la carte des formations, les politiques liées au développement de l’apprentissage, les contrats d’objectifs par branches professionnelles, ramènent chaque jour au dialogue nécessaire entre échelon académique et collectivité territoriale.

Aucune politique publique ne peut être élaborée sans les outils qui permettent de connaître le problème, et les analyses qui permettent de le comprendre. L’éducation nationale, plus que jamais, doit être forte de la connaissance de ses publics et de ce qu’ils deviennent. Elle doit aussi conforter sa place par la coordination des informations collectées dans les autres systèmes de formation, elle qui a voulu conserver en son sein la maîtrise et la responsabilité de l’orientation des élèves ; cette orientation étant au cœur d’une expression de désintérêt chez les élèves, il importe que le niveau académique de l’éducation nationale soit fort d’une perception parfaitement maîtrisée des sorties sans qualification.

Enfin, c’est par cette connaissance du phénomène au niveau académique, que le recteur peut être l’artisan de politiques contractualisées dans le Contrat de Plan État-Région, en faveur de l’insertion des jeunes. La mission a cependant, à ce jour, recueilli peu d’informations sur des actions concrètes en ce sens, mais profusion de déclarations d’intentions de la part des collectivités territoriales : il convient donc d’être prêt pour en débattre.

4.4. Le ministère, au cœur des politiques interministérielles

Les sorties sans qualification dépassent aujourd’hui le cadre strict de l’école et de la réussite scolaire. Cette question est devenue un véritable problème social, et il est au cœur des préoccupations politiques affichées par tous : au niveau de l’État, avec une volonté forte traduite dans la mise en place d’un plan de cohésion sociale ; un entretien avec un conseiller en charge de ces politiques auprès du ministre de l’emploi, du travail et de la cohésion sociale, permettra d’approfondir les orientations politiques et la force donnée par une action interministérielle.

Quoiqu’il en soit, le ministère de l’éducation nationale tient une place prépondérante dans la définition de la politique de lutte contre les sorties sans qualification, dans la mesure où nos investigations montrent un ancrage précoce des conduites scolaires menant vers des décrochages précoces et où l’orientation scolaire dont elle a la charge est souvent citée comme un des facteurs clés de la perte d’intérêt pour le système scolaire. Il convient donc que ce soit le ministre de l’éducation, lui-même, qui fixe le plan de mobilisation de tous les recteurs d’académies et de tous les cadres du système éducatifs pour cerner la réalité du problème, prendre les mesures concrètes qui s’imposent (cf. *supra*). Pourtant, compte tenu des intrications fortes des problèmes de sorties sans qualification avec des problèmes relevant du médical, du social et du judiciaire, il est important de tisser des convergences politiques.

En tout état de cause, il semble fondamental que la question des sorties sans qualification soit inscrite au plan de formation des cadres de l'éducation, tant au cours de leur formation d'adaptation à l'emploi après les concours de recrutement, que dans les formations déconcentrées de chefs d'établissement.

Tous les cadres du systèmes éducatifs doivent être informés, formés et mobilisés à tous les niveaux sur cette question, et il est proposé que la mobilisation académique des recteurs se trouve confortée par la mobilisation des stagiaires-cadres en formation ; des propositions ont été faites par la mission sur ce thème, tant en formation qu'à travers des rapport d'ateliers territoriaux ou mémoires. De nouveaux contacts avec le directeur de l'ESEN permettront d'approfondir ces pistes de travail de mobilisation.

Parcours d'élèves : le décrochage n'est pas une fatalité

La réussite existe aussi et l'échec n'est pas toujours au bout du décrochage. La construction d'un projet personnel et professionnel, l'originalité et l'adaptabilité des solutions proposées, l'engagement des éducateurs, la conviction et la solidarité de tous, sont autant de vecteurs de cette réussite ; mais, il y faut également la volonté du jeune.

Voici, parmi bien d'autres, quatre « histoires de vie ».

BRUNO : après un échec au brevet, il fait deux classes de seconde et, à l'issue de la deuxième, une orientation en BEP lui est proposée. Aucun de ses dossiers n'aboutit, il suit alors une formation de cariste dans un GRETA pendant un an, mais vit mal cette rupture scolaire et c'est par la presse qu'il entend parler d'un dispositif d'accueil, le *Collège-lycée élitaire pour tous* (CLEPT). Il a 18 ans et débute en septembre au CLEPT, suit pendant deux mois une remise à niveau et passe ensuite en 1^{ère} scientifique et obtient en juin 2002 son passage en terminale S. Il obtiendra son bac après deux terminales, en juin 2004. Il entre en septembre en 1^{ère} année de physique à l'université et a validé son premier semestre.

PAULINE : scolarité très chaotique au collège (deux redoublements, 5^{ème} et 3^{ème}), elle entreprend une formation en coiffure et obtient son CAP en 2 ans. Les expériences de travail lui sont très pénibles (harcèlement et humiliations), elle décroche et « sombre ». Elle a 19 ans et entend parler d'un dispositif spécifique. En module de « raccrochage » de septembre à décembre 2001, elle passe en seconde en janvier 2002 et obtient son passage en 1^{ère} ES en juin. Elle enchaînera 1^{ère} ES et Terminale ES et « décrochera » son baccalauréat avec mention AB. Elle a postulé et a été retenue dans un BTS Management des unités commerciales dans lequel sa première année se déroule correctement.

JONATHAN : issu d'un milieu modeste et scolarisé en collège ZEP, il redouble sa 3^{ème}, n'ayant pas été admis en BEP Carrières sanitaires et sociales, son seul vœu d'orientation. Il ne cède pas pour autant à la tentation du décrochage et l'année suivante, après un redoublement positif, il entre en BEP CSS et sera l'un des meilleurs éléments de sa classe. Il obtiendra son BEP et son admission en 1^{ère} d'adaptation SMS dans un lycée public. Il conduira sa scolarité tout en travaillant dans un hypermarché comme *roller-man*, le samedi et deux soirs par semaine, afin de financer ses poursuites d'étude. La même année (juin 2004), il obtient son baccalauréat SMS et il est admis dans une école d'infirmiers, sans avoir effectué une année de préparation au concours. Il continue à travailler le samedi à l'hypermarché.

MAGALIE : adolescence tumultueuse, obtient son baccalauréat L en juin 98, s'inscrit en faculté en Histoire et décroche après les partiels de janvier, en valide certains. Elle travaille pendant 18 mois comme serveuse et *baby-sitter*. Se réinscrit en Histoire en septembre 2002, obtient son DEUG avec mention, ainsi qu'une bourse d'études du conseil régional pour faire sa licence à l'université de Montréal. Elle obtient sa licence puis son Master 1 à Montréal ; en 2004-2005, elle est toujours à Montréal, en Master 2 et s'est spécialisée en Egyptologie.

Conclusion

Aujourd'hui, le système de formation n'est pas suffisamment organisé pour réduire de manière significative le nombre de jeunes sans qualification, que cela soit dans le repérage de ces jeunes, dans la prévention de sorties prématurées du système de formation, dans les remédiations quand ces sorties ont eu lieu.

Pour chaque établissement, le nombre de sorties sans qualification est un phénomène numériquement faible. Il n'empêche que la première action se situe, d'abord, dans l'établissement scolaire avec un suivi attentif de ces jeunes, aussi bien pendant leur scolarité qu'après.

Ensuite, mais cela est une banalité, les défaillances du système d'orientation du collège vers le lycée sont l'une des causes importantes du phénomène. Il est urgent de l'améliorer.

Les actions doivent se passer au niveau régional dans une collaboration entre tous les acteurs concernés, éducation nationale, enseignement privé, agriculture, chambres consulaires, collectivités territoriales. La logique qui doit dominer dans cette collaboration est celle de l'intérêt du jeune.

Au cours des différentes auditions, la mission a constaté l'implication remarquable d'un grand nombre de personnes, implication insuffisamment relayée aux niveaux supérieurs, implication manquant souvent de collaborations entre les différents organismes concernés par ce phénomène. L'importance de ces collaborations est trop grande pour qu'elles soient uniquement le fruit du bon vouloir des individus. Elle doit aussi être marquée par la relance volontariste d'un travail interministériel, à tous les niveaux, qui irrigue et dynamise l'ensemble des dispositifs.

Pour un certain nombre de jeunes dont les cas ont été évoqués lors des auditions, l'absence de qualification se conjugue avec de grandes difficultés sociales (absence de revenus, absence de soutien familial, absence de logement, voire dans quelques cas charge de famille). Pour ces jeunes, l'accès à une qualification n'est pas toujours perçu comme la première des priorités. L'objectif de 100 % des jeunes sortants du système avec une qualification ne pourra être atteint qu'en ayant traité, parallèlement, ces situations.

Recommandations

Recommandation n° 1

Conforter le rôle essentiel de l'établissement dans la lutte contre les sorties sans qualification.

L'établissement est le niveau de proximité le plus pertinent pour lutter contre le décrochage scolaire. Il convient, dès lors :

- d'identifier l'élève pour en suivre le cursus tout au long de sa scolarité ;*
- d'assurer un repérage précoce des élèves à risque de décrochage fort ;*
- de suivre les cas les plus difficiles dans un dispositif GAIN, avec mobilisation des équipes éducatives ;*
- de suivre tous les élèves sortis de l'établissement, à n'importe quel niveau, avec ou sans diplôme, pendant quatre années – y compris si l'insertion professionnelle intervient au cours de ces quatre années ;*
- de prendre en compte l'élève dans sa globalité, par la pratique de l'individualisation et la diversification pédagogique.*

Recommandation n° 2

Renforcer à tous les niveaux, les moyens pour ces jeunes d'acquérir les savoirs fondamentaux en lien avec le socle commun de connaissances et de compétences :

- de manière préventive à l'école primaire et au collège, en utilisant les programmes personnalisés de réussite éducative ;*
- au lycée professionnel, en CFA, en développant d'autres modalités d'enseignement ;*
- dans le cadre de la MGI et des autres dispositifs de remédiation, en s'appuyant sur des contenus nouveaux, différents et mobilisateurs, comme les nouvelles technologies, les langues, etc. ;*
- en permettant, à tout moment, aux jeunes en situation potentielle de décrochage, d'enrichir leur culture générale, étape indispensable dans une démarche d'élévation du niveau de qualification.*

Recommandation n° 3

Adapter l'offre de formation et les diplômes.

La diminution des CAP d'insertion pose un problème de débouchés, en particulier pour les élèves de SEGPA.

Il convient donc que :

- ces CAP soient en adéquation avec les champs professionnels proposés en SEGPA ;*
- dans la mesure où les référentiels sont bâtis sur des compétences, les modalités de certification soient redéfinies, afin de permettre à des élèves en*

difficulté d'exprimer les compétences qu'ils possèdent, sans pour autant diminuer le niveau d'exigence, y compris dans les disciplines générales
Il pourrait, par ailleurs, être envisagé la création de CAP multi-activités susceptibles d'intéresser des élèves à la recherche de leur projet professionnel et de faciliter leur adaptabilité face à la diversité des situations d'emploi.

Recommandation n° 4

Améliorer les procédures d'orientation et d'affectation :

- en lycée professionnel, mettre l'accent sur le début de l'année scolaire, avant le premier conseil de classe pour éventuellement proposer une réorientation qui évite le décrochage ; la présence des conseillers d'orientation dans les lycées professionnels à cette période est essentielle ;*
- revoir les modalités d'affectation en lycée professionnel, en ne raisonnant pas uniquement en termes de places vacantes, en étant encore plus attentifs aux souhaits des élèves et à la cohérence entre ces souhaits et ce qui leur est proposé ;*
- penser l'orientation et l'affectation des élèves en formation professionnelle, dans les formations offertes par les lycées professionnels, mais aussi par les lycées agricoles et les CFA.*

Recommandation n° 5

Mutualiser les expériences des académies.

La mission recommande, à cette fin, la création d'une base de données, par la prise en compte de la notion de « sorties sans qualification » dans la base existante INNOSCOPE.

Elle propose, en outre, que chaque académie désigne un chargé de mission « sorties sans qualification » (comme vient le faire une académie) et que ces responsables soient réunis au moins une fois par an, afin de présenter et de comparer leurs pratiques et de mutualiser les expériences dont l'évaluation aurait montré qu'elles réduisent le phénomène.

Recommandation n° 6

Mobiliser, à tous les niveaux, les cadres du système éducatif sur la politique d'éradication des sorties sans qualification, pilier de la réussite éducative :

- en formant les cadres de l'éducation à l'élaboration et au suivi de politiques et de stratégies efficaces pour réduire les sorties sans qualifications ;*
- en centrant les projets académiques et les projets d'établissements sur cet objectif ;*
- en mobilisant les corps d'inspection sur le suivi spécifique des actions pédagogiques dans les classes pour éviter les décrochages ;*
- en préparant les enseignants au cours de leur formation en IUFM, à assurer un suivi particulier des décrocheurs potentiels.*

Recommandation n° 7

Créer une instance régionale associant l'ensemble des partenaires éducatifs, à l'initiative de la Région désormais en charge, aux termes de la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, de l'organisation, et pour une large part du financement, de la formation professionnelle des jeunes, ainsi que pour partie de leur information, leur accueil, et leur orientation ; instance chargée de coordonner les initiatives en matière de repérage et de suivi des sorties sans qualification et, notamment, dans cette perspective, de mettre en place une base régionale des jeunes de 16 à 25 ans à la recherche d'une qualification.

Recommandation n° 8

Envisager la création d'une mission interministérielle de lutte contre les sorties sans qualification rassemblant le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministère de l'agriculture et de la pêche, le ministère des transports, du tourisme et de la mer, le ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, pour mobiliser tous les acteurs de formation sur la définition d'une politique nationale unique et cohérente qui témoigne, au bénéfice des jeunes de 16 à 25 ans, d'une volonté forte d'éradiquer les sorties sans qualification, sources d'exclusion sociale et de situation de chômage.

Philippe DUBREUIL

Elisabeth MORIN

Marc FORT

Jean-Claude RAVAT

Annexe 1

Organismes et personnes rencontrés

1/ Au niveau national

1.1/ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Mme Claudine Peretti, directrice de la DEP

Mme Poulet-Coulibando, chef de bureau DEP

1.2/ Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale

M. Alain de Lorgeril, Mission informatique – Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP).

Mme Stéphanie MAS, Département formation professionnelle et insertion professionnelle des jeunes – Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES)

1.3/ CEREQ

M. Alberto Lopez, chef du département « Entrée dans la vie active »

Mme Céline Gasquet, chargée d'études

2/ Dans l'académie de Nancy-Metz

2.1/ Responsables académiques

Recteur : M. Michel Leroy

CSAIO : M. Wawer

MGI : Mme Meignant

Chargé de mission « Sorties sans qualification » : M. Salvi

DAET : M. François

DAFCO : M. Genin

IEN-IIO : Mme Vuillerminaz

DEEP : M. Thomas

DOGE : Mme Puart

IEN-ET : M. Guéry

2.2/ Établissements scolaires

LP Marie Marvingt – Tomblaine : Mme Gauget, proviseure

LP Ligier-Richier – Bar Le Duc : M. Lhuillier, proviseur

LP Paul Dassenoy – Morhange : Mme Manger, proviseure
LP Paul Lapie – Lunéville : M. Cosnard, proviseur
LP Boutet de Monvel – Lunéville : Mme Cosnard, proviseure-adjointe
Collège Embanie – Dombasle : M. Bossu, principal
Collège Jules Ferry – Woippy : Mme Nass, principale

2.3/ Autres

Chambre régionale de commerce et d'industrie
OREFQ : Mme Filpa, directrice
DRAF
Chambre Régionale de métiers
Groupe de Recherche sur l'éducation et l'emploi – Université de Nancy II : M. Lhotel, directeur
AMILOR : M. Bruno, animateur régional
Conseil Régional : Mmes Benabent, Barthélémy, vice-présidentes
Conseil économique et social régional

3/ Dans l'académie de Grenoble

3.1/ Responsables académiques

Recteur : M. Marcel Morabito
DAET : M. Garcia
SAIA : M. Mirabel
CSAIO : M. Margerit
DAFCO : M. Brosse
DAVA : M. Idelovici
MGI : Mme Blombeld
IA-DSDEN 26 : M. Lelouch
IIO 26 : M. Pépin
IA-DSDEN 38 : M. Aubry
IIO 38: Mme Thomas
CIO 38 : Mme Brosse, COP
CIO Olympique : Mme Chanal, COP

3.2/ Établissements scolaires

Collège Jean Macé – Porte les Valence : M. Rochette, principal
Collège Pablo Picasso – Echirolles : Mme Garaguel, principale
LP Le Fontanil : M. Gavet, proviseur et deux professeurs principaux : Mme De Olivera et Mme Di Tomaso
LP Victor Hugo Valence

3.3/ Autres

Mission locale de Fontaines : Mme Contreras

CFA Livron : Mme Valcarse, directrice

CFA Bourgoin : M. Joseph, directeur

3.4/. Au niveau régional

Région Rhône-Alpes : Exécutif

Mme Vieux Marcaud, vice présidente déléguée aux lycées et aux formations initiales

M. Bochaton, président de la commission formation continue

Mme Houllémare, chargée de mission auprès de Mme Vieux Marcaud

M. Fayolle, directeur des formations initiales

Chambre de commerce et d'industrie

M. Gauduel, président de la CRCI

M. Bailly, premier vice-président de la CCI de l'Ain

M. Boyer, directeur de la formation

Chambre des métiers

M. Fleuret, responsable du service formation

Mme Stéphanie Laurent, responsable du centre d'aide à la décision

M. Bonnefond, responsable du service emploi-formation de la C.M. de Vienne

M. Robert, responsable du service de la formation continue de la C.M. de l'Ardèche

MEDEF Rhône-Alpes

M. Closon, délégué général

Organisation régionale des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation

Mme Alphand, directrice

M. Petit, directeur adjoint

M. Amblard, délégué pédagogique

DRAF

M. Poly, directeur

M. Bouty, adjoint au directeur

Mme Poilane, responsable de l'apprentissage

M. Le Boudec,

M. Makowki, responsable de la formation professionnelle

DRTEFP : M. Riboullet, directeur adjoint du travail

SGAR – M. Bouchaert

Annexe 2

Références bibliographiques

QUELQUES REFERENCES REGLEMENTAIRES :

- Ordonnance n°82-273 du 26/03/1982 relative à la qualification professionnelle et à l'insertion sociale des jeunes
- Loi n°89-486 du 10/07/1989 d'orientation sur l'éducation
- Circulaire n° 96-134 du 10/05/1996 relative à la MGI
- Circulaire n°99-071 du 17/05/1999 : Programme "NouvelleS chanceS"

QUELQUES ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES :

PUBLICATIONS DE LA DEP

- Les dossiers de la DEP :
 - 120 - Les enquêtes d'insertion (mars 2001)
 - 130 - Les difficultés de recrutement des LP - 4 EPLE franc-comtois (juillet 2002)
 - 135 - Les abandons en lycées professionnels en cours ou à la fin de l'année scolaire 1999-2000 (octobre 2002)
 - 150 - La dynamique de construction des projets des lycées professionnels (février 2004)
 - 151 - Pratiques réussies en LP (février 2004)
- Education et formation :
 - n°57 - Les sortants du système scolaire sans qualification (septembre 2000)
 - n°62 - Les sortants en cours d'année dans les lycées lyonnais page 73 (mars 2002)
 - n°66 – Quel est le niveau de formation des sortants du système éducatif ? Quels emplois occupent-ils ?
- Note d'information :
 - 99-30 : Qui sort sans qualification du système éducatif ?
 - 03-08 : Les abandons de formation en LP en cours ou à la fin de l'année scolaire 1999-2000 (février 2003)
 - 04-17 : Les parcours dans le secondaire : des disparités régionales
 - 05 -01 : Quelle formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés ?

PUBLICATIONS DU CEREQ

- Revue « Bref » :
 - n°181 – Génération 98 : à qui a profité l’embellie économique – décembre 2001
 - n°196 – Quelle utilité les CAP et BEP tertiaires ont-ils aujourd’hui ? – avril 2003
 - n°200 – Les jeunes qui sortent sans diplôme de l’enseignement supérieur – septembre 2003.
 - n°202 – Les jeunes « sans qualification », un groupe hétérogène, des parcours d’insertion divers – décembre 2003.
 - n°203 - Entre validation de l’expérience et parcours de formation, une voie d’accès à la qualification des ouvriers - décembre 2003.
 - n°206 - Lorsque le processus d’insertion paraît grippé – mars 2004.
 - n°214 – Génération 2001, s’insérer lorsque la conjoncture se dégrade – décembre 2004.

- Autres publications du Céreq
 - Évolution de l’emploi tertiaire de base et positionnements des CAP-BEP tertiaires sur le marché du travail – Rapports du Céreq – juillet 2004.
 - Quand l’école est finie ... Premiers pas dans la vie active de la génération 98 – Première interrogation – mars 2001 – Céreq 2002.

AUTRES PUBLICATIONS

- La déscolarisation - Editions La Dispute - ouvrage collectif (octobre 2004)
- Elèves quittant les établissements publics avant une année diplômante à la rentrée 2000 - Stat info - H Leude - académie de Bordeaux - (janvier 2002)
- Le devenir des élèves sortis de formation initiale sans qualification professionnelle ni diplôme - CEDRE de Franche Comté -E § D OREF -(septembre 2001)
- Les sorties de formation en cours d'année dans l'académie en 2000-2001 - note d'information - SAIO de Grenoble - (septembre 2001) .
- Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse - Collectif d'auteurs, La Bouture. - Lyon : CHRONIQUE SOCIALE, 1998. - 305 p.
- Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation - Collectif d'auteurs. - Paris : L'HARMATTAN, 2000. - 234 p
- Le décrochage scolaire - CERSE - Université de Caen. - Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, vol. 36, vol. 1, 2003

- Prévenir les ruptures scolaires - Collectif d'auteurs. - Ville-Ecole-Intégration Enjeux, n° 132, mars 2003
- Le décrochage scolaire : une fatalité ? - Collectif d'auteurs. - Ville-Ecole-Intégration Enjeux, n° 122, septembre 2000
- Rapport d'évaluation de l'expérimentation « Lycée de toutes les chances » - Gilles Ferréol – Académie de Lille-Conseil régional Nord-Pas-de-Calais, avril 2005

Annexe 3

Protocole d'enquête

Ce thème fait partie du programme de travail 2004/2005 des inspections générales dans le cadre du suivi permanent des politiques nationales. Comme cela était indiqué dans la grille d'observation du suivi de la rentrée, nous sollicitons les inspecteurs généraux correspondants académiques selon la grille suivante.

De nombreuses études ont déjà été menées sur le sujet soit par la DEP (voir par exemple les fiches 98 et 09 de l'état de l'école 2003, n°57 de Education et formations), soit par les chercheurs (un des exemples (annexe) les plus récents est l'ensemble d'études menées pendant trois ans, entre 2000 et 2003 auprès des jeunes « déscolarisés » et d'acteurs des différentes institutions dans le cadre du programme interministériel de recherche engagé en 1999 sur les « processus de déscolarisation » (accessible sur <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>), soit par les inspections générales.

Sur ce domaine, nous avons à mener un travail de compilation, de synthèse et après, peut-être d'études complémentaires.

Demandes aux correspondants académiques

Le repérage

- Y a-t-il un protocole académique ou départemental de repérage formalisé ? Critères d'observation et analyse de l'évolution depuis 5 ans
- L'académie a-t-elle une bonne connaissance de ces publics ? Qu'est-ce que l'académie appelle les "sorties sans qualifications" ? (Typologie des publics visés)
- Quels sont les établissements les plus concernés ? Collège ? SEGPA ? LP ? etc.
- Quelles sont les spécialités ou les filières les plus concernés
- Quelle est l'évolution des taux académiques depuis les cinq ans qui viennent de s'écouler ?
- Quelles analyses sont faites de cette évolution ?
- Y a-t-il des disparités locales géographiques au sein de l'académie ? Pour quelles raisons ?
- L'académie a-t-elle une connaissance du nombre de ruptures de contrat d'apprentissage ?
- Le niveau de l'absentéisme dans l'académie ?
- A-t-on une connaissance des flux entre l'éducation nationale , l'agriculture (notamment les MFR) , le secteur privé, les formations du conseil régional (plate-forme) et les chambres consulaires (contrat de professionnalisation, contrat d'orientation, contrat d'apprentissage etc..) ? Quel repérage des sorties des établissements relevant du ministère de l'agriculture y compris des structures associatives ?
- La transmission de la partie du bilan de rentrée sur les affectations en LP et leurs difficultés (élèves non affectés), en la développant éventuellement.

- Une description de l'état de la réflexion académique sur ce sujet (études statistiques, de corrélation avec les résultats des niveaux antérieurs, etc.)
- Nombre de conseils de discipline avec exclusion définitive ?

Le pilotage au niveau académique et départemental

- Quelles sont les organisations académique, départementales ? Quels sont les moyens humains et matériels (outils statistiques) ?
- Y a-t-il des groupes de travail académique, départementaux ?
- Y a-t-il une personne chargée du dossier au niveau académique, départemental ?
- Y a-t-il une coordination de l'ensemble de tous les dispositifs ? Par qui ? A quel niveau ?
- Est-ce que ce sujet est l'une des priorités du projet académique ? Quelles sont les actions envisagées ?
- Le rôle des BEF ?
- Est-ce que l'IUFM est impliqué dans la réflexion, l'action ?
- Quelles actions dans le PAF ?

Au niveau de l'EPL

- Est-ce que ce sujet est mentionné dans les projets d'établissements en termes de diagnostic, d'actions et d'évaluation ?
- L'académie a-t-elle un bilan du fonctionnement des GAIN ?
- Existence d'indicateurs spécifiques du devenir des élèves et des mouvements d'élèves ?

Solutions possibles pour les réduire

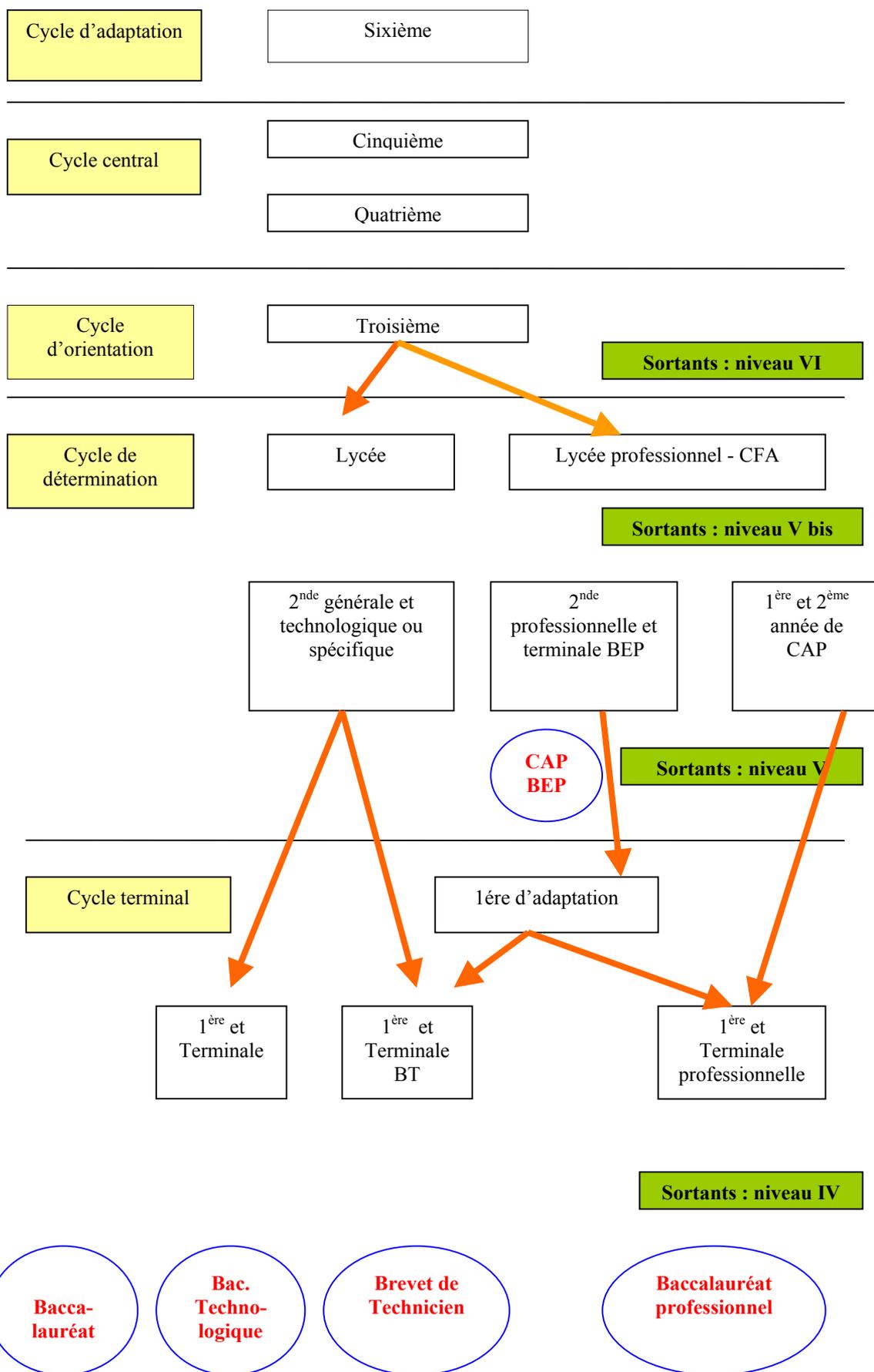
- En dehors ou dans les dispositifs habituels (classes-relais, MGI, centres de formation d'apprentis, programmes régionaux, etc.), y a-t-il des actions originales dans l'académie ? Quels sont les publics concernés ?
 - L'académie est-elle associée à la conception et à la mise en œuvre des dispositifs régionaux ?
 - Y a-t-il des actions complémentaires mises en place par les collectivités locales ? Si oui, lesquelles ? Par d'autres services de l'Etat ? Quel partenariat avec l'éducation nationale ?
 - Y a-t-il des évaluations de tous ces dispositifs ? De quelle façon et avec quelles utilisations ?
- Rôle des corps d'inspection ? A-t-on une idée de l'efficacité des dispositifs ?

IGEN
Philippe Dubreuil
Marc Fort

IGAENR
Jean-Claude Ravat
Elisabeth Morin

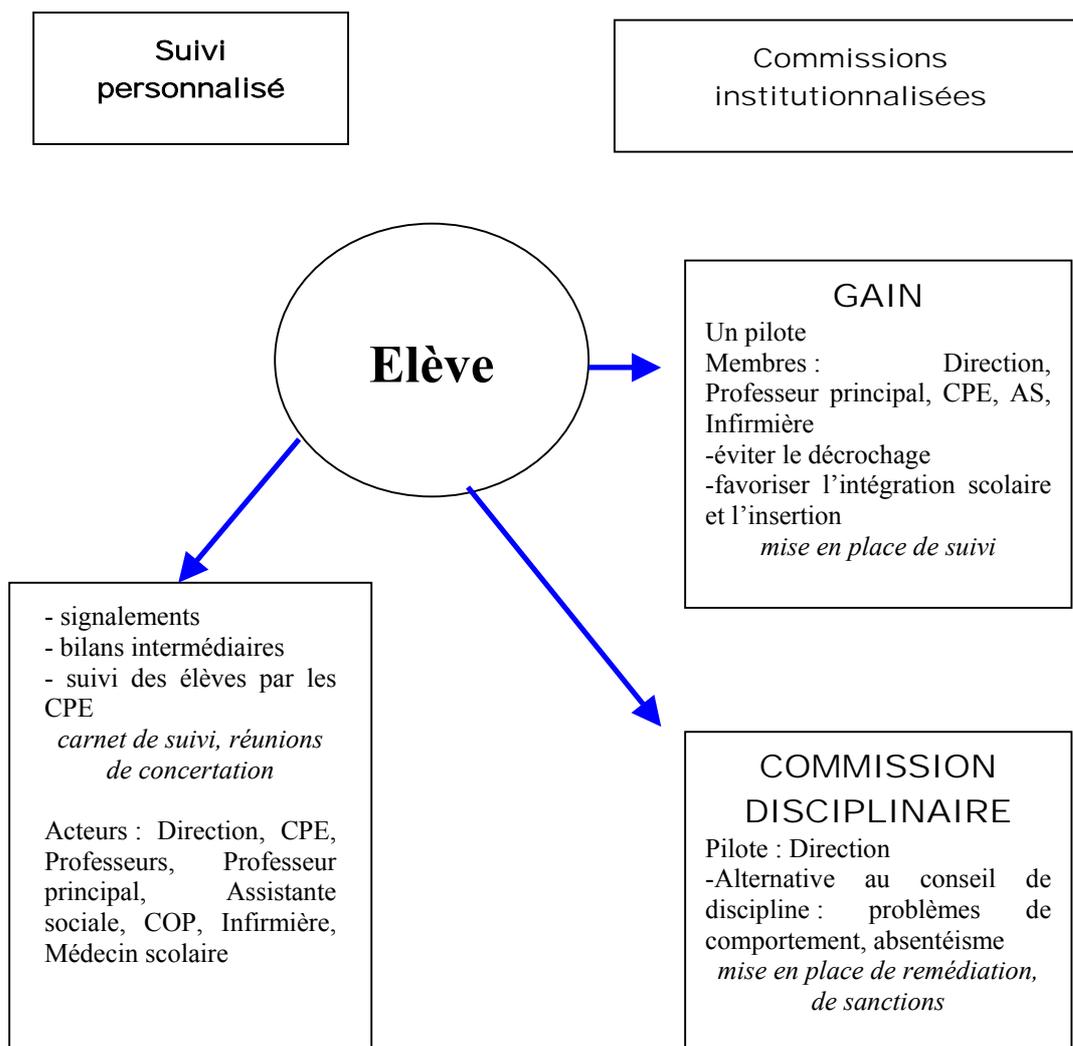
ANNEXE 4

Les différents niveaux de qualification et les parcours de l'éducation nationale



Annexe 5

Un exemple d'organisation de suivi d'élèves



Dans cette organisation, il faut remarquer :

- qu'en cas de difficulté avec une classe, le principe de subsidiarité est appliqué ; le professeur concerné en informe le professeur principal qui prend en charge le problème ;

- qu'en cas d'incident ponctuel avec un ou plusieurs élèves, le professeur concerné renseigne une fiche de signalement qui est remise aux CPE avec une demande de sanction éventuelle ; le double est remis à la direction qui décide des suites à donner ;
- que des bilans intermédiaires sont organisés avant les conseils de classe du 1^{er} trimestre ;
- que les CPE se répartissent le suivi des classes et en sont les *référents* ;
- que certains élèves, enfin, qui nécessitent un suivi particulier en raison de leur comportement, ont un *carnet de route* où sont consignés toutes les remarques liées au travail, à l'attitude et à la discipline.

Annexe 6

Liste des sigles utilisés dans le rapport

AMI	<i>Actions de Motivation et d'Insertion</i>
ANPE	<i>Agence Nationale Pour L'Emploi</i>
AS	<i>Assistante Sociale</i>
AVS	<i>Auxiliaire de Vie Scolaire</i>
BEA	<i>Base Elève Académique</i>
BEP	<i>Brevet d'Etudes Professionnelles</i>
BTS	<i>Brevet de Technicien Supérieur</i>
CAD	<i>Centre d'Aide à la Décision</i>
CAF	<i>Caisse d'Allocations Familiales</i>
CAP	<i>Certificat d'Aptitude Professionnelle</i>
CCPE	<i>Commission de Circonscription Préélémentaire et Elémentaire</i>
CCSD	<i>Commission de Circonscription du Second Degré</i>
CDES	<i>Commission Départementale de l'Education Spécialisée</i>
CEL	<i>Contrat Educatif Local</i>
CEREQ	<i>Centre d'Etudes et de REcherches sur les</i>
CFA	<i>Centre de Formation des Apprentis</i>
CIO	<i>Centre d'Information et d'Orientation</i>
CIPPA	<i>Cycle d'Insertion Professionnelle Par l'Alternance</i>
CITE	<i>Classification internationale des types de l'éducation</i>
CLA	<i>Classe d'Accueil pour Allophones</i>
CLAS	<i>Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité</i>
CLEPT	<i>Collège-Lycée Elitaire Pour Tous</i>
COP	<i>Conseiller d'Orientation Psychologue</i>
CPE	<i>Conseiller Principal d'Education</i>
CRCI	<i>Chambre Régionale de Commerce et d'Industrie</i>
CSAIO	<i>Chef des Services Académiques d'Information et d'Orientation</i>
CSS	<i>Carrières Sanitaires et Sociales</i>
DAET	<i>Délégué Académique aux Enseignements Techniques</i>
DAIP	<i>Dispositif d'Aide à l'Insertion Professionnelle</i>
DARES	<i>Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques</i>
DAVA	<i>Dispositif Académique de Validation des Acquis</i>
DDASS	<i>Direction Départementale des Actions Sanitaires et Sociales</i>
DDJS	<i>Direction Départementale de la Jeunesse et du Sport</i>
DDPJJ	<i>Direction Départementale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse</i>
DEEP	<i>Division des Etudes de l'Evaluation et de la Prospective</i>
DEP	<i>Direction de l'Evaluation et de la Prospective</i>
DEUG	<i>Diplôme d'Etudes Universitaires Générales</i>
DGEFP	<i>Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle</i>
DHG	<i>Dotation Horaire Globalisée</i>
DIJEN	<i>Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Education Nationale</i>
DIPAC	<i>Dispositif d'orientation et d'Insertion Par Alternance en Creuse</i>
DPE	<i>Direction des Personnels de l'Encadrement</i>
DNB	<i>Diplôme National du Brevet</i>
DOGE	<i>Division de l'Organisation et de la Gestion des Etablissements</i>
DOS	<i>Division de l'Organisation Scolaire</i>
DRAF	<i>Direction Régionale de l'Agriculture et de la Forêt</i>
DRTEFP	<i>Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle</i>
EPL	<i>Etablissement Public Local d'Enseignement</i>

EPP	<i>Espace Projet Personnalisé</i>
EREA	<i>Etablissement Régional d'Enseignement Adapté</i>
ES (bac)	<i>Economique et Social</i>
GAIN	<i>Groupe d'Aide à l'INsertion</i>
GRETA	<i>Groupement d'ETablissements</i>
IA-DSDEN	<i>Inspecteur d'Académie Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale</i>
IEN	<i>Inspecteur de l'Education Nationale</i>
IEN-ET	<i>Inspecteur de l'Education Nationale chargé de l'Enseignement Technique</i>
IIO ou IEN-IO	<i>Inspecteur de l'Education Nationale chargé de l'Information et de l'OriEntation</i>
IME	<i>Institut Médico-Educatif</i>
IMPRO	<i>Institut Médico-PROfessionnel</i>
INSEE	<i>Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques</i>
IUFM	<i>Institut Universitaire de Formation des Maîtres</i>
IPA	<i>Insertion Professionnelle des Apprentis</i>
IVA	<i>Insertion professionnelle des jeunes dans la Vie Active</i>
JAPD	<i>Journées d'Appel de Préparation à la Défense</i>
L (bac)	<i>Littéraire</i>
LEGT	<i>Lycée d'Enseignement Général et Technologique</i>
LP	<i>Lycée Professionnel</i>
MEDEF	<i>Mouvement des Entreprises DE France</i>
MGI	<i>Mission Générale d'Insertion</i>
MFR	<i>Maison Familiale et Rurale</i>
MOREA	<i>MOdule de Repréparation d'Examen par Alternance</i>
NSA	<i>Non Scolarisé Antérieurement</i>
OREF	<i>Observatoire Régional de l'Emploi et de la Formation</i>
PAF	<i>Plan Académique de Formation</i>
PAIO	<i>Permanence d'Accueil, d'Information et d'OriEntation</i>
PASED	<i>Plan d'Action des Services de l'Etat du Département</i>
PASER	<i>Plan d'Action des Services de l'Etat en Région</i>
PCS	<i>Profession et Catégorie Socioprofessionnelle</i>
PEP	<i>Pupilles de l'Enseignement Public</i>
PJJ	<i>Protection Judiciaire de la Jeunesse</i>
RASED	<i>Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté</i>
SAIA	<i>Service Académique de l'Inspection de l'Apprentissage</i>
SEGPA	<i>Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté</i>
SGAR	<i>Secrétariat Général pour les Affaires Régionales</i>
SIO	<i>Session d'Information et d'OriEntation</i>
SMS (bac)	<i>Sciences Médico Sociales</i>
SPA	<i>Suivi Post Affectation</i>
SSA	<i>Service Statistique Académique</i>
ZEP	<i>Zone d'Education Prioritaire</i>