

Inspection générale
de l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée

Rapport à

Monsieur le ministre de l'Éducation nationale

Madame la ministre déléguée chargée de la réussite éducative



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

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

Agir contre le décrochage scolaire :
alliance éducative et approche
pédagogique repensée

Juin 2013

Anne ARMAND, coordinatrice
Claude BISSON-VAIVRE, coordinateur
Bernard ANDRÉ
Joël GOYHENEIX
Pierre SAGET
Anne VIBERT

*Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

Philippe LHERMET, coordinateur
Didier BARGAS
Christian FLORECK
Jean-Claude RAVAT
Philippe SULTAN
Alain TAUPIN

*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Pourquoi lutter contre le décrochage ?	2
1.1. Un défi majeur de société qui n'épargne aucune nation	2
1.1.1. Un processus complexe	4
1.1.2. Les facteurs externes	5
1.1.3. Les facteurs internes	8
1.2. Des exemples étrangers de politique de prévention du décrochage	13
1.2.1. La prévention du décrochage au Québec : la persévérance scolaire	13
1.2.2. Les Pays-Bas et le programme BEST (Behaviour and Education Support Teams)	14
1.2.3. Un outil importé pour l'aide à la prévention du décrochage : le LYCAM	15
1.3. Une réponse française inspirée des expérimentations étrangères : les programmes de réussite éducative (PRE)	16
2. Mieux connaître l'absentéisme et le décrochage	18
2.1. La lutte pour l'assiduité scolaire	18
2.1.1. Les données nationales : une tendance à la baisse de l'absentéisme	18
2.1.2. L'absentéisme est souvent mal appréhendé localement	19
2.2. Les approches multiples de la mesure du décrochage	24
2.2.1. Les données statistiques nationales et leurs limites	24
2.2.2. Le système interministériel d'échange d'informations (SIEI) : une réponse à perfectionner	26
3. Agir dès à présent pour les décrocheurs	28
3.1. Des instances de repérage dans les établissements scolaires	28
3.2. Les dispositifs-relais : des modalités à redéfinir	29
3.3. Le LATI (lieu d'accueil temporaire individualisé) : une expérimentation à exploiter	31
3.4. Les établissements scolaires publics innovants (ESPI) : une alternative pédagogique qui cherche encore sa voie	33
3.5. La mission générale d'insertion : redéfinir ses priorités	35
3.6. Un nouveau dispositif : le Réseau Formation Qualification Emploi (FOQUALE)	38
3.7. Un exemple d'une démarche systémique : la Fondation des apprentis d'Auteuil	39
4. Prévenir le décrochage : engager le système dans une démarche globale	40

4.1.	Les axes majeurs d'avancée	40
4.1.1.	<i>Prise en compte de la personne chez l'élève.....</i>	40
4.1.2.	<i>Organisation d'un tutorat.....</i>	41
4.1.3.	<i>Aide scolaire spécifique</i>	42
4.1.4.	<i>Aménagement du temps scolaire</i>	43
4.1.5.	<i>Professionalités croisées autour de l'élève : des alliances éducatives</i>	43
4.1.6.	<i>Des relations construites avec les familles</i>	44
4.2.	Les freins identifiés	45
4.2.1.	<i>Des aspects de la formation des enseignants encore peu abordés.....</i>	45
4.2.2.	<i>Des sources de décrochage connues et mal prises en compte</i>	46
4.2.3.	<i>Une réelle difficulté à faire système</i>	47
4.3.	Des leviers pour une prévention effective.....	48
4.3.1.	<i>Impliquer les inspecteurs dans le pilotage académique du dossier décrochage.....</i>	49
4.3.2.	<i>Agir conjointement entre vie scolaire et enseignants dans l'établissement</i>	54
4.3.3.	<i>Fonder un véritable partenariat avec les associations complémentaires de l'école.....</i>	57
4.3.4.	<i>Lire les signes d'un possible décrochage dans tous les phénomènes d'absence</i>	58
4.3.5.	<i>Prévenir le décrochage dans le quotidien au cœur de la classe</i>	61
4.3.6.	<i>Clarifier le discours institutionnel</i>	69
	Conclusion.....	72
	Tableau synthétique des préconisations.....	75
	Annexes	77

Introduction

Depuis les années 1990, la question du décrochage scolaire est devenue prioritaire dans nos sociétés. La loi d'orientation de 1989 affirme que nul ne doit quitter l'école sans qualification. La terminologie a évolué et le concept du décrochage s'est imposé progressivement par transfert en France du terme utilisé au Québec. Il est malgré tout intéressant de noter qu'après avoir utilisé ce vocable, le Québec y a substitué celui d'« abandon » scolaire moins stigmatisant, car moins violent. Aujourd'hui, pour marquer encore plus nettement une orientation politique, on y utilise de plus en plus fréquemment le terme de « persévérance scolaire ». Nous sommes passés ainsi en quelques années d'une approche relativement passive selon laquelle l'élève était principalement responsable de son échec à une approche plus active qui veut prendre en considération, outre les causes extérieures du phénomène, les facteurs internes, propres à la formation initiale. Tous les acteurs de l'école sont toutefois loin de partager cette approche. À coup sûr, le sujet fait débat, renforcé depuis quelque temps par la publication d'une profusion d'ouvrages et essais divers¹. À y regarder de près, chaque écrit reprend les contenus des précédents ou privilégie une autre entrée pour fonder son développement. Tout n'a sans doute pas été écrit sur ce sujet, mais beaucoup de choses l'ont déjà été. Sur les dix dernières années, la mission a recensé pas moins de cent soixante-cinq préconisations² dans le champ des politiques publiques pour venir à bout du phénomène. Ce rapport n'a pas pour ambition ni d'analyser l'effet de ces préconisations ni d'ajouter une réflexion totalement nouvelle dans la multitude des actions en cours, mais il veut contribuer à faire évoluer l'approche de la prévention du décrochage en insistant sur le fait que des responsabilités sont d'abord à trouver et à exercer à l'école et que celle-ci doit collaborer mieux avec d'autres services publics.

Le thème de notre mission nous a conduits à focaliser nos réflexions sur la prévention du décrochage scolaire, c'est-à-dire sur les actions qui, à l'école, visent ou tendraient à réduire ce phénomène. Si la lutte contre l'absentéisme est un des éléments de la prévention du décrochage, elle n'est pas la seule. À l'approche administrative qui a longtemps prévalu, notamment dans la lutte contre l'absentéisme, notre conviction est qu'il faut ajouter une démarche pédagogique et éducative globale seule en mesure de porter des fruits durables.

Tous les pays développés sont confrontés au décrochage, parce que les facteurs externes aux systèmes éducatifs sont présents partout, mais l'intensité du phénomène varie selon les états et notamment en raison des facteurs dits internes, autrement dit de la dimension éducative et pédagogique apportée par le système éducatif lui-même.

L'Union européenne a adopté une politique commune de réduction du taux des « sorties précoces » dans le cadre de « Europa 2020 ». Elle s'est fixé l'objectif de le réduire progressivement à une moyenne européenne de 10 % en 2020.

¹ Annexe 1, bibliographie et état de la recherche.

² Annexe 2, liste des préconisations.

La France a décidé d'atteindre, à cette échéance, le taux de 9,5 %³. Plus récemment, en 2012, le Président de la République a fixé comme objectif la réduction de moitié des sorties de formation initiale dans les cinq prochaines années.

Comment faire évoluer nos pratiques actuelles pour atteindre cet objectif, c'est la question qui se trouve au centre de notre présente réflexion.

Dans une première partie, nous aborderons les fondements de la prévention du décrochage, puis nous traiterons de la connaissance du phénomène dans une deuxième partie. En effet, sur ce point, les définitions divergent suivant les acteurs et une stabilisation s'impose. Dans une troisième partie, nous développerons les réponses de prévention à mettre en place ou à développer dans l'immédiat et dans une quatrième partie les actions à moyen terme à engager pour réduire de manière durable le décrochage.

Cette trame explique nos choix méthodologiques.

Les douze inspecteurs généraux qui ont assuré cette mission se sont rendus dans onze académies et ont focalisé leurs démarches sur les dispositifs mis en place dans certains établissements pour prévenir les décrochages. Ils se sont également entretenus avec des élèves décrocheurs, des personnels de direction, des équipes enseignantes et d'éducation, des représentants de collectivités territoriales et du milieu associatif dont les propos ont contribué à apporter une dimension qualitative aux seules données chiffrées. Ils ont également exploité les différents travaux menés parallèlement dans le cadre d'autres missions confiées aux inspections générales et relatifs à des questions qui recoupent fortement le thème. Il s'agit notamment des travaux sur l'échec scolaire, sur l'orientation, sur l'évaluation des élèves, sur la mise en place des réformes récentes de l'enseignement du second cycle ou de l'école primaire.

Dans le rapport nous utiliserons le terme de *décrocheur* pour des élèves engagés dans un processus de décrochage afin de les distinguer des *décrochés* qui ont, du moins momentanément, rompu avec un dispositif de formation. La prévention du décrochage concerne donc ici des décrocheurs ainsi définis.

1. Pourquoi lutter contre le décrochage ?

1.1. Un défi majeur de société qui n'épargne aucune nation

Le décrochage scolaire est une problématique commune à tous les systèmes éducatifs. Des programmes de prévention du décrochage et de raccrochage sont proposés dans tous les pays concernés.

Pour mieux comprendre l'acuité du phénomène, et même si tous les sans-diplômes ne sont pas des décrochés, il faut avoir présent à l'esprit les quelques données suivantes :

³ Plan Agir pour la jeunesse de 2009.

- en France comme à l'étranger, les sans-diplômes sont surexposés au chômage quel que soit leur âge, mais plus encore quand ils sont jeunes. Selon l'INSEE, en France, le taux de chômage des sans-diplômes est environ deux fois plus élevé que celui des diplômés et cette surexposition au chômage est accentuée quand la conjoncture se dégrade⁴ ;
- quel que soit leur âge, les sans-diplômes sont davantage employés en contrats à durée déterminée, en temps partiel subi, en emploi peu qualifié⁵ ;
- les sans-diplômes sont surreprésentés dans les effectifs traités par le système judiciaire⁶ ;
- ils présentent un état de santé dégradé par rapport à la population diplômée⁷ ;
- les enfants des décrocheurs présentent une plus grande probabilité d'être eux-mêmes sans diplôme⁸ ;
- des études canadiennes ont montré que les sans-diplômes présentent une moindre capacité à participer à la vie en société⁹.

En synthèse de ce tableau, quitter le système éducatif sans qualification, et *a fortiori* sans diplôme, constitue un drame national dont les effets sont aussi à évaluer sur les générations futures. Prévenir le décrochage scolaire doit donc s'assumer comme un projet de société.

Un récent travail conduit au niveau européen sur le coût des NEET¹⁰ (*Not in Employment, Education and Training students*) met notamment l'accent sur les jeunes décrocheurs. En 2011, en Europe, on recensait 7 469 100 jeunes de 15 à 24 ans considérés comme NEET soit 12,9 % de la classe d'âge concernée, ce pourcentage variant d'un état membre à un autre : 3,8 % aux Pays-Bas, 14,3 % au Royaume-Uni et plus de 18 % en Italie ou en Espagne ; la France se situe plutôt au milieu de la série, y compris sur la classe d'âge réduite aux 15-19 ans où le pourcentage est de 6,1 % contre 8,5 % au Royaume-Uni, 11,1 % en Espagne et 11,7 % en Italie, mais seulement 1,9 % aux Pays-Bas.

L'Union européenne a évalué le coût des NEET pour les collectivités nationales en développant une méthode de calcul qui inclut les coûts induits par la prise en charge par les finances publiques, des aides sociales liées au chômage et à la non-insertion ou la sous-insertion sur le marché du travail, à la prise en charge par la collectivité de couvertures sociales diverses, etc. ainsi que le manque à gagner en termes de revenus, d'impôts, de taxes

⁴ Source : Insee, enquêtes Emploi du 1er au 4e trimestre 2010 ; Investing in Education – Smyth et McCoy, 2007 – BCG/MENJVA.

⁵ Sources : Insee, enquêtes emploi 2009 ; Trésor Eco septembre 2011, repris par BCG/MENJVA.

⁶ Sources : "Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire" – Canada, 2009 ; Ministère de la Justice, 2005, repris par BCG/MENJVA.

⁷ Sources : données publiques canadiennes ; Investing in Education – Smyth et McCoy, 2007.

⁸ Sources : Insee, Economie et statistique n°443, 2011 ; Investing in Education – Smyth et McCoy, 2007 repris par BCG/MENJVA, repris par BCG/MENJVA.

⁹ Source: "Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire" – Canada, 2009, repris par / BCG-MENJVA.

¹⁰ Eurofound (2012), NEETS – Young people not in employment, education or training : Characteristics, costs and policy responses in Europe, Publications Office of the European Union, Luxembourg. Jeunes sans emploi, ni scolarisés, ni en formation : caractéristiques, coûts et réponses en Europe – Bureau des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

diverses, de contributions sociales (*public finance income*), ceux-ci étant réduits ou ne pouvant être prélevés du fait d'une base de calcul faible ou inexistante (*resource income*). En s'attachant à émettre les réserves nécessaires à toute forme d'extension ou de généralisation, on peut y lire ici une approche du coût du décrochage.

Sans entrer dans le détail du calcul, la perte pour les États membres a été estimée pour l'année 2008 à 2,3 milliards par semaine. En se fondant sur ce calcul, le coût économique des NEET dans l'Union était alors de 119,2 milliards d'€ en 2008 soit 0,96 % du PIB et est passé à 153 milliards en 2011 soit 1,21 % du PIB européen. Il serait de 1,1 % du PIB français avec un coût global de 22,1 milliards et n'était que de 0,92 % du PIB en 2008 ; ce qui, en 2011, est beaucoup plus que l'Allemagne (15,4 milliards et 0,60 % du PIB) ou que les Pays-Bas (3,9 milliards d'euros soit 0,66 % du PIB).

Par ailleurs les études conduites en lien avec la Direction générale de la modernisation de l'État ont pu montrer que :

- le décrochage représente un manque à gagner important (salarial pour l'individu, fiscal pour la collectivité) et engendre des dépenses supplémentaires en termes de santé et de prestation sociale ;
- ainsi, le coût estimé d'un décrocheur pour la collectivité tout au long de sa vie varie entre 166 000 € et 306 000 € selon différentes études anglo-saxonnes (États-Unis et Canada).

En se fondant sur les données actuelles, dont on verra en deuxième partie qu'elles sont à préciser et à considérer avec prudence, et si aucune action n'était menée, le nombre d'élèves ayant décroché augmenterait de 700 000 en cinq ans (140 000 décrocheurs de plus par an)¹¹.

En France, le coût du décrochage est estimé entre 220 000 et 230 000 euros¹² par décrocheur tout au long de sa vie. Dans l'hypothèse ci-dessus, ce sont 154 milliards d'euros qui seraient ainsi hypothéqués (220 000 x 700 000). L'atteinte de l'objectif de diminution en cinq ans de moitié des sorties sans diplôme doit permettre de réduire cette charge de 77 milliards d'euros.

Ces chiffres bruts, qui peuvent apparaître « violents » au lecteur, ne prennent pas en considération le préjudice moral et les effets induits sur le plan de la confiance et de l'estime de soi qui, dans un contexte humaniste, ne sont malheureusement pas comptabilisés.

1.1.1. Un processus complexe

La diversité des définitions et des approches montre combien le phénomène est complexe et les conséquences lourdes et durables pour les jeunes qui en sont victimes. Le décrochage n'est pas la production d'un instant : c'est un processus qui s'alimente de causes diverses, tout au long du temps de la scolarité du jeune. Et si tous les absentéistes ne sont pas décrocheurs, l'absentéisme est un des symptômes essentiels du décrochage. En repérant les facteurs qui peuvent expliquer le processus, on peut mieux travailler au maintien du jeune dans ses apprentissages et, de fait, on intervient sur la réduction de l'absentéisme.

¹¹ Source DGESCO.

¹² Source BCG/MEN.

Si l'approche quantitative du phénomène mérite que le débat s'appuie une fois pour toutes sur des bases fiables et partagées, la littérature très fournie et les recherches nombreuses convergent sur les causes.

En décembre 2009, l'INRP, devenu depuis Ifé, a synthétisé les connaissances et les résultats de la recherche et a dressé une liste des facteurs. Nous en reprenons ci-dessous l'essentiel, validé par le contenu des entretiens que les membres de la mission ont conduits.

1.1.2. Les facteurs externes

Ils sont ceux sur lesquels l'école a peu voire n'a pas de prise mais qui sont connus par elle ; ces facteurs sont ou gagneraient à être pris en considération dans les approches correctives, préventives et éducatives.

▪ L'âge des élèves

Le décrochage s'accroît avec l'âge. Captifs à l'école primaire, des élèves s'éloignent progressivement des apprentissages scolaires au fur et à mesure de leur développement. Des « décrochés » ont affirmé à la mission que tout allait bien à l'école primaire, que les résultats y étaient même bons mais que, chemin faisant, les rencontres avec d'autres jeunes, l'attrait d'autres groupes de pairs constitués autrement que sur la proximité scolaire, proposant d'autres centres d'intérêt, ont été un facteur déclencheur du décrochage. L'apport du groupe externe à l'école était bien supérieur à l'intérêt présenté par le maintien dans la structure scolaire. Si le nombre de conseils de discipline peut être un des nombreux indicateurs expliquant ces ruptures, les entretiens avec les représentants des personnels de direction confirment que le niveau 4^{ème} est particulièrement exposé. En outre, le phénomène de redoublement (maintien à l'école primaire ou redoublement au collège et en seconde générale et technologique) paraît être un des plus forts prédicteurs du décrochage au lycée¹³.

▪ Le genre

Toutes les statistiques montrent que les garçons sont plus exposés au décrochage scolaire que les filles. Les statistiques européennes révèlent que dans la population globale des NEET, la tranche d'âge des 15-19 ans (tranche d'âge qui rejoint la problématique confiée à la mission) alimente le nombre global à hauteur de 7,3 % pour les garçons et 6,6 % pour les filles et cela dans la quasi-totalité des États membres de l'Union.

Cependant cette différence s'inverse aux âges ultérieurs, davantage de jeunes femmes s'éloignant du marché de l'emploi et de l'insertion professionnelle. Ainsi, le taux de NEET est de 19,4 % pour les femmes chez les 20-24 ans et 17,1 % chez les hommes. À ce stade du constat, il importe donc à la fois de réfléchir à la situation des garçons au cours de la période de scolarité et de formation initiale et de préparer l'avenir des filles plus fragilisées au regard de l'entrée dans l'emploi.

¹³ Rumberger 2008 in INRP déc. 2009.

- **Les conditions économiques et sociales et la précarité de certaines familles**

Si des exemples viennent indiquer que, même dans des milieux familiaux plutôt favorisés, le processus de décrochage d'élèves peut s'installer, les conditions économiques ont des effets sur les rapports de l'élève à l'école et aux apprentissages. Dans certains territoires ou pour certains groupes, notamment parmi des familles issues de l'immigration récente, la question de la scolarisation et de la réussite scolaire des enfants n'est plus aussi centrale. Il a été également maintes fois confié aux membres de la mission que des jeunes filles puissent être amenées à quitter prématurément l'école ou à s'engager de fait dans un processus de décrochage, contraintes par des contingences familiales (garde des plus jeunes éléments de la fratrie par exemple). Enfin, les assistantes sociales ne manquent pas de relever localement des conditions de vie si précaires qu'il n'y a ni espace, ni moyens financiers à consacrer à l'étude pour mettre le jeune dans un processus de réussite. La difficulté sociale précède alors l'échec scolaire.

Les « petits boulots » peuvent être considérés comme un facteur de décrochage parce qu'ils contribuent à créer une situation de fatigue et obèrent le temps consacré au travail personnel quand ils n'empiètent pas sur l'assiduité scolaire elle-même. Ces situations ne devraient pas être ignorées des enseignants comme des personnels en charge de la vie scolaire. Leur fréquence a été maintes fois évoquée à propos des élèves de lycée professionnel.

- **La structure familiale**

Faire de la structure familiale une des causes du décrochage est à envisager avec prudence. Si ce phénomène peut se rencontrer statistiquement dans des familles monoparentales, il n'est pas démontré que seule cette caractéristique expliquerait le décrochage de l'enfant. Les différends parentaux et les ruptures familiales sont aussi constitutifs d'histoires personnelles douloureuses que les enseignants n'ont pas forcément perçues à temps ou devant lesquelles ils se sont sentis démunis. Les conditions économiques et sociales brutales (licenciement d'un ou des deux parents, surendettement) peuvent entrer dans l'explication d'un processus qui s'est engagé à côté d'autres facteurs explicatifs.

- **L'organisation de l'accueil scolaire sur le territoire**

Cet aspect de la problématique se rencontre notamment dans les départements d'outre-mer. À titre d'exemple, la Guyane n'offrant que peu de places d'internats et les distances entre les lieux de vie et ceux de la scolarisation étant très longues à parcourir, des élèves affectés au lycée ou au lycée professionnel à l'issue du collège assurent la première partie du premier trimestre mais ne rentrent pas en classe après les vacances de Toussaint. Ce constat, proche de celui qui peut être fait dans des zones rurales éloignées de métropole où des raisons de transport voire parfois d'intégration difficile dans un groupe de pairs conduisent au décrochage, ou au mieux à la réduction des ambitions des élèves pour rester dans une formation de proximité. Ce phénomène ne concerne pas uniquement ce type d'espace, certaines métropoles peuvent également générer des difficultés de déplacement. Ainsi, à Marseille, les déplacements des élèves affectés en lycée professionnel du fait de la répartition des lycées sur le territoire de la commune sont considérés comme longs et cause de retard. Ils sont présentés comme un facteur de décrochage.

À ce stade du constat, il y a lieu d'être attentif à ne pas se limiter aux analyses et aux politiques qui ne traiteraient qu'un facteur pris isolément des autres ou qui s'adresseraient à un seul groupe de population sans voir l'interaction des éléments d'un système. Dans ce processus, des facteurs purement scolaires et internes à l'institution interviennent également et fortement.

▪ La santé

Les motifs d'absence pour raisons de santé sont les plus nombreux. Or l'absence, parce qu'elle génère un manque d'assiduité des élèves, est un facteur de décrochage. Mais au-delà de ce constat, il convient de donner toute sa place à ce facteur finalement mal connu et sous-estimé le plus souvent dans l'institution. Les résultats de l'enquête internationale *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) montrent qu'au collège un tiers des élèves expriment des plaintes multiples et récurrentes¹⁴.

On considère habituellement ces plaintes comme structurelles à l'adolescence et elles n'ont pas forcément de caractère pathologique. Mais elles affectent réellement la vie des élèves et ne devraient pas être négligées par les enseignants. Sur trente-neuf pays, la France arrive en dixième position quant à la fréquence élevée de ce syndrome de plainte. Toutes les infirmières d'établissement confirment qu'une proportion importante d'élèves exprime un mal-être. Ce mal-être conduit parfois à une prise de médicaments qui, elle-même, peut se traduire par des attitudes mal ressenties par les enseignants : fébrilité comme endormissement.

Environ 19,2 %¹⁵ des élèves sous obligation scolaire déclarent être porteurs d'un handicap ou d'une maladie chronique et bien sûr leur scolarité en subit des conséquences, notamment s'il n'en est pas tenu compte dans l'aménagement des apprentissages. L'augmentation, dont il faut se féliciter, du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés doit nous conduire à réfléchir pour eux à leur insertion professionnelle et donc à leur accès à notre système d'examen.

La situation au regard des diverses pratiques addictives (tabac, alcool et drogues¹⁶) n'est pas satisfaisante même si des progrès ont été enregistrés s'agissant du tabac. Lors de nos rencontres, il nous a été signalé très souvent qu'une addiction relativement nouvelle aux jeux en réseau sur internet conduit certains élèves à réduire de manière dangereuse leur temps de sommeil, ce qui a des conséquences sur leur attitude et leur concentration en classe.

¹⁴ Source *La santé des collégiens en France*, 2010 Emmanuelle Godeau, Félix Navarro, Catherine Arnaud. Edition INPES. www.inpes.santé.fr.

¹⁵ Source *La santé des collégiens en France*, ouvrage cité, enquête 2010, page 96 et suivantes.

¹⁶ La France occupe le 4^{ème} rang pour l'usage du cannabis à 15 ans après le Canada, l'Espagne et les Etats-Unis. Par contre s'agissant de l'alcool, la fréquence de l'ivresse à 15 ans nous classe à la 28^{ème} place sur 38 états. Source enquête HBSC 2010.

1.1.3. Les facteurs internes

▪ L'orientation

En novembre 2012, une estimation des résultats déterminée en comparant les listes des élèves inscrits entre juin 2012 et octobre 2012 dans les établissements scolaires a mis en avant les données suivantes¹⁷ :

Répartition par tranche d'âge des décrocheurs :

Tranche d'âge	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	21 ans et plus	Total
En %	24 %	19 %	22 %	19 %	10 %	6 %	100 %

Répartition par cycle scolaire d'origine

Origine	Répartition
PREMIER CYCLE	17,1%
SECOND CYCLE GT	28,2%
SECOND CYCLE PRO	49,0%
Autre (enseignement spécialisé, classe d'accueil...)	5.8%

Le décrochage est un phénomène qui, le plus souvent, intervient dès la fin de la scolarité obligatoire et concerne plutôt les garçons.

Majoritairement, il se manifeste dans la voie professionnelle et s'il ne touche pas tous les élèves de cette voie qui conduit dans une proportion importante les élèves à la réussite, les élèves entrant en première année de CAP en sont tout particulièrement victimes. Mais pour autant le second cycle GT est également concerné.

Le décrochage est communément associé, notamment dans les déclarations des décrochés, à une orientation subie plutôt qu'à une orientation choisie. De fait, on constate partout un écart entre les demandes des élèves et les capacités de formation prévues. Ce décalage est à l'origine des insatisfactions exprimées par les élèves qui ne peuvent pas comprendre pourquoi ils n'obtiennent pas la formation souhaitée là où ils l'ont souhaitée.

La mise en accusation du processus d'orientation porte principalement sur le choix de la formation dans la voie professionnelle et plus rarement sur le premier niveau du choix : seconde générale et technologique / seconde professionnelle. Cela ne saurait pour autant être satisfaisant car, dans ce premier niveau, ce sont plus souvent les notes reçues par les élèves

¹⁷ Source DGESCO – Séminaire national de lancement du dispositif "Objectif formation-emploi" pour les jeunes décrocheurs – 4 décembre 2012- Dossier de presse.

que leurs véritables aspirations qui président à l'orientation. Les compétences des élèves, que le socle commun devrait pourtant contribuer à mettre en valeur, sont trop souvent encore ignorées. De plus, quand elles ne sont pas validées en fin de troisième, elles ne le sont pas ultérieurement.

Malgré tout, la véritable interrogation, ou plus exactement le véritable point de crispation, porte davantage sur le deuxième niveau du choix, une fois opté pour la voie professionnelle, c'est-à-dire pour la formation à choisir. C'est davantage d'ailleurs une question d'affectation et d'adéquation de la demande à l'offre de places disponibles dans une formation donnée qu'une question d'orientation. On aboutit très vite à une orientation vécue comme forcée pour des questions de capacité d'accueil.

Contrairement à la seconde générale qui laisse au moins une année supplémentaire pour parachever le projet de formation, le choix de la formation en voie professionnelle doit être fait dès le milieu de la classe de troisième, pour prendre en compte les procédures d'affectation. Beaucoup de nos interlocuteurs ont évoqué le fait que, en raison de la diminution du redoublement, ce choix doit être effectué plus tôt que par le passé, et bien avant l'âge de quinze ans, pour nombre d'élèves dont les capacités n'ont pas été évaluées à un niveau tel qu'ils pourraient aller en seconde générale et technologique. Finalement, on demande à l'élève en difficulté de se déterminer plus tôt que ceux dont les facilités reporteront plus tard l'instant du choix.

Par ailleurs, si, entre orientation choisie et affectation non réalisée, la déception ressentie par les élèves peut précipiter le décrochage, il faut aussi admettre qu'une très grande majorité des élèves sont affectés sur leur premier vœu et que certains d'entre eux y décrochent malgré tout. Si, ponctuellement, des explications peuvent trouver leurs sources dans des facteurs externes (voir § 2.1), d'autres sont à puiser dans la méconnaissance des élèves sur les contenus et les attendus des métiers qu'ils ambitionnent. On peut légitimement alors s'interroger sur les effets de l'éducation à l'orientation. La méconnaissance des contenus des métiers, des formations et des modalités pédagogiques qui y sont développées pour parvenir à l'exercice de ceux-ci, reste encore patente en dépit des actions nombreuses développées sur le terrain et dont on ne voit pas toujours la cohérence et les objectifs visés. Il est vrai que les établissements scolaires se sont peu emparés du parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF), poursuivant des rencontres formelles, inscrites dans un calendrier renouvelé annuellement (exemple forum des métiers, journées d'orientation) et n'introduisant pas un processus d'élaboration progressive auquel toutes les disciplines sont amenées à contribuer dans le cadre d'une politique d'établissement.

Enfin, ces décrochages n'interrogent pas seulement l'amont. Ils interpellent aussi l'accueil des élèves affectés sur leur premier vœu qui n'y trouvent pas ce qu'ils sont venus y chercher, aussi bien que ceux affectés plus tardivement (à l'issue d'une deuxième voire d'une troisième commission, en septembre) ou sur un autre vœu.

▪ **Le décrochage cognitif**

Cet aspect est souvent sous-estimé mais il renvoie fortement au repérage et à la prévention. Ainsi, dès le premier degré, des élèves peuvent être présents en cours, assidus, sans pour

autant être entrés dans les apprentissages ni dans l'accrochage scolaire. Présents-absents, ils peuvent se faire reconnaître dans l'école mais oublier dans la classe, s'extrayant discrètement des apprentissages et s'éloignant progressivement des acquis. Des notions leur ont échappé ce qui contribue à leur faire perdre le fil d'une construction progressive des savoirs. Non repérés dès le premier degré, non diagnostiqués sur des questions de santé ou sur des besoins particuliers (précocité, dyslexie, dyscalculie, dyspraxie...) ces élèves constituent progressivement le vivier des décrocheurs et se révéleront comme tels au moment du passage d'un degré à l'autre.

Si des conditions de décrochage s'installent dès le premier degré, des scolarités peuvent se dérouler en apparence normalement à l'école primaire, voire au collège, le processus de décrochage s'installant plus tardivement. Par exemple, des élèves décrochés ont fait savoir à la mission que leurs difficultés étaient apparues dès les premiers mois de la classe de seconde, faute de réponses à des questions de méthode posées, faute de sécurisation dans leurs parcours : « je ne savais pas comment faire », « je n'ai trouvé personne pour m'aider à faire le devoir » ou « alors que je travaillais chez moi le soir, était écrit sur mon bulletin "doit travailler davantage" ».

▪ Le passage d'un cycle ou d'un degré à l'autre

Chaque interlocuteur de la mission s'est accordé à dire que les moments de rupture dans la scolarité constituent des moments de forte fragilité.

La polyvalence du maître à l'école primaire, sur lequel se centre la responsabilité des apprentissages mais aussi de la réussite de l'élève, laisse la place à une forme de répartition de la responsabilité entre plusieurs intervenants dès l'arrivée au collège. Certains de nos interlocuteurs ont parlé de dilution de la responsabilité. La multiplication des enseignants dès la classe de sixième met l'élève, de fait, en face de pratiques pédagogiques et d'exigences disciplinaires diverses aussi bien dans les modalités de travail et d'évaluation qu'au cours des démarches d'apprentissage auxquelles l'élève n'avait pas été confronté auparavant. C'est souvent la différence d'exigence dans les attentes des enseignants et le passage d'un travail guidé à un travail autonome qui assoient une difficulté qui, si elle n'est pas identifiée et traitée, ouvre la voie de l'abandon et du décrochage.

Au lieu unique et sécurisé de la classe, se substituent des espaces diversifiés à l'affectation définie.

Si les pairs se retrouvent plus facilement au collège du fait d'une sectorisation qui met en relation un collège et les écoles de son secteur de recrutement, le groupe de pairs éclate entre le premier et le second cycle du second degré. Il n'est pas rare de rencontrer des élèves dont les choix ont été guidés par la relation qui les relie à leurs camarades ou le plus souvent par la proximité de l'offre de formation qui évite que la rupture s'accroisse avec des déplacements longs, fatigants et parfois coûteux pour les familles.

Au final, tout changement de cycle est un moment de forte insécurité qui exige vigilance de la part de l'équipe éducative pour ne pas exposer l'élève au risque du décrochage.

▪ **La rigidité de l'organisation scolaire et les modalités d'évaluation.**

Ce sont deux dimensions qui ne peuvent être ignorées. Elles sont bien souvent présentées avant toute autre. L'organisation de l'école et la structuration en filières produisent du décrochage, car elles contribuent au « tri » des élèves. « La scolarité obligatoire est conduite dans l'idée que les élèves seront triés et le tri des élèves exclut toute idée de stratégie inclusive »¹⁸.

Les interlocuteurs de la mission ont tous, à un moment ou à un autre, évoqué le caractère très démobilisateur, pour les élèves les plus fragiles notamment, de l'évaluation dont l'exploitation détermine leur cheminement dans une structure rigide. Si le redoublement a diminué, la pression du passage d'une classe à l'autre ou d'un cycle à l'autre est une constante dans le système éducatif et la politique des cycles instaurée en 1989 n'a pas atteint pleinement les objectifs qui lui étaient fixés. L'évaluation utilisée par les professeurs est « destructrice » a-t-on entendu à plusieurs reprises. Elle entrave la confiance et l'estime de soi. L'évaluation par les compétences introduite avec le socle commun de connaissances et de compétences est souvent considérée comme annexe ou venant s'ajouter plus ou moins artificiellement, pour répondre à la demande institutionnelle, à la seule évaluation quantitative des connaissances qui fonde culturellement l'approche de la valeur des élèves. Quoiqu'il puisse être souhaité, *« tout se termine malgré tout par des notes, dit-on, le diplôme national du brevet, le baccalauréat et l'affectation par AFFELNET »*¹⁹ ²⁰.

Par ailleurs, force est de constater que les passerelles introduites dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle et de la réforme du lycée ne fonctionnent pas ou sont utilisées de façon marginale, reléguant la notion de parcours à un concept écrit plus qu'à une réalité.

Nous pensons qu'il convient également de s'interroger sur les dispositions en vigueur pour l'obtention des diplômes notamment pour les élèves en situation de handicap et pour ceux issus des CAP dits réservés. Leurs efforts pour développer leurs compétences et leur employabilité butent sur des régimes d'examen qu'il faudrait mieux aménager pour eux.

Le volume horaire, qui rejoint l'organisation du temps scolaire et la problématique des rythmes, est souvent mis en avant comme contribuant au décrochage. Ainsi, un élève de 3^{ème} qui suit l'option découverte professionnelle 3h doit assurer un horaire hebdomadaire de 31,5 heures auquel s'ajoute le temps de travail en dehors des cours.

Soit l'établissement propose un encadrement (aide aux devoirs, études surveillées ou accompagnées, accompagnement éducatif) après la classe, soit l'élève trouve chez lui les conditions de quiétude pour réaliser ce temps, soit l'élève ni ne participe à l'un ni ne bénéficie de l'autre et il est plus vulnérable à l'échec. La réunion de ces conditions de travail après les cours n'est pas actuellement vérifiée. À cet effet, il est intéressant de relever qu'au moment où

¹⁸ Entretien avec les représentants du SNPDEN le 28 mars 2013. Voir ci-dessous quatrième partie, 3.5.2. Des changements pédagogiques de fond pour rendre la classe bienveillante, en particulier p. 63.

¹⁹ Affectation des ELèves par le NET.

²⁰ Voir ci-dessous partie 4, p. 60, « La notation à la française ».

l'accompagnement éducatif s'est mis en place en 2008, c'est l'aide aux devoirs qui a été plébiscitée (environ 70 % des demandes des familles).

- **Des programmes et des objets d'apprentissage dont le sens n'est pas toujours perçu par les élèves**

Nos interlocuteurs ont interrogé l'attachement fort à des programmes dont la construction ne prendrait pas en compte l'évolution physiologique et mentale des élèves. Des représentants des personnels de direction ont indiqué que les apprentissages sont unidimensionnels et d'abord marqués par les connaissances, sans tenir compte des étapes de développement des élèves. Les programmes ne tiennent pas compte des changements physiologiques, le niveau quatrième est emblématique à cet égard : c'est un « programme de cinquième + une année »²¹ comme si l'élève ne changeait pas fondamentalement à cette période de sa vie alors que nos interlocuteurs sont nombreux à dire que les changements physiologiques s'installent à ce niveau d'âge, influant sur les comportements et fatiguant des organismes auxquels on demande de poursuivre les apprentissages au même rythme.

Des enseignants ont aussi regretté que des programmes ne prennent plus ou prennent moins en compte l'environnement auquel l'élève pourrait se rattacher, pour mieux comprendre l'utilité de maîtriser un concept. Le caractère abstrait des notions abordées rend plus complexe le travail de l'enseignant pour mettre en place des séquences qui pourraient ramener l'élève à des objets familiers afin qu'il s'en approprie les contenus plus aisément. À titre d'exemple, même si le programme de mathématiques en classe de CM2 prévoit que « *la résolution de problèmes liés à la vie courante permet d'approfondir la connaissance des nombres étudiés, de renforcer la maîtrise du sens et de la pratique des opérations, de développer la rigueur et le goût du raisonnement* », on constate que l'approche des nombres telle qu'elle est conçue confronte davantage l'élève à l'abstraction qu'à des situations concrètes auxquelles il peut faire référence.

Enfin émerge un surinvestissement qui pourrait, en troublant la lisibilité du système, forcer les apprentissages à des âges où l'élève n'a pas atteint la maturité suffisante pour y entrer. Une forme de recherche de précocité s'installe dès l'école primaire²² et l'attachement que des enseignants de grande section peuvent avoir à ce que leurs élèves sachent lire avant de quitter leur classe en est une illustration. Au sein de ce niveau, la différence de maturité des élèves peut creuser les écarts et faire entrer, de fait, les élèves les moins matures dans un sentiment de mésestime par rapport à ceux qui, plus matures, maîtriseraient mieux les rudiments de la lecture. Le même syndrome de précocité est perceptible dans la suite du cursus : manuels dépassant les programmes, programmes trop longs qui imposent une course contre le temps pour les finir.

- Un recours abusif à l'exclusion

Face à l'absentéisme croissant des élèves (absences perlées, retards réguliers), en proie à la montée des incivilités et aux actes de violence longtemps concentrés sur des territoires identifiés mais qui émergent également dans des zones non répertoriées comme à risques, face

²¹ Cf. note 14.

²² Cf. *L'école maternelle* – rapport conjoint IGEN-IGAENR – octobre 2011 – paragraphe 3.3.3.1 page 134.

à l'expression de souffrance de la part de personnels qui rencontrent des difficultés dans la gestion de leurs classes ou groupes, le système et ceux qui l'animent ont tendance à se protéger et à réagir. Alors que les procédures disciplinaires issues de la réglementation de 2011²³ avaient pour objectif de réduire le nombre d'exclusions définitives, c'est l'inverse qui s'est produit. Si les conseils de discipline ont été moins nombreux à se réunir, passant de 25 717 en 2009-2010, chiffre le plus élevé recensé, à 23 561 l'année suivante et 21 694 en 2011-2012, première année d'application de ces nouveaux textes²⁴, ils se sont surtout réunis pour prononcer des exclusions définitives : 81,38 % des décisions en 2009-2010, 76,64 % en 2010-2011 et 85,01 % en 2011-2012.

À cela s'ajoutent ou se superposent les exclusions temporaires de moins de huit jours qui ne font pas l'objet d'un recensement exhaustif. L'augmentation des exclusions de cours prend une dimension préoccupante selon les observations en établissements scolaires.

Or tout ce qui met l'élève en dehors de la classe et de l'établissement l'engage dans un processus d'absentéisme et de décrochage d'autant que certains de ces exclus en font des stratégies d'évitement scolaire. Et le fait que personne ne se préoccupe de faire récupérer le temps perdu rend évident qu'il ne sert à rien de suivre le cours.²⁵

▪ Le climat scolaire

Le harcèlement, la violence entre les élèves sont autant de facteurs qui doivent retenir l'attention des responsables de l'école. Parfois occultés ou minimisés, ils conduisent bien des élèves à fuir l'école. Ils entretiennent un contexte déstabilisant qui perturbe l'élève qui en est la victime.

L'ensemble de ces facteurs alimente un processus complexe. Si l'approche de chacun des facteurs doit être assurée, chacun d'eux ne saurait être traité isolément. Ils doivent être pris en compte ensemble dans une politique globale.

1.2. Des exemples étrangers de politique de prévention du décrochage

1.2.1. La prévention du décrochage au Québec : la persévérance scolaire

Le Québec a saisi cette problématique par cette entrée et est parvenu à des résultats positifs en faisant passer le taux d'abandon scolaire de 24 % en 1996 à 12 % aujourd'hui.

Confrontées à des taux d'*abandon scolaire* particulièrement élevés à la fin des années 90, les autorités du Québec ont fait sortir du cadre strict de l'école la prévention du décrochage scolaire pour en faire également une problématique sociale qui interpelle l'ensemble des forces vives d'une région et implique toutes les composantes de la société, dont l'université, dans la recherche de solutions. Les facteurs externes et les facteurs internes exposés ci-dessus s'y retrouvent également. L'attribution d'un identifiant à chaque élève dès son entrée à l'école et qui le suit jusqu'à l'université, y compris quand il bénéficie de formation continuée à l'âge

²³ Circulaire n° 2011-111 du 1^{er} août 2011.

²⁴ Source DGESCO.

²⁵ Voir quatrième partie, § la prise en compte pédagogique de l'élève absent, p.56.

adulte, a permis de suivre des cohortes successives et de bien repérer des facteurs d'abandon. Surtout, les orientations choisies ont modifié sensiblement l'état d'esprit des acteurs économiques et sociaux et le concept positif de persévérance scolaire s'est substitué à la notion de lutte ou de prévention du décrochage.

« L'école, j'y tiens ! » est un slogan qui fonde une stratégie publique nationale et une politique interministérielle dans lesquelles les soixante-douze commissions scolaires territoriales sont parties prenantes et engagées sur la réalisation d'objectifs contextualisés.

La forte décentralisation de l'administration scolaire et la large autonomie laissée aux établissements pour trouver localement les solutions sont considérées comme éléments contribuant à l'amélioration des résultats. L'ancrage territorial des interventions et la volonté de ne pas limiter ni l'analyse ni la ou les actions aux découpages strictement scolaires renforcent l'efficacité car *« si les stratégies scolaires contribuent largement à façonner le vécu des adolescents, se profilent derrière elles des canalisations qui contraignent leur propre avenir tout autant que celui de leur communauté. Somme toute, la convergence tient bien au fait que le milieu de vie contribue à différencier les élèves entre eux, le territoire devenant ici le reflet de leurs comportements et bien sûr aussi ceux des adultes qui ont la tâche de les accompagner et de les éduquer »*²⁶.

Le plan engage des actions aussi bien dans le champ de la prévention primaire (aide aux familles) que dans le domaine de la chronobiologie, du sommeil, de la nutrition ou de l'aide aux élèves à distance (dispositif « Allo Profs ! »). Le travail sur l'estime de soi est considéré comme un élément majeur et déterminant et la formule *« chaque jeune a besoin d'encouragement chaque jour »* traduit une forme d'attention à porter à une école bienveillante et attentive au jeune pris dans sa globalité, notion qui a également émergé au cours des ateliers contribuant au diagnostic préparatoire à la loi de refondation.

1.2.2. Les Pays-Bas et le programme BEST (Behaviour and Education Support Teams)²⁷

Les Pays-Bas ont fondé leur politique de prévention du décrochage, entre autres formes, sur la mise en place d'équipes multidisciplinaires (professionnels scolaires et médico-sociaux) dans les écoles avec des procédures de travail fixées :

- réalisation d'un diagnostic et d'un repérage précoce ;
- intégration des services scolaires et des services médico-sociaux pour travailler ensemble ;

²⁶ Perron Michel, Veillette Suzanne, Morin Isabelle, « Persévérance scolaire, territorialité et mobilisation des acteurs : état des lieux au Québec », article paru dans la revue *Administration et éducation* n°2013-1, mars 2013.

²⁷ Dr. Paul Downes - Extraits de Multi/Interdisciplinary teams for early school leaving prevention : Developing a European Strategy informed by international evidence and research – Research Paper for European Commission Network of Experts on the Social Aspects of Education and Training (NESET) (2011).

- accent porté sur le bien-être, le développement, le comportement positif et le niveau scolaire ;
- mise en place de programmes de prévention.

L'individualisation des accompagnements (« *one child/family, one plan* ») fonde le dispositif qui s'inscrit dans une programmation globale et cohérente sur un territoire, intégrant, dans une collaboration étroite (équipes d'écoles, ressources sanitaires, sociales, d'accompagnement des familles, services de soins, services locaux en charge de la jeunesse etc.) équilibrant diagnostics et prévention précoces, préventions et interventions ciblées, articulant politiques de santé, politiques de jeunesse, formation des personnels enseignants. Des formations intercatégorielles sont proposées pour une meilleure connaissance des rôles de chacun et la construction de programmes d'actions partenariales. L'intégration des responsables des équipes enseignantes voire d'enseignants eux-mêmes dans ce type d'équipes pluridisciplinaires au côté de travailleurs sociaux ou de représentants de la justice ou de la police se fait dans un cadre déontologique strict où les règles de confidentialité sont partagées.

Le cas hollandais est emblématique des orientations qu'ont prises un certain nombre de pays européens en matière de prévention du décrochage scolaire. Dès 2009, l'Angleterre a bâti une politique volontariste de prévention du décrochage en la fondant également sur le travail en équipes pluridisciplinaires composées d'acteurs internes et externes à l'établissement scolaire.

Au bout du compte, les pays confrontés à ce phénomène majeur privilégient tous un travail en équipes multidisciplinaires cohérent, conduit autour de la santé mentale, des alternatives à l'exclusion, de l'accompagnement des familles marginalisées, de la formation des enseignants à la résolution des conflits, à l'aide à la parentalité et à la maîtrise de la langue, à la prévention du harcèlement, à la promotion d'un climat scolaire positif.

Des outils méritent d'y être repérés et empruntés. Parmi ceux-ci, nous avons retenu le LYCAM.

1.2.3. Un outil importé pour l'aide à la prévention du décrochage : le LYCAM²⁸

Déjà ancien, le LYCAM (le LYCée ÇA M'intéresse) est un dispositif né au Canada dans les années 1990 et qui a fait son apparition en France au début des années 2000. Plusieurs académies s'en sont emparées et de nombreuses équipes d'établissement et de conseillers d'orientation psychologues en ont fait ou en font un outil de prévention du décrochage. À titre d'exemple, l'académie de Clermont-Ferrand met l'accent sur son utilisation dans sa politique de prévention

Le LYCAM prend appui sur un questionnaire à objectif préventif. Il permet un recensement précoce des élèves susceptibles d'abandonner l'école et une mise en place d'actions en fonction du besoin de soutien repéré. Il s'adresse aux lycéens et plus particulièrement aux lycéens professionnels. L'objectif de ce recensement est de partir des difficultés des élèves, de leurs motivations, de leur vision personnelle de l'école. Le diagnostic peut être posé à un

²⁸ Voir annexe 4.

niveau individuel ou collectif. Le conseiller d'orientation psychologue, en tant qu'expert, doit être impliqué à part entière dans l'analyse des résultats.

L'intérêt d'un tel outil est qu'il centre le questionnement sur les facteurs qui ont un lien direct avec le cadre scolaire. Les réponses peuvent donc interpeller directement les équipes sur le champ de leur professionnalité.

En mettant l'élève face au questionnement, en le faisant réfléchir à l'intensité de son ressenti, l'outil amène l'élève lui-même à réfléchir à ses propres solutions. Il peut découvrir ainsi qu'il se sous-estime souvent.

Outil de positionnement de l'élève dans le contexte de vie scolaire, il n'est pas un outil de positionnement sur les compétences et les savoirs mais il complète ceux qui peuvent exister. Dans bien des situations, l'analyse du questionnaire contribue à expliquer des manques d'appétence scolaire et les résultats qu'il propose doivent être corrélés avec les savoirs. C'est aussi à partir des résultats que des groupes de paroles ou des ateliers d'accompagnement doivent être mis en place pour prolonger les apports de cet outil. Des établissements refondent leur groupe classe sur les caractéristiques qui ont émergé.

Cependant, il faut surtout prendre garde que, comme bien des outils de positionnement, le LYCAM ne soit que l'outil d'un jour ou d'une séquence, sans lendemain organisé ou sans qu'il y soit fait référence à des moments réguliers de bilan. Comme tout outil de ce type, ses interprétations exigent également une formation préalable des acteurs et si les conseillers d'orientation psychologue y sont de plus en plus familiarisés, il y aurait avantage à former des professeurs principaux dans le cadre d'un plan de formation d'établissement.

1.3. Une réponse française inspirée des expérimentations étrangères : les programmes de réussite éducative (PRE)

Dans son article 128²⁹, la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005 a créé des dispositifs de réussite éducative dont la philosophie s'inspire des principes développés au Québec. Après des débuts hésitants au cours desquels les acteurs se réfugiaient soit derrière des présupposés idéologiques, soit derrière des compétences propres, soit derrière des principes déontologiques qui faisaient obstacle au partage d'informations, les programmes de réussite éducative se sont progressivement imposés comme politiques éducatives de territoire associant les partenaires associatifs, les services compétents des collectivités locales et territoriales, les acteurs de l'éducation.

²⁹ Article 128 : *Les dispositifs de réussite éducative mènent des actions d'accompagnement au profit des élèves du premier et du second degrés et de leurs familles, dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social ou sanitaire. Ils sont mis en œuvre dès la maternelle, selon des modalités précisées par décret, par un établissement public local d'enseignement, par la caisse des écoles, par un groupement d'intérêt public ou par toute autre structure juridique adaptée dotée d'une comptabilité publique. Les dispositifs de réussite éducative s'adressent prioritairement aux enfants situés en zone urbaine sensible, ou scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire. Chaque année, un bilan des dispositifs de réussite éducative est présenté à l'ensemble des partenaires y contribuant.*

Les assises de la réussite éducative, qui se sont déroulées le 15 mai 2013 à l'initiative de la ministre déléguée à la réussite éducative, ont consacré plus que l'existence de ces programmes : elles ont reconnu leurs apports dans le cadre des politiques sociales tournées vers les plus jeunes et leurs familles. Alors qu'à l'origine les premières actions, soutenues par les orientations et les crédits de la politique de la Ville et de l'Agence de la cohésion sociale et de l'égalité des chances (Acsé), ont beaucoup mis l'accent sur des accompagnements collectifs, aujourd'hui l'ANARÉ (association nationale des acteurs de la réussite éducative), qui s'est donnée comme objectif de « positionner la réussite éducative au cœur des politiques éducatives locales » et de faire partager, au sein d'un réseau coordonné, les bonnes pratiques en la matière, déclare que désormais 60 % des actions ont un caractère d'individualisation. Une telle évolution suit le développement de la notion de parcours individualisé que les PRE se sont appropriées.

Au-delà, des éléments majeurs doivent être mis en exergue comme caractérisant ces programmes et qui constituent comme des points d'appui des politiques de prévention du décrochage :

- une politique de territoire sur lequel se mobilise l'ensemble des acteurs qui partagent la connaissance des contextes de vie ;
- des formations intercatégorielles de territoires pour que les différents acteurs apprennent à travailler ensemble et à trouver la synergie dans leur complémentarité ;
- une démarche de prévention qui privilégie l'accompagnement des parcours individuels et infléchit dans ce sens les politiques éducatives; à ce propos, l'Acsé a annoncé que désormais le bénéfice des PRE, jusqu'alors limité aux jeunes âgés de 2 à 16 ans, était étendu aux jeunes âgés de 16 à 18 ans.
- une considération des jeunes et leurs familles comme acteurs de ces actions plutôt que de les enfermer dans un statut de bénéficiaire assisté, stigmatisant à terme ;
- une continuité des parcours individuels qui transcende les degrés d'enseignement et contribue ainsi au gommage des zones de rupture dans la scolarité du jeune mais qui dépasse également les discontinuités des champs de compétences des collectivités.

Ces différentes orientations présentes dans les débats qui ont eu lieu au cours des assises font l'objet d'un partage relativement consensuel. Il reste malgré tout deux points importants concernant les PRE qui n'ont pas encore été franchement réglés ni stabilisés : celui du pilotage du programme dont se sont emparées plutôt les municipalités, et la place ainsi que les modalités de participation des équipes enseignantes à ces programmes dans une complémentarité disciplinaire au sens donné par le programme BEST. Cela interroge l'école dans sa faculté à s'emparer de la question de la prévention du décrochage et de la mettre au cœur même de l'enseignement par des réponses pédagogiques adaptées. Ce sera l'objet de la quatrième partie.

2. Mieux connaître l'absentéisme et le décrochage

2.1. La lutte pour l'assiduité scolaire

Un contresens, souvent rencontré, repose sur la confusion entre le principe de l'obligation scolaire et celui de l'assiduité. En réalité en effet, c'est l'assiduité qui garantit la performance scolaire et c'est son contrôle effectif qui est de la responsabilité partagée entre les représentants de l'école et les parents. La mission a constaté³⁰ par exemple que, dans le cadre de la mise en œuvre de la loi n° 2010-1127 du 28 septembre 2010 visant à lutter contre l'absentéisme privé dite loi Ciotti, des DASEN³¹ limitaient son application aux élèves de moins de 16 ans « puisqu'eux seuls sont soumis à l'obligation scolaire ». Les chiffres sur lesquels nous reviendrons montrent à l'évidence qu'il y a une perception différente des obligations des élèves à partir de 16 ans. Cette idée courante est parfaitement contraire aux textes en application. Il est de la responsabilité du ministère de faire comprendre aux acteurs locaux que la priorité est le contrôle de l'assiduité et que celle-ci n'est pas fonction de l'âge mais découle de l'inscription de l'élève.

Par ailleurs, il y a une tolérance de fait du non-respect de l'obligation scolaire par certaines familles. Ce phénomène est souvent cité pour les enfants des gens du voyage quand bien même ces familles sont sédentarisées de longue date.

2.1.1. Les données nationales : une tendance à la baisse de l'absentéisme

Le ministère via la DEPP³² publie chaque année une note d'information qui retrace les données de ses enquêtes annuelles sur l'absentéisme. Ces publications régulières permettent de retracer l'évolution du phénomène.

Les informations se fondent d'une part sur une enquête annuelle directe auprès d'un échantillon d'un millier d'établissements du second degré public, et d'autre part sur une enquête mensuelle annuelle auprès des DASEN qui recensent pour le premier et le second degrés les signalements des cas d'absentéisme effectués par les écoles et établissements publics et privés sous contrat.

Pour l'année 2011-2012³³, la note fait apparaître un taux d'absentéisme de 2,1 % dans les collèges publics ; de 5 % dans les lycées généraux et technologiques publics et de 12,5 % dans les lycées professionnels publics. Il s'agit de taux moyens qui recouvrent une réalité contrastée entre les établissements. Ainsi, la proportion moyenne des élèves absentéistes touche moins de 1,6 % des élèves dans la moitié des établissements mais dépasse 15 % dans un établissement sur dix. Il y a donc une grande dispersion de l'intensité du phénomène et des IEN-ET/EG³⁴ sont particulièrement surpris de la faible fréquentation des cours lors des inspections. Cette dispersion se vérifie entre les collèges comme elle se vérifie entre les lycées

³⁰ Voir annexe 7, la note n° 2012-131.

³¹ Directeur académique des services de l'éducation nationale.

³² Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

³³ Note d'information de la DEPP 13.01 février 2013.

³⁴ Inspecteur de l'éducation nationale- enseignement technologique/enseignement général.

et entre les lycées professionnels. 25 % des EPLE³⁵ comptent moins de 0,3 % d'élèves absents.

L'absentéisme varie également au cours de l'année scolaire : dans les LGT³⁶, par exemple, il a varié en 2011-2012 entre 2,7 % en septembre et 7,4 % en mars.

La comparaison entre les taux moyens des dernières années fait apparaître une tendance à une décroissance du phénomène, plus marquée s'agissant des lycées professionnels. Si on prend comme référence le mois de janvier, réputé stable car il n'est pas affecté par des périodes de vacances, la proportion est passée de 6,6 % en 2009 à 6 % en 2010, 5,2 % en 2011 et à 4,8 % en janvier 2012.

La DEPP s'intéresse également à l'absentéisme lourd dont la définition repose sur une absence non justifiée supérieure à 10 demi-journées dans un mois. Sur l'ensemble des EPLE, la moyenne se situe à 1 % des élèves et varie entre 0,3 et 0,5 en collège, 0,3 à 1,3 en LGT et 1,4 à 3,6 en lycée professionnel suivant les mois. En revanche, ce phénomène apparaît comme persistant dans le temps. Il connaît également une forte dispersion entre les EPLE. Ainsi, 50 % des EPLE ont un taux moyen d'absentéisme lourd inférieur à 0,3 %.

En ce qui concerne l'enseignement privé, le pourcentage affiché de l'absentéisme des élèves signalés oscille entre 0,01 % et 0,02 %. Ces données ne nous paraissent pas fiables car elles sont en décalage complet avec celles remontant des établissements de l'échantillon national en ce qui concerne le second degré public. Elles traduisent plus vraisemblablement un décalage entre les pratiques de signalement qui ne devrait pas être accepté.

La mission considère que les données statistiques nationales concernant l'absentéisme dans le second degré public en métropole³⁷ sont fiables mais sujettes à caution s'agissant du premier degré et de l'enseignement privé sous contrat. Dans le premier degré public comme dans l'enseignement privé, les données doivent être fiabilisées.

2.1.2. L'absentéisme est souvent mal appréhendé localement

Les données nationales insistent tout particulièrement sur le second degré mais à l'occasion de l'évaluation de la mise en œuvre de la loi Ciotti, la mission a relevé combien le premier degré devait être interpellé par les absences au-delà de la notion même d'absentéisme.

■ Une interprétation variable de la notion

La notion d'absentéisme est elle-même à la source de cette grave confusion. La norme de quatre demi-journées par mois à partir de laquelle on mesure l'absentéisme a été fixée dès la loi du 28 mars 1882 sur l'école primaire obligatoire et s'est progressivement appliquée à l'ensemble de la scolarité primaire et secondaire. Elle ne prend en compte que les absences non justifiées et ne tient pas compte des autres absences justifiées ou encore des exclusions de

³⁵ Etablissement public local d'enseignement.

³⁶ Lycée d'enseignement général.

³⁷ L'enquête auprès des EPLE ne porte que sur des établissements de métropole. Il nous semble qu'il est nécessaire de disposer d'informations pour les EPLE des DOM. Pour des raisons de continuité statistique, il faudra faire apparaître les données en distinguant France entière/ métropole et DOM.

cours. La note sur la mise en œuvre de la loi Ciotti a montré que cette norme officielle était diversement appliquée. Dans une même académie, un département prenait en compte la norme de quatre demi-journées quand son voisin l'avait fixée, lui, à dix demi-journées, comme traduisant l'absentéisme, en se fondant sur la distinction que la DEPP opère pour caractériser l'absentéisme lourd.

Le décompte même de ces demi-journées pose problème. Il se peut très bien qu'un élève soit absent à la première heure de cours (retard par exemple) puis présent toute la matinée ou toute l'après-midi au regard de son emploi du temps. Dans ce cas, doit-on considérer qu'il est absent la demi-journée ou bien ne pas décompter cette absence non justifiée ? Or, les textes sont muets sur ce point, laissant cette appréciation aux écoles et aux établissements scolaires. Il en résulte, ici, une tacite admission que l'absence à un cours est tolérée et, là, une surestimation du volume réel des absences injustifiées.

En 2008, le ministère a substitué à la notion d'absence non régularisée celle d'absence non justifiée. L'intention était louable car elle voulait mettre l'accent sur l'obligation de la justification et inciter les chefs d'établissement à en apprécier le bien-fondé. En réalité cette évolution n'a pas eu de conséquences durables.³⁸

La mission préconise de mettre de l'ordre dans le contrôle administratif des absences. La norme des quatre-demi journées peut être conservée mais alors elle doit être la base unique du contrôle administratif et les absences inférieures à la demi-journée doivent être décomptées à part, ce qui est maintenant possible avec les logiciels de gestion des contrôles les plus en usage dans l'enseignement public du second degré.

▪ **Dans le second degré, une approche incomplète**

La mesure de l'absentéisme, les absences injustifiées au-delà de la norme des quatre demi-journées par mois, n'est pas à remettre en cause. Cependant, cette terminologie ne tient pas compte des autres absences, absences justifiées et absences provoquées par un comportement fautif de l'élève : exclusion de cours, exclusion temporaire de l'établissement ou, il faut aussi le reconnaître, soit parfois par un degré élevé d'intolérance de certains acteurs du système. Le fait de ne pas avoir « ses affaires » en cours justifie-t-il à lui seul une exclusion de cours qui pourra être comptabilisée comme une absence ?

Ce qui pose problème pour un élève, c'est l'accumulation tout au long de l'année de ces différentes absences qui gênent sinon entravent ses apprentissages.

La note précitée de la DEPP pour le second degré fait apparaître que, en moyenne, les élèves perdent 6 % de leur temps d'enseignement. Cette proportion varie suivant les mois au cours de l'année ; pour 2011/2012 entre 3,3 % et 8,5 %. Cette proportion varie également entre les types d'établissement : les collégiens perdent 5,3 % de leur temps d'enseignement, les lycéens en LGT 5,3 % et les lycéens de lycée professionnel 9,4 %. La part des heures perdues imputables aux seules absences injustifiées s'établit à 1,3 % en moyenne. Il y a donc 4,7 % en moyenne du temps d'enseignement qui est perdu pour d'autres causes que l'absentéisme

³⁸ Voir annexe 7.

proprement dit. Cette moyenne recouvre évidemment des disparités fortes entre élèves qui doivent être traitées au niveau des établissements.

La mission estime qu'il est impératif de se préoccuper du volume des absences sur le plan pédagogique et éducatif.

Force est de constater que, si l'appareil statistique national donne des informations globales sur le phénomène, les acteurs locaux (écoles, EPLE, DASEN et recteurs) ne disposent eux, le plus souvent, d'aucun outil de pilotage pour connaître de plus près ce phénomène et en atténuer, autant que possible, les effets sur le parcours scolaire des élèves.

La DEPP a engagé une démarche d'expérimentation prometteuse dans trois académies³⁹, fondée sur les données enregistrées dans les EPLE au travers des logiciels de suivi des absences⁴⁰. La DEPP souhaite à la fois fiabiliser les données de son échantillon national et alléger également la charge de cette enquête dans ces établissements. Il est révélateur que, dès le départ, ces trois académies ont opté pour une remontée systématique de leurs EPLE car elles ont vu dans cette nouvelle approche un moyen pour sensibiliser les établissements à la question des absences des élèves et certaines ont décidé d'intégrer cet indicateur dans leur dialogue avec les établissements. Une évaluation de cette expérimentation sera effectuée ultérieurement mais la mission considère qu'un progrès important est effectué pour aider les établissements à repérer en leur sein les élèves qui accumulent les absences et, subsidiairement, fournir les moyens d'une vision académique ou du moins départementale du phénomène. La généralisation devra d'abord passer par la conviction des acteurs car le syndrome SIGNA⁴¹ reste très présent dans l'esprit des personnels de direction. Il est donc extrêmement important d'associer les chefs d'établissement à l'analyse des données remontées et de les faire participer, au sein d'un bassin notamment, à la mise en place des solutions.

Sur la base de son évaluation, il faudra envisager la généralisation progressive de cette fiabilisation des données en associant les personnels de direction à l'exploitation des données au plan local. Le dialogue de gestion doit être l'espace approprié pour cette association.

▪ **Dans le premier degré, une approche à repenser**

Si comme on l'a entendu parfois, on « raccroche » des élèves au collège, c'est qu'a priori, le décrochage a pu se faire en amont. En décrivant les dispositifs mis en place et en profilant les publics qui y sont accueillis, des équipes enseignantes et d'éducation ont bien souligné le fait que le symptôme qu'est l'absentéisme est apparu dès l'école primaire. S'il est peu évoqué lors des réunions d'harmonisation, il est souligné ultérieurement lors de rencontres moins formelles ou au moment d'un retour des premiers résultats de sixième vers l'équipe de l'école où des situations particulières d'élèves sont abordées.

³⁹ Besançon, Orléans Tours et Strasbourg en 2012/13.

⁴⁰ Une grande variété d'outils aux fonctionnalités voisines existent, les principaux sont : Pronote, Molière, Sconet absence...L'établissement extrait automatiquement de son fichier les données de l'enquête et ce fichier est importé mois par mois dans l'application nationale ADE.

⁴¹ Enquête nationale sur les faits de violence en milieu scolaire créée par la DEPP en 2001 et abandonnée en 2007.

Quand la mission a travaillé à la note relative à l'application de la loi Ciotti à l'automne 2012⁴², il a été souvent opposé à ses membres que l'absentéisme n'était pas un phénomène qui touchait le premier degré ; mais en installant les procédures de signalements dès l'école primaire, sans exclure l'école maternelle, les directions des services départementaux de l'éducation nationale ont bien dû admettre que le sujet de l'absentéisme, certes à des niveaux bien moindres que dans le second degré, traversait aussi l'école primaire et parfois très tôt dans le parcours. L'enquête conduite par la DGESCO⁴³ pour rendre le rapport au Parlement à l'issue de la première année de la loi Ciotti a mis en avant que, de janvier à septembre 2011 sur 51 126 premiers signalements, soit 0,43 % de la population scolaire totale, 4 712 concernaient des élèves de primaire, soit 0,07 % de l'ensemble des effectifs du primaire, mais 9,21 % des premiers signalements ; les avertissements adressés par les DASEN aux parents d'élèves du premier degré absentéistes représentaient 10,7 %, proportionnellement plus importants que pour le collège. Les deuxièmes signalements, tels qu'ils étaient prévus par la procédure, ne représentaient plus que 5,2 %, marquant ainsi une relative efficacité de cette procédure.

Une analyse plus fine, conduite sur trois départements par l'inspection générale enseignement primaire au cours de l'année 2011-2012, a permis d'approfondir le phénomène et de mettre en lumière les indications suivantes. L'absentéisme touche plus particulièrement deux niveaux : le CP d'abord (dans le Rhône comme dans le Pas-de-Calais, entre 30 et 33 % des signalements d'absentéisme à l'école primaire concernent le CP, 28,3 % dans le Val-de-Marne) et le CM2 (de 20 à 25 % des signalements).

Cette situation s'explique le plus souvent par le niveau de difficultés rencontrées : des difficultés dans l'apprentissage des fondamentaux qui conduisent un nombre plus élevé de maintien d'enfants au CP, des difficultés des familles à intégrer peut-être des règles plus strictes pour leurs enfants dès lors qu'ils entrent dans des apprentissages plus structurés en CM2 et des maintiens élevés dans le cycle 3 installant déjà une forme d'ennui scolaire chez certains élèves.

Les inspecteurs généraux chargés du rapport sur le traitement de la grande difficulté scolaire en 2012-2013 considèrent que dès la grande section, les difficultés qui peuvent conduire au décrochage sont repérées par les maîtres. Difficultés dans le langage, déficiences cognitives légères, problèmes comportementaux que traduit une difficulté à se concentrer rejoignent les facteurs énoncés dans la première partie (corrélation significative avec les territoires sensibles, histoire personnelle et familiale complexe...). Le vrai défi, c'est que repérées, ces difficultés ne font pas pour autant l'objet d'un accompagnement coordonné voire d'une prise en charge efficace. Au plus les élèves qui en relèvent bénéficient-ils dans l'école d'aides extractives qui les éloignent sur un temps donné des apprentissages poursuivis par le groupe ou la classe. Ces difficultés peuvent être à l'origine d'un absentéisme que l'école primaire a peu mis au centre de ses préoccupations ces dernières années et rejoignent d'une certaine façon les explications données plus haut.

⁴² Voir annexe 4.

⁴³ Direction générale de l'enseignement scolaire.

Si le décrochage peut prendre sa source au premier degré et si l'absentéisme en est un symptôme, il est donc urgent de se saisir de la problématique et d'y répondre. Deux ensembles de pistes doivent être étudiés : l'un, plus administratif, n'en exclut pas pour autant la visée éducative ; l'autre ensemble doit apporter des réponses à caractère pédagogique et, inscrites dans des parcours individualisés, celles-ci trouvent leurs places dans d'autres rapports en cours.

Au plan administratif, les procédures existantes, banalisées et automatiques, n'ont pas permis de prendre la mesure de l'absentéisme au niveau de la circonscription, encore moins au niveau de l'école elle-même. L'organisation du premier degré entraîne des relations interpersonnelles fortes entre l'enseignant et les familles des élèves de la classe, de telle façon que les situations d'absentéisme sont souvent analysées en termes de surprotection, dans une recherche de bien-être et de sérénité par rapport à une forme de rigueur scolaire qui peut inquiéter les moins préparés.

Certes, dans la procédure d'inspections individuelles, le registre d'appel est visé par l'inspecteur, qui en fait bien souvent mention dans son rapport mais ce document, dont les conditions et les modalités de renseignements sont variables d'une école à l'autre, ne fait pas l'objet d'une analyse précise. Le contrôle de la fréquentation scolaire dans le premier degré est pourtant codifié au même titre qu'elle l'est dans le second degré. L'article R. 131-5 du code de l'éducation⁴⁴ prévoit un registre d'appel, un signalement aux parents des élèves absents à toute activité organisée dans le temps scolaire y est précisé en face de chaque nom. Engageant la responsabilité de l'enseignant, le registre est toujours bien rempli mais là s'arrête le plus souvent le respect de l'obligation.

Le contrôle mensuel, les analyses statistiques, l'exploitation des données qui pourraient justifier après coup des réponses ont été très inégalement voire pas du tout conduites par le passé, notamment dans les écoles de petite taille où la proximité de la famille et du maître est telle que si l'enseignant peut être interpellé et des solutions par lui trouvées, l'institution est mal informée. Cependant, des inspecteurs mentionnent parfois certaines anomalies fréquentes sur des territoires et des écoles où les départs en vacances sont anticipés et les retours retardés. Ils peuvent s'inquiéter des taux élevés d'absence pour maladie. Mais traitent-ils de l'absence ?

Au plan administratif, la mission préconise que le cadre du contrôle de la fréquentation scolaire soit précisé. Ces points pourraient trouver leur place dans la circulaire que la DGESCO projette de diffuser :

⁴⁴ Article R. 131-5. – *Il est tenu, dans chaque école et établissement scolaire public ou privé, un registre d'appel sur lequel sont mentionnées, pour chaque classe, les absences des élèves inscrits. Tout personnel responsable d'une activité organisée pendant le temps scolaire signale les élèves absents, selon des modalités arrêtées par le règlement intérieur de l'école ou de l'établissement.*

Toute absence est immédiatement signalée aux personnes responsables de l'enfant qui doivent sans délai en faire connaître les motifs au directeur de l'école ou au chef de l'établissement, conformément à l'article L. 131-8.

En cas d'absence prévisible, les personnes responsables de l'enfant en informent préalablement le directeur de l'école ou le chef de l'établissement et en précisent le motif. S'il y a doute sérieux sur la légitimité du motif, le directeur de l'école ou le chef de l'établissement invite les personnes responsables de l'enfant à présenter une demande d'autorisation d'absence qu'il transmet au directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie.

- le règlement-type départemental doit être réécrit et la place de l’absentéisme mais aussi celle du traitement de l’absence doivent y être centrales ;
- le signalement systématique à l’inspecteur de la circonscription doit être effectué pour qu’en établissant un tableau de bord, il puisse être en mesure de construire les contours d’une politique de lutte contre l’absentéisme avec les partenaires œuvrant sur le territoire de la circonscription ;
- le règlement des écoles sera retravaillé en référence au règlement-type en partenariat étroit avec les parents. C’est d’ailleurs à ce moment que le traitement de l’absence doit être évoqué et que l’absence doit être abordée comme une question collective à l’école pour dépasser les relations interpersonnelles entre enseignant et parents : rôle du directeur, appel à l’IEN ou à l’équipe de circonscription ;
- le règlement-type départemental et les règlements d’écoles sont actualisés régulièrement ;
- une fois par an, le conseil d’école traitera du sujet de l’absentéisme et des mesures mises en œuvre ;
- une fois par an le CDEN⁴⁵ traitera de l’absentéisme dans le premier et dans le second degré mais aussi dans le second degré. Il y sera abordé les solutions mises en œuvre et les résultats obtenus.

2.2. Les approches multiples de la mesure du décrochage

2.2.1. Les données statistiques nationales et leurs limites

La mesure du décrochage repose actuellement sur sa définition officielle que l’on trouve à l’article D. 313-59 du code de l’éducation⁴⁶ qui précise le niveau de qualification mentionné à l’article L. 313-7 du même code comme étant « *soit celui du niveau du baccalauréat général soit d’un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles et classé au niveau V ou IV de la nomenclature des niveaux de formations* ». Les élèves concernés sont ceux qui ont été inscrits dans les cycles de formation menant à ces diplômes. Les décrocheurs sont les élèves qui n’obtiennent pas ces niveaux de formations attestés par le diplôme en formation initiale.

Pour cerner le nombre de décrochés, deux indicateurs sont utilisés⁴⁷. Le premier résulte de l’exploitation de l’enquête « Emploi en continu » de l’INSEE par la DEPP. Cette enquête repose sur la déclaration du jeune interrogé et la sortie de la formation est définie comme une interruption des études de plus d’un an. Cet indicateur⁴⁸ mesure un flux de sortants quel que soit leur âge. En moyenne entre 2008 et 2010, 65 000 des sortants de formation initiale⁴⁹ ne

⁴⁵ Conseil départemental de l’éducation nationale.

⁴⁶ Décret n° 2010-1781 du 31/12/2010.

⁴⁷ Les données de ce chapitre sont extraites de la note d’information 12.15 de la DEPP.

⁴⁸ Pour le fiabiliser le chiffre résulte d’une moyenne des trois dernières années.

⁴⁹ Il s’agit du chiffre pour la métropole. La DEPP au travers d’extrapolation estime entre 135 000 et 140 000 les sortants de ce type pour la métropole et les DOM (note d’information n°12-15).

détenaient aucun diplôme et 57 000 ne détenaient que le DNB. Les deux chiffres ajoutés représentent 17 % d'une cohorte. Cet indicateur est relativement constant.

Le deuxième indicateur dit « des sortants précoces » correspond à la définition arrêtée au niveau européen qui est utilisée par Eurostat pour apprécier la situation des divers États. Sa définition diffère de celle du premier indicateur. Il s'agit des jeunes âgés de 18 à 24 ans qui ne disposent d'aucun diplôme ou uniquement du brevet et qui ne poursuivent aucune étude ni formation au moment de l'enquête « Emploi en continu » de l'INSEE. Cet indicateur est relativement stable. Il a oscillé entre un maximum de 12,6 %⁵⁰ en 2010 et un minimum de 11,4 % en 2008 au cours des dix dernières années pour une population en France métropolitaine des 18-24 ans de cinq millions d'individus environ, soit 600 000 jeunes en moyenne. En 2012, il s'est établi à 11,6 % : 13,4 % pour les hommes et 9,8 % pour les femmes. Il diffère du premier sur plusieurs points : il s'agit d'un stock et non pas d'un flux ; il s'agit de jeunes qui ne disposent ni d'un CAP, BEP ou diplôme plus élevé (21,7 % des jeunes de 18 à 24 ans en 2011) et qui n'ont pas suivi de formation au cours des quatre dernières semaines précédant l'enquête. On entend ici par formation toute formation initiale ou toute formation professionnelle qu'elles conduisent ou non à un diplôme ou à une qualification. Cet indicateur varie principalement en fonction du flux de sortie de formation initiale qui alimente le stock et en fonction des politiques de retour en formation des jeunes sans emplois ou des politiques de formation des entreprises. En 2011, 43,6 % des 18-24 ans n'étaient pas en situation de formation initiale ou professionnelle.

L'Union européenne a fixé comme objectif une réduction des sorties précoces à 10 % en 2020 alors que la moyenne européenne est actuellement de 13,5 % avec une dispersion assez forte des pays européens entre 4,2 % et 33,5 %. La France fait mieux que le Royaume-Uni (15 %) mais moins bien que l'Allemagne (11,5 %) ou les Pays-Bas (9,1 %). Elle s'est fixé pour objectif d'abaisser son taux à 9,5 % ce qui représente un gain à réaliser pour elle dans les huit prochaines années de 475 000⁵¹ jeunes du stock des sortants précoces ce qui est loin d'être acquis. Cela représente une moyenne de 59 375 jeunes par an d'ici 2020.

Ces indicateurs ont l'avantage de permettre une évaluation nationale et une comparaison avec nos partenaires européens. Cependant ils ont des limites.

L'indicateur « sortants précoces » ne permet pas de connaître les sorties précoces des jeunes entre 16 et 18 ans. Or 16 ans représente une charnière importante dans notre système de formation initiale puisqu'il correspond à l'âge de l'orientation pour les élèves qui ont rencontré des difficultés dans leur scolarité et ont connu des doubléments. On reviendra plus loin sur ce que nous savons du facteur « orientation » dans le processus du décrochage. Ils ont un inconvénient majeur car ils ne fournissent pas de données au niveau régional et académique.

Ils peuvent être complétés. Nous disposons d'autres données au niveau local qui proviennent des missions générales d'insertion (MGI) qui reçoivent une partie des décrochés, normalement ceux qui sont sortis de formation initiale depuis moins d'un an. Le nombre

⁵⁰ Source : note d'information DEPP 12.15 de septembre 2012 et Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat>.

⁵¹ Compte non tenu des 18/24 ans des DOM.

d'entretiens annuels est d'environ 59 000 jeunes par an⁵². Les missions locales⁵³ reçoivent également des décrochés⁵⁴ : le volume recensé des entretiens⁵⁵ en 2008 s'élevait à 205 000 jeunes sans CAP ou BEP ou sortis avant la classe de terminale ; 135 000 étaient sortis depuis moins d'un an. Ces chiffres correspondent à une année civile et donc comptabilisent les sorties de deux années scolaires. Enfin, certaines académies peuvent disposer des données des sorties de l'enseignement privé, des CFA et de ceux de l'enseignement agricole.

2.2.2. *Le système interministériel d'échange d'informations (SIEI) : une réponse à perfectionner*

La diversité des décomptes locaux et parfois nationaux par sommation a été fort justement dénoncée. La loi n° 2010-241 du 10 mars 2010 a permis la mise en place d'un système interministériel d'échanges d'information qui autorise désormais un recueil d'information par exploitation croisée des bases informatiques des différents partenaires. Ce repérage⁵⁶ a débuté en octobre 2011 sous l'autorité des préfets de département. Les deux premières années, il n'a que partiellement atteint ses objectifs car les centres de formation des apprentis (CFA) ont manifesté quelques réticences tout comme les établissements privés sous contrat à répondre quant à la situation des jeunes précédemment scolarisés chez eux et non présents dans les fichiers de l'année scolaire en cours. La première année a fait ressortir 233 000 décrochés de 16 à 18 ans qui n'ont pas terminé un cycle de formation avec succès. Il n'est pas correct de comparer ce chiffre avec celui des 122 000 élèves sortant sans diplôme pour plusieurs raisons. Les périodes de mesure et le champ différent puisque dans le cas du SIEI ne sont pris en compte que les 16/18 ans. Ainsi, un jeune ayant obtenu un CAP ou un BEP mais échouant au baccalauréat professionnel ou abandonnant cette formation est pris en compte dans le SIEI alors qu'il obtint un diplôme professionnel⁵⁷. Est-il pour autant décrocheur ? Sans doute, si faute d'emploi il interrompt ou ne reprend pas sa formation, mais sans doute pas si, le temps agissant, il considère qu'il peut mettre un terme à sa formation et se satisfaire du diplôme qu'il a déjà. L'écart des données s'explique également puisque le repérage SIEI inclut les élèves des DOM.

Pour l'année 2012, une fiabilisation des procédures a permis d'obtenir un chiffre vraisemblablement plus proche de la vérité en faisant apparaître un repérage de 186 353 jeunes.

Pour la mission, l'acquis fondamental qu'a permis la mise en place du SIEI est d'apporter aux responsables locaux, aux recteurs pour l'éducation nationale, des données qui bien qu'approximatives apportent une information plus opérationnelle et leur permettent progressivement de se doter d'outils de pilotage à leur niveau. En ce qui concerne les établissements, leur implication directe dans la procédure permet une meilleure connaissance

⁵² Ce chiffre correspond aux entretiens de décrocheurs mais également de décrochés.

⁵³ Les missions locales pour l'insertion professionnelles et sociales des jeunes ont été créées par une ordonnance de mars 1982, adoptée dans le prolongement du rapport de Bertrand Schwartz.

⁵⁴ Source : BREF Cereq n° 298-1, avril 2012.

⁵⁵ Le décompte des entretiens est variable, une même jeune peut avoir plusieurs entretiens.

⁵⁶ L'organisation détaillée du dispositif a été fixée par la circulaire n° 2011-028 du 09/02/2011.

⁵⁷ La note d'information 12-15 de la DEPP estime à 60 000 le nombre de jeunes ayant un CAP ou BEP sur les 233 000 repérés.

de ce qui se passe pour leurs élèves. C'est d'abord au travers de cette prise de conscience que peut se développer une démarche de prévention. Au niveau national, la DGESCO a engagé un dialogue de gestion en fixant académie par académie⁵⁸ un objectif de réduction des sorties ou un retour en formation initiale de 20 000 jeunes pour 2013 dans le cadre du plan gouvernemental de réduction de moitié en cinq ans des décrochés du système éducatif.

La mission a cependant constaté dans les académies visitées certains freins. Le calendrier n'est pas vraiment opérationnel. Le repérage demande des délais et ne peut se faire qu'à partir des bases élèves consolidées soit pas avant le mois d'octobre. La recherche de ceux qui « ont disparu » est fastidieuse et est décrite comme chronophage par les agents, le plus souvent des conseillers d'orientation psychologues des CIO et des personnels de la MGI. Cette recherche a un coût qui ne peut pas être négligé et vient accroître le coût global du décrochage⁵⁹.

Quand il accepte une nouvelle prise en charge, le jeune a déjà décroché depuis plusieurs semaines voire plusieurs mois et les solutions de retour en formation sont plus rares. Dans le même temps, au cours du dernier trimestre de l'année civile, des élèves affectés et inscrits en septembre décrochent notamment dans certaines filières professionnelles comme nous le verrons plus loin.

La performance du SIEI vu par l'établissement scolaire repose sur l'usage des outils informatiques comme SIECLE- SDO⁶⁰ et la mise en œuvre de « RIO suivi »⁶¹ au niveau des coordonnateurs des plateformes. Le deuxième contrôle qui a lieu en avril suppose que les bases soient mises à jour par les établissements de toutes les administrations concernées, ce qui jusqu'à présent n'était pas le cas dans les EPLE de l'éducation nationale. Les solutions à mettre en place au cours du dernier trimestre de l'année scolaire posent également problème car à ce moment-là, les acteurs locaux sont préoccupés par les opérations de fin d'année : examens, orientation et affectations. En outre, il faut compter avec une réticence des personnels de direction à remplir ces bases, assimilant leur exploitation par le niveau académique à un contrôle de leur politique d'établissement et craignant au travers de ces recensements une évaluation du chef d'établissement. Le ministère doit revoir avec les représentants des personnels de direction cette question car ce blocage est inadmissible dans le cadre d'une politique prioritaire pour la Nation.

Si aujourd'hui, malgré tout, un progrès considérable a été effectué pour le repérage, il est trop tôt pour apprécier l'impact sur la réduction des sortants précoces de ces dispositions. En effet, les plateformes⁶² ne doivent pas se cantonner dans cette tâche mais assurer des actions qui remettent les décrochés en situation de ne plus l'être. En tout état de cause, leur évaluation nécessite la mise en place d'un suivi des jeunes accueillis par les différents partenaires.

⁵⁸ Source : circulaire DGESCO n° 2013-035 du 29/03/2013 relative à la mise en place des réseaux formation qualification emploi (FOQUALE).

⁵⁹ Voir annexe 5.

⁶⁰ Système d'information pour les élèves en collèges, en lycées et pour les établissements. RIO n'est pas un sigle mais une appellation issue de la francisation du nom du progiciel utilisé pour le traitement informatisé.

⁶¹ Applicatif autorisé par la CNIL le 19 juillet 2012.

⁶² Les plateformes de suivis et d'appui aux décrocheurs sont au nombre de 360. Placées sous l'autorité de chaque préfet de département, elles maillent le territoire. Elles ont pour fonction de coordonner les acteurs de l'éducation et de l'insertion qui localement œuvrent à contacter chacun des décrochés repérés pour définir avec lui les solutions les plus adaptées à sa situation.

Repérer les décrochés ne peut suffire ; il faut également savoir dans le temps ce que leur a apporté leur prise en charge : diplôme, formation continue qualifiante, emploi.

En revanche, ces données peuvent contribuer à renforcer une démarche de prévention. C'est l'objectif que se fixe la mise en place des réseaux formation qualification emploi (FOQUALE) prévu par la circulaire n° 2013-035 du 29 mars 2013, notamment au travers de la mise en place des référents « décrochages scolaires » qui doivent à la rentrée 2013 être désignés dans les établissements où sont constaté les taux les plus élevés de décrochage.

Cependant, les écarts qui existent entre les différentes sources sur le volume du décrochage présentent le défaut de brouiller le message politique. Ils offrent la possibilité regrettable de nourrir des débats sans grand intérêt qui détournent l'attention des acteurs sur les vrais enjeux. On ne mobilisera pas les enseignants sur des chiffres qu'ils ne comprennent pas mais sur les valeurs qu'ils reconnaissent.

Le SIEI a permis aux académies et aux lycées de mieux cerner le phénomène local du décrochage. Ces informations sont maintenant partagées avec les régions dont la compétence au travers des contrats de plans régionaux de développement des formations professionnelles (CPRDFP) devrait intégrer le retour des décrochés en formation initiale sous divers statuts ou leur prise en charge dans le cadre de la formation professionnelle.

Il conviendrait que soit élaboré entre les différents partenaires locaux un plan visant à réduire pour chaque région le taux des sortants précoces en fonction des données qui lui sont propres.

3. Agir dès à présent pour les décrocheurs

Dès la fin des années 80, le système éducatif a développé des réponses à opposer au décrochage. Celles-ci se rencontrent essentiellement dans le second degré. Si elles permettent de maintenir des élèves dans les apprentissages scolaires, la mission s'interroge sur leur capacité à réduire de moitié les sortants au sens de l'article L. 313-7 du code de l'éducation.

3.1. Des instances de repérage dans les établissements scolaires

Dans le second degré, les commissions de vie scolaire ou autres groupes de traitement des situations d'élèves, composés des acteurs de l'établissement, voire les commissions éducatives apparues dans le décret n° 2011-728 du 24 juin 2011 relatif aux procédures disciplinaires dans les établissements scolaires, constituent des espaces d'échange où l'individualisation des cas contribue à prévenir la déviance, l'échec scolaire, le décrochage. Généralement, surtout au collège, ces groupes recherchent et construisent les solutions internes. Ces espaces, souples dans leur fonctionnement et réactifs à l'urgence qu'annoncent les premiers symptômes (absences répétées, résultats scolaires en chute), doivent être encouragés. Leur composition doit absolument s'ouvrir aux enseignants, bien au-delà du professeur principal, car ce sont souvent dans ces instances que sont abordées la globalité du jeune et les causes qui l'ont engagé dans le processus.

Les groupes d'aide à l'insertion (GAIN) sont des cellule de veille mise en place sous la direction du chef d'établissement et de composition variable : professeurs, conseiller d'orientation psychologue (COP), personnels sociaux et de santé, conseiller principal d'éducation (CPE). Ils sont devenus des espaces pour repérer les élèves qui rencontrent des difficultés dans les résultats scolaires comme dans les comportements qui compromettent leur avenir. Des GAIN de bassin ont permis d'élargir les ressources mobilisables. Mais leur organisation, leur fonctionnement, l'absence peut-être aussi de pilotage et de véritable projet et la mise en place d'autres instances parallèles qui ont pris sur le temps déjà contraint des membres qui y siègent, ne sont-ils pas venus à bout d'un dispositif prometteur au début ? Il est sans doute temps de redonner un second souffle à ces espaces. La circulaire « FOQUALE » a ouvert cette renaissance en substituant le « groupe de prévention du décrochage scolaire » au groupe d'aide à l'insertion, mais il est impératif de ne pas se limiter au changement de vocable et d'en faire un outil de repérage, d'analyse et de construction de réponses avec le jeune lui-même. C'est la voie que l'académie d'Aix-Marseille a prise en transformant les GAIN en Observatoires de prévention des ruptures scolaires (OPRS), et en organisant le territoire pour mieux construire une politique de prévention. Il existe un OPRS dans chaque EPLE, et un dans chaque bassin de formation. Ils comprennent un personnel de direction, un CPE, un enseignant (généralement le professeur principal de la classe de l'élève), un COP et un personnel médico-social. Au niveau du bassin il n'y a pas d'enseignant, ce que l'on peut regretter.

L'OPRS d'établissement permet :

- le repérage par les professeurs principaux ;
- l'organisation de réunions de l'équipe inter catégorielle par le chef d'établissement ;
- le renseignement d'une fiche de suivi, le cas échéant ;
- l'analyse de la situation et l'apport de la réponse appropriée ;
- le renseignement du tableau de bord de l'établissement qui sera remonté au bassin.

L'OPRS de bassin permet :

- de recenser les jeunes en grande difficulté ;
- d'analyser la réponse proposée par l'établissement ;
- de prendre en compte les élèves exclus par un conseil de discipline ;
- d'animer des temps d'échanges à partir de l'analyse des actions conduites.

Ce dispositif apparaît particulièrement pertinent à la mission qui considère comme essentielle l'implication des équipes enseignantes dans le repérage et le suivi des décrocheurs.

3.2. Les dispositifs-relais : des modalités à redéfinir

Installés d'abord sous forme de classe à partir de 1998 puis complétés ensuite par des ateliers en 2002, ces dispositifs ont pour ambition de lutter contre le décrochage scolaire en accueillant temporairement des collégiens en difficulté pour leur redonner des repères

scolaires perdus et les réinsérer durablement dans un parcours de formation. Ils sont actuellement au nombre de 454 (310 classes-relais et 144 ateliers-relais) et accueillent environ 9 200 élèves (respectivement 5 900 et 3 300)⁶³.

La DEPP assure une évaluation régulière de leur fonctionnement. Elle publie périodiquement des notes d'informations – la dernière date de juillet 2012⁶⁴ – et sur le même sujet a publié un dossier⁶⁵. Les conclusions de cette étude, qui repose sur une enquête exhaustive conduite auprès de tous les dispositifs, rejoignent les observations faites par la mission dans les académies visitées.

S'appuyant sur des procédures souvent lourdes, les dispositifs-relais acceptent plus volontiers des élèves perturbateurs que des élèves engagés dans un processus de décrochage, même si la perturbation peut être annonciatrice d'un risque de décrochage. Près d'un tiers des élèves admis dans ces dispositifs (31 %) fait l'objet d'une mesure éducative. Les dispositifs relais accueillent de très nombreux élèves qui présentent des problèmes psychologiques et des troubles du comportement lourds au détriment d'élèves en difficulté dans leurs rapports aux apprentissages. Cette situation a deux conséquences essentielles : d'une part elle présente ainsi le dispositif comme une structure de relégation, sorte de parking en attendant de reprendre la route scolaire, mais dont on ne ressortira pas sans risque de stigmatisation ultérieure. D'autre part, elle met en difficultés les équipes éducatives en charge de ces élèves parce que la formation et/ou la stabilité dans l'emploi de leurs membres (assistants d'éducation, intervenants extérieurs venant de la protection judiciaire de la jeunesse - PJJ - ou du milieu associatif) ne permettent pas toujours d'accompagner efficacement ces élèves tout au moins dans le champ cognitif. Pourtant, les enseignants, qu'ils soient issus du premier ou du second degré, et les intervenants (éducateurs ou non) y sont volontaires et font preuve d'un investissement important pour faire face non seulement à des situations d'adolescents complexes mais surtout pour assurer le relais entre la sortie de la classe d'origine et son retour. Dans bien des cas, le lien avec le collège d'origine n'est pas tissé avant l'admission ; dans le meilleur des cas, le professeur principal de l'élève vient présenter le dossier à la commission départementale.

Mais la vraie difficulté et la principale faiblesse du fonctionnement actuel restent le retour dans l'établissement d'origine ou dans un autre établissement. Dans les deux cas, l'élève n'est pas ou n'est plus attendu et son accueil n'est pas préparé. Tout s'organise comme si le dispositif n'avait de relais que le nom, comme s'il n'était pas un temps de reconquête de repères scolaires assurant une remise en ordre au moins des méthodes d'apprentissages. Si, en moyenne, la durée passée dans un dispositif varie de 6 à 12 semaines, on peut rencontrer des élèves qui restent plus longtemps, enchaînant deux sessions consécutives, avec le risque accru de marginalisation scolaire.

Dans des départements visités, le coût du dispositif rapporté à son efficacité conduit à le repenser en veillant tout particulièrement au recrutement des élèves. En parallèle, des

⁶³ DEPP, RERS 2012.

⁶⁴ DEPP, Les pratiques pédagogiques et éducatives des enseignants auprès des élèves accueillis en dispositifs relais dans l'année 2009-2010 – Note d'information 12-14, juillet 2012.

⁶⁵ « Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais ». Les *dossiers* Enseignement scolaire, avril 2013, n° 202.

académies ont accompagné des collèges pour mettre en place des modalités d'accueil plus légères : structures d'aide à la scolarité, dispositifs de socialisation et d'apprentissage, structures d'accueil et d'accompagnement scolaires qui fonctionnent en conservant ou non un lien avec la classe d'origine. Finalement, les spécificités de chacun de ces dispositifs sont peu lisibles et, quoi qu'il en soit, ils ne fonctionnent pas tous selon le sens qui avait présidé à leur introduction. Ils sont vite devenus des modules d'accueil d'élèves dont l'extraction de la classe ordinaire contribue à redonner de la sérénité au groupe des autres élèves, sans projet formalisé et précis pour chaque élève accueilli. Cette dérive tend à prouver que des structures d'accueil pour élèves dits « perturbateurs » et présentant des troubles psychologiques et/ou de comportement n'existent pas ou existent insuffisamment et que, de fait, des glissements s'opèrent dans les publics accueillis dans les dispositifs-relais, glissements qui ne laissent pas de place dans ces dispositifs pour les élèves pour lesquels ils ont été conçus.

L'étude de la DEPP et les constats de la mission convergent et conduisent à penser qu'une réflexion approfondie doit être désormais conduite 15 ans après l'ouverture des premières classes-relais. Cette réflexion doit être portée dans trois directions :

- redéfinir les objectifs et le contenu des apprentissages qui doivent s'y dérouler en les distinguant bien des modules internes aux établissements. Ces derniers sont à privilégier car ils limitent l'externalisation de la prise en charge mais leur projet doit être mieux formalisé. Par ailleurs, on peut s'interroger sur l'intérêt de la distinction entre classes et dispositifs relais;
- organiser, au plan du territoire, l'implantation de ces dispositifs en relation avec les collèges (présence de tuteurs, d'enseignants) et les associations complémentaires dont l'efficacité de l'apport est reconnue ;
- assurer la stabilité des équipes et la formation des personnels chargés d'accompagner les élèves tant au plan des approches, des comportements que des modalités pédagogiques à mettre en œuvre. A ce titre, les corps d'inspection doivent être encouragés à être plus présents auprès des personnels. Être enseignant dans un dispositif relais exige des compétences particulières qui doivent être maîtrisées avant d'y exercer. Des espaces de supervision assurés par des professionnels de ce champ doivent aussi être proposés.

3.3. Le LATI (lieu d'accueil temporaire individualisé) : une expérimentation à exploiter

Le LATI est un dispositif de prévention du décrochage scolaire, dispositif intermédiaire entre la prise en charge de l'élève qui donne des signes de décrochage avec des aides de droit commun (PPRE, aide personnalisée) et l'accueil en classe relais des élèves en rupture scolaire.

L'objectif premier du LATI est de constituer une alternative aux diverses mesures disciplinaires à la disposition des établissements (conseil de discipline, exclusion temporaire) et ainsi de prévenir le décrochage scolaire. Il s'agit pour l'équipe pédagogique et éducative d'effectuer un suivi renforcé des élèves présentant des signes de décrochage au sein même de

l'établissement. Les partenaires du quartier et des intervenants extérieurs apportant des compétences professionnelles particulières (psychologue, conseillère familiale, juriste...) peuvent être associés au dispositif.

Le LATI constitue tout à la fois :

- un lieu d'accueil pour les élèves en difficultés comportementales ;
- une prise en charge pédagogique, éducative et psychologique assurée par un accompagnement spécialisé ;
- un dispositif de repérage et de prise en charge individualisée des difficultés d'adaptation aux règles du collège et à l'enseignement collectif en classe qui se traduit souvent par un comportement « hors norme », obstacle au processus d'apprentissage ;
- un sas avec mise à l'écart d'un jeune ayant un comportement problématique pour laisser souffler une classe ;
- un lieu d'inclusion lors d'une exclusion ;
- un lieu de régulation des tensions avec une médiation accompagnée par un adulte ;
- un sas pour que le jeune puisse prendre de la distance et faire le point, avec un adulte, sur sa situation ;
- une démarche globale avec une approche individualisée du jeune et la mobilisation d'outils adaptés en fonction de sa problématique.

La mission s'est rendue dans un dispositif LATI de l'académie de Strasbourg⁶⁶. Cinq LATI fonctionnent sur le territoire de la communauté urbaine de Strasbourg à partir de financements CUCS⁶⁷ ou cette année FIPD⁶⁸, avec une volonté partagée par les chefs d'établissement de ne pas faire de chacun d'eux un dispositif stigmatisant et de bien l'intégrer à une politique globale de l'établissement. Aussi chacun s'inscrit-il dans le projet de l'établissement, l'un d'entre eux l'ayant fait figurer dans le contrat d'objectifs avec les autorités académiques.

Hormis les personnels de l'éducation nationale, le dispositif bénéficie de l'apport d'un psychologue clinicien et de l'aide des équipes de prévention spécialisées du conseil général du Bas-Rhin, même si la place de ces dernières dans le cadre scolaire a dû être repensée pour s'affranchir du contexte scolaire contraint.

L'implication des parents est un facteur essentiel dans la réussite du dispositif. Elle est parfois difficile à obtenir pour des raisons tenant au contexte socio-économique de la famille, à sa propre histoire avec l'école, à la barrière de la langue. Le rôle des personnels sociaux est donc ici déterminant.

Le cabinet chargé du suivi de ces dispositifs a interrogé les jeunes accueillis dans le LATI sur la perception qu'ils en avaient. Bien qu'il s'agisse dans certains établissements d'un dispositif

⁶⁶ Voir l'analyse détaillée de ce dispositif dans l'annexe 6.

⁶⁷ Contrats urbains de cohésion sociale.

⁶⁸ Fonds interministériel de prévention de la délinquance.

« sanction », les jeunes bénéficiaires ont très largement valorisé les effets positifs qu'ils tirent de leur passage au LATI. Les principaux aspects positifs qu'ils ont mentionnés sont⁶⁹ :

- la possibilité de pouvoir rediscuter avec des adultes et donc de mieux comprendre les facteurs qui ont déclenché la sanction ;
- le fait d'être en très petit groupe : les élèves vivent cette situation privilégiée comme une forme de « mise à l'abri », de sas de décompression par rapport à des mécanismes auxquels ils sont soumis dans le fonctionnement collectif de leur classe, intimidants pour les uns, tentateurs et entraînants pour les autres ;
- une relation privilégiée avec un ou plusieurs adultes : pouvoir poser des questions, se faire réexpliquer ce que l'on n'a pas compris, avoir la sensation d'être écouté, « reconnu », pris en compte.

La perception des plus-values pour la vie de l'établissement auquel les élèves appartiennent est la suivante :

- amélioration indéniable du climat scolaire au profit du collectif de l'établissement ;
- réduction sensible en trois ans des exclusions de cours, des rapports d'incidents, des conseils de discipline ;
- réduction sensible de l'absentéisme et des redoublements de la classe de troisième.

Il reste toutefois des zones de progrès à investir, notamment en matière d'évaluation individuelle des progrès des élèves, de leur devenir, de retour en classe des élèves qui bénéficient d'un temps dans le lieu d'accueil, pour qu'ils ne perdent pas pied dans le processus continu des apprentissages.

Comme beaucoup de dispositifs de ce type, les LATI fonctionnent selon des modalités qui ne sont pas pérennes car les financements ne le sont pas, mais sont souvent soumis aux orientations politiques nationales et aux variations budgétaires.

Une expérimentation devrait être conduite par la DGESCO avec la collaboration d'une équipe de recherche universitaire pour évaluer l'apport de ce type de dispositif et les modalités de sa généralisation.

La mission préconise de pérenniser les dispositifs qui font leurs preuves et de les installer durablement dans le système.

3.4. Les établissements scolaires publics innovants (ESPI) : une alternative pédagogique qui cherche encore sa voie

Ces structures longtemps observées à distance se placent dans le champ du raccrochage. Ce sont des collèges et des lycées expérimentaux qui, à côté d'une offre alternative proposée à tous les élèves, accueillent principalement des décrocheurs « laissés pour compte » de l'école publique et qui l'ont souvent quittée depuis plusieurs années. Il s'y développe une pédagogie

⁶⁹ Extraits du diaporama d'évaluation remis par le cabinet d'études ACEIF à la direction départementale des services de l'éducation nationale du Bas-Rhin.

particulière avec une organisation et un fonctionnement en rupture avec les structures habituelles de l'EPL (responsable pédagogique élu par ses pairs, fonction de coordination tournante par exemple).

Au-delà, les enseignants développent un travail « collégial » autour de parcours individualisés et modularisés. L'organisation de l'établissement est un élément du projet éducatif, contribuant ainsi à modifier en profondeur les rapports de l'élève à l'école. Les enseignants ont volontairement rompu, de fait, avec la rigidité du statut et consacrent environ une trentaine d'heures à la structure en assurant enseignements, co-interventions, tutorat, concertation.

L'accès à l'un de ces établissements se fait sur la base du volontariat pour l'élève mais après acceptation par l'équipe selon une procédure semblable d'un établissement innovant à l'autre : présentation du contexte d'apprentissage et du projet d'établissement à l'élève et à sa famille, entretien avec le jeune par plusieurs membres de l'équipe, adhésion formalisée des parents notamment pour les élèves les plus jeunes.

Le retour dans les apprentissages se fait selon une pédagogie de projet et la bienveillance est un principe directeur de cette pédagogie.

La circulaire de rentrée de 2010 a donné un nouvel essor à ces établissements jusque-là peu nombreux et marginalisés : *La création de « micro-lycées » qui répond à la double démarche des dispositifs de la deuxième chance et des structures scolaires expérimentales peut être aussi une solution très appropriée pour les élèves décrocheurs en mesure de reprendre des études générales. À terme, l'objectif visé est d'en compter au moins un par académie*⁷⁰.

Les résultats y sont encourageants. En 2012, le CLE (collège et lycée expérimental) de Caen présente 92 % de réussite au DNB et on relève plus de 80 % de réussite au baccalauréat dans les trois micro-lycées de l'académie de Créteil. Cependant, derrière ces données se dissimulent aussi des échecs et le suivi de la cohorte qui a quitté le micro-lycée de Vitry-sur-Seine en 2012 fait état de 12 % de jeunes sans solution connue (ce qui ne signifie évidemment pas qu'ils n'ont pas de solution) six mois plus tard. Malgré tout, le taux de 88 % doit s'évaluer à l'aune du profil des élèves acceptés (décrocheurs, mal orientés, exclus de plusieurs groupes sociaux – et pas uniquement de l'école, mais que celle-ci n'a pas écoutés au moment où l'aide était réclamée par les élèves) et au sens à donner à la notion de réussite : reprise de confiance en soi, meilleure estime de soi, construction ou consolidation d'un projet personnel ou professionnel et capacité de chaque jeune à se « remettre à grandir, à faire confiance à nouveau dans le monde des adultes » et donc capacité à mieux adhérer à des normes et à des règles.

Toutefois, comme pour les dispositifs-relais, ici ou là des situations médicales ou psychologiques de jeunes sont telles qu'en dépit de la volonté des membres des équipes, l'accompagnement échoue. Ces situations, qui sont de plus en plus fréquentes, amènent les enseignants à renforcer leur vigilance au moment des entretiens à l'entrée car la structure telle qu'elle est conçue ne permet pas de prendre en charge des cas aussi lourds. On peut donc

⁷⁰ Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010.

légitimement se poser la question des possibilités qui restent alors à des jeunes dont la souffrance exprimée est un obstacle à la maîtrise de compétences.

Au-delà des réussites reconnues, les ESPI tracent une voie d'une nouvelle approche de l'acte d'enseignement et donnent sens au travail en équipe. En s'appuyant sur les apports de la recherche, ils constituent des laboratoires d'innovation pédagogique. Malgré tout, les procédures d'admission qui « sélectionnent » les élèves avec lesquels l'équipe accepte de travailler ainsi que la taille réduite des structures font de ces établissements des espaces d'exception qui ne s'ouvrent pas à tous les décrocheurs. Il n'en reste pas moins que l'approche redéfinie des enseignements, les réponses individualisées progressives et adaptées aux rythmes biologiques et psychologiques des élèves et la place donnée à la parole de ceux-ci constituent des éléments qui, sous certaines conditions, peuvent prévenir le décrochage dans des établissements scolaires « ordinaires ». Ces expérimentations révèlent aussi le rôle important que prend l'autonomie de l'établissement dans la construction des réponses.

Aujourd'hui, comme en écho retardé à la circulaire de 2010 et à l'invitation du ministère de l'éducation nationale, des collectivités régionales fondent leur propre plan de prévention du décrochage autour de ces structures. C'est sans doute là une reconnaissance de réussites mais il faut être conscient que ce développement risque de renforcer les procédures d'externalisation de la difficulté et de reporter la prévention du décrochage sur des dispositifs et des structures de raccrochage.

Une généralisation progressive des ESPI peut être engagée mais sous contrôle d'une évaluation longitudinale de l'apport pour les élèves.

3.5. La mission générale d'insertion : redéfinir ses priorités

La très récente circulaire n° 2013-035 du 29 mars 2013 créant les réseaux « Formation Qualification Emploi » indique que « *la mission générale d'insertion (MGI) change de dénomination et devient désormais la mission de lutte contre le décrochage scolaire* » (MLDS). Ce changement de terminologie n'est évidemment pas neutre et indique une priorité à la lutte contre le décrochage dans les missions dévolues, jusqu'à présent, à la MGI.

La loi d'orientation du 10 juillet 1989⁷¹ avait retenu comme mission de l'éducation nationale celle de l'insertion dans le marché du travail. En 1992, la circulaire n 92-143 du 31 mai 1992⁷² est intervenue pour détailler cette mission au niveau des académies et des établissements scolaires. La circulaire n° 96-134 du 10 mai 1996 a précisé les responsabilités locales de mise en œuvre de l'accord cadre du 20 mars 1996 relatif au service public de l'insertion. Les circulaires n 2011-028 et n 2012-039 avaient défini le cadre de cette mission vis-à-vis du SIEI qui se mettait en place.

L'ex-MGI apparaît explicitement comme un des acteurs, pour l'éducation nationale, du SIEI. Cependant les missions de prévention antérieures ne sont pas pour autant abrogées. La mission de l'inspection générale n'a pas effectué une évaluation de la MGI, identifiée comme

⁷¹ Principe repris par la loi de 2005.

⁷² Abrogée par la circulaire n° 2009-185 du 7 décembre 2009.

un dispositif local de traitement du décrochage. Cette étude reste à faire mais au travers des bilans effectués périodiquement par la DGESCO et au travers des rapports annuels de performance dans le cadre de l'exécution de la loi de finances, on peut éclairer son rôle dans la prévention du décrochage.

Son organisation est variable dans les académies notamment quant à sa place dans les EPLE. Tantôt les agents sont inclus dans l'établissement, le plus souvent un lycée professionnel, tantôt ils interviennent en établissement mais sont rattachés à un service qui, de plus en plus fréquemment, est celui de l'orientation.

Il en ressort un premier caractère qui devrait être interrogé par l'institution. Il s'agit d'une organisation externe à la vie pédagogique et éducative de l'établissement. Dans ce contexte, la question du décrochage peut s'apparenter à un transfert de la charge vers un service spécialisé avec les mêmes conséquences que celui de l'orientation, risquant ainsi de ne pas impliquer les enseignants dans la recherche de solutions.

L'activité de la MGI en 2010-2011 repose sur des entretiens de situation qu'elle conduit auprès d'un public de décrocheurs ou de plus de seize ans qui est sorti depuis un an au plus du système scolaire. Elle a donc une action de prévention, en aidant un élève à ne pas décrocher, et une action visant à aider un décroché à reprendre des études, une formation qualifiante ou encore à trouver un emploi. Pour ce type d'action, son intervention n'est pas différente de celle des missions locales : officiellement le public n'est pas le même mais le critère de l'année n'apparaît ni pertinent ni réellement observé. On doit s'interroger sur cette redondance.

Pour l'année 2011-2012, la MGI a mené avec des jeunes 63 663 entretiens de situation, ce qui en fait le dispositif central de prévention du décrochage dans l'éducation nationale. Ce décompte, déclaratif, est approximatif puisque la même personne peut avoir bénéficié de plusieurs entretiens qui sont en principe décomptés à chaque fois. Il ne permet pas de distinguer la part d'entretiens qui concernent des jeunes encore sous statut scolaire de celle de jeunes qui ont quitté toute formation. Ce sont des élèves engagés dans la voie professionnelle qui ont été les plus nombreux en représentant 48 % des entretiens mais la MGI a également aidé des élèves du premier cycle (36 %) et du second cycle général et technologique (13 %). Ces chiffres sont en progression ces dernières années : 53 220 accueillis en 2008/2009, 58 130 en 2009-2010 et 59 256 en 2010-2011, soit une progression de 20 % en quatre ans.

Les actions de la MGI se déclinent en trois types : les actions d'accès à la qualification, celles relatives aux actions qualifiantes et enfin celles d'accompagnement vers l'emploi.

Dans le premier type, on distingue deux catégories qui distinguent les actions à temps partiel de celles à temps plein. Les premières concernent principalement les élèves décrocheurs qui sont encore inscrits en établissement scolaire. Le temps partiel permet de les accompagner sous diverses formes pour les aider à poursuivre leur formation ou à en changer en évitant une sortie. Ce sont donc des actions de prévention à proprement parler. Entre 2010-2011 et 2011-2012, on constate que le volume des élèves a baissé, passant de 15 412 à 14 020 alors que le volume des actions de prise en charge dans les actions à temps complet passait de 15 341 à

15 630. Cela sans doute fait-il suite à la mise en œuvre du SIEI avec des profils plus lourds des jeunes accueillis.

Le devenir des élèves pris en charge dans le cadre de ce type d'actions est principalement marqué par une proportion de 79 % d'entre eux restant en formation; mais il est à remarquer que ce chiffre augmente par rapport à l'année précédente où il avait été de 74 %. Le maintien en formation prend des formes variées comme la scolarité classique qui a concerné 57 % de ces jeunes, 8 % une formation sous contrat hors statut scolaire (apprentissage), 4 % dans les stages régionaux, et 10 % pour des actions spécifiques de la MGI à temps plein à ce moment-là. La part des « perdus de vue » a baissé sensiblement, passant de 12 % à 10 % entre 2010-2011 et 2011-2012. Les évolutions positives constatées s'expliquent sans doute par l'arrivée en entretiens de jeunes qui ont été sollicités dans le cadre du repérage du SIEI. Ces chiffres témoignent en particulier de la croissance du retour en formation initiale, qui paraît bien augurer du dispositif FOQUALE.

Les actions de la MGI ont donc des effets positifs. Nous ne disposons malheureusement pas d'études de suivi qui permettraient d'apporter un éclairage plus qualitatif sur les actions. Ces résultats plaident en tout état de cause pour un renforcement de l'implication de la MGI dans la prévention du décrochage au sein des établissements scolaires.

Les moyens affectés à la MGI ont peu évolué depuis les dernières années. En 2011⁷³, 692 emplois ont été consommés sur les 725 inscrits au budget. Le coût complet de la mission d'insertion a représenté 49 848 000 € pour le budget éducation nationale. Certes la mission d'insertion ne porte pas seule la prévention du décrochage, car bien des personnels assurent également cette mission partiellement, mais la mission considère que ces chiffres sont modestes au regard des enjeux.

La moitié des personnels affectés à la mission d'insertion sont des contractuels, ou d'anciens contractuels qui ont pu être intégrés dans la fonction publique au travers de l'accès au concours interne du CAPES ingénierie de la formation⁷⁴. Cet aspect des ressources humaines exprime bien une réalité sombre qui fait que cette mission implique très peu d'enseignants et qu'elle leur est extérieure. Certes nous avons besoin de compétences autres que celles d'un enseignant, telles qu'il peut les acquérir aujourd'hui en formation, pour mieux répondre à ces cas d'élèves, mais ne pourrait-on pas former des enseignants à ce type de prise en charge ?

Les objectifs du gouvernement vont se traduire par un fort accroissement des élèves à prendre en charge, 20 000 dès 2013. Pour que leur maintien en formation leur permette d'obtenir un diplôme, il faut mettre en place un accompagnement de qualité. L'expérience des équipes MGI est sur ce plan précieuse mais il faut la développer, faute de quoi les objectifs ne seront pas atteints. Cela passe nécessairement par une priorité donnée à l'approche prévention dans le cadre des actions de la mission qui devront être l'objet d'une nouvelle circulaire.

⁷³ Source : Rapport annuel de performance 2011, ministère de l'éducation nationale.

⁷⁴ Depuis les dernières années aucun concours ouvert dans cette discipline. Nous perdons ainsi des personnels de qualité qui s'insèrent autrement et que nous peinons à remplacer.

Les moyens de la MLDS, appelée à remplacer la MGI doivent être renforcés et ses priorités précisées dans le sens d'une plus forte implication au sein des établissements tant auprès des décrocheurs que des décrochés pris en charge dans le cadre des plateformes.

Les différents dispositifs que nous venons de passer en revue présentent deux caractéristiques qu'il faut impérativement corriger. Ils ne sont pas pérennes, car ils sont financés par des moyens provisoires et largement assurés par des personnels dont les contrats sont annuels. Comment alors peut-on conduire des actions dont on affirme qu'elles sont prioritaires et finalement structurelles ? Ces dispositifs ne sont pas évalués ou tout au plus au travers de données seulement quantitatives. Aucune étude longitudinale n'est conduite qui permettrait d'évaluer l'impact des actions menées sur les parcours et réussite des élèves pris en charge.

Les dispositifs d'actions à court terme doivent être pérennisés et évalués qualitativement.

Ces exemples témoignent aussi d'une volonté de prise en charge de tous les élèves mais le plus souvent, celle-ci s'effectue en dehors de la classe voire de l'établissement, ce qui externalise la difficulté scolaire. Or, la prévention du décrochage est une démarche qui doit être banalisée et entrer définitivement dans la pratique quotidienne de l'enseignant.

3.6. Un nouveau dispositif : le Réseau Formation Qualification Emploi (FOQUALE)

L'objectif déjà évoqué de réduire de moitié le flux de sortant sans diplôme (140 000 jeunes) en cinq ans représente un effort important pour le système éducatif au sens large⁷⁵. Dans le prolongement du repérage au travers du SIEI que nous avons évoqué, le ministère de l'éducation nationale a structuré une réponse quant aux actions qui doivent permettre dès 2013 d'offrir une solution de retour en formation à 20 000 jeunes « décrocheurs » et « décrochés » dans le prolongement des réseaux « nouvelles chances » prévus par la circulaire du 8 mars 2012.

Il ne saurait être question d'évaluer un dispositif aussi récent mais la mission souhaite insister sur un aspect qui lui paraît essentiel dans l'ensemble des mesures prévues par la circulaire du 29 mars 2013. Il est évident que pour accueillir un nombre aussi élevé d'élèves il est demandé aux académies de mobiliser les places vacantes dans les trois voies de formation. Compte tenu de la proportion des décrocheurs dans la voie professionnelle, c'est cette solution qui sera la plus sollicitée. L'existence de nombreuses places vacantes ne fait pas de doute⁷⁶. Ce phénomène résulte de plusieurs facteurs dont ceux évoqués dans la seconde et la quatrième parties et notamment les affectations « forcées », source de nombreux décrochages.

Dans ce contexte, il n'est donc pas certain que la mobilisation des places vacantes ne produise pas de nouveaux décrochages. En effet, les places vacantes se rencontrent le plus fréquemment dans les filières où le taux de pression est le plus faible, signe d'un désintérêt des élèves pour ces formations. Par ailleurs, réparties sur plusieurs établissements, elles ne

⁷⁵ C'est-à-dire incluant les différents acteurs de formation et notamment les Régions.

⁷⁶ La circulaire n° 2013-035 DGESECO fait apparaître un volume recensé par les académies de 68 529 places vacantes dont 35 453 en LP et 21 655 en LGT.

peuvent pas toujours être globalisées et rassemblées sur un même établissement pour constituer un module d'accueil cohérent, après la rentrée et la finalisation des emplois du temps et services des enseignants. Le calendrier d'attribution des moyens aux EPLE ne permet pas cette souplesse. C'est donc davantage dans les deux directions suivantes qu'il faut s'assurer de la mobilisation des compétences de la MLDS : mettre en place un dialogue et un positionnement de l'élève, venir en appui du corps enseignant des établissements d'accueil mis en réseau pour offrir des réponses pédagogiques de remise en confiance de l'élève et de rupture avec son vécu scolaire précédent, de promotion des filières et d'accompagnement de l'élève dans une nouveau projet de formation valorisé. Le risque est grand en effet que les retours mis en œuvre ne durent qu'un temps si les facteurs externes et internes qui sont à l'origine du décrochage restent ignorés. Il est essentiel que le dispositif de suivi comporte un suivi longitudinal, seul en mesure de permettre une véritable évaluation du fonctionnement des réseaux.

3.7. Un exemple d'une démarche systémique : la Fondation des apprentis d'Auteuil

La Fondation des apprentis d'Auteuil, forte de ses 150 ans d'expérience d'accueil « d'orphelins », a su développer de manière pragmatique une stratégie de prise en charge des jeunes en difficultés. Elle en accueille 13 700. Elle le fait au travers de dispositifs divers et complémentaires. Ce sont ceux qui existent sous une forme ou sous une autre dans le système public : internat relais, école du socle, dispositif expérimental de plateforme pour une alternance réussie (DEPAR à Toulouse), qui est une sorte d'école de la deuxième chance avec un fort accompagnement social et éducatif, ou encore relais d'accompagnement personnalisé. Elle assure également l'encadrement de jeunes dans ses institutions d'accueil.

Pour conduire sa mission, la Fondation articule son action autour de quatre verbes : accueillir, éduquer, former, insérer. Cette mission est fondée sur la mise en œuvre de quatre principes fondamentaux qui servent de fil conducteur à toutes les actions et pour tous les acteurs :

- une pédagogie animée par un regard de bienveillance, de confiance et d'espérance qui permet à chaque élève de se sentir reconnu ;
- une pédagogie fondée sur l'accompagnement global qui respecte l'unicité de la personne ;
- une pédagogie de coéducation qui associe la famille, première éducatrice, au parcours et à la formation du jeune ;
- une pédagogie d'éducation à la liberté et à la responsabilité.

Elle développe également des actions d'accompagnement des parents. La fondation dispose donc d'équipes professionnelles diversifiées, ce qui est beaucoup moins le cas dans l'éducation nationale. Cette ressource humaine lui permet de concevoir et de conduire des projets globaux autour des jeunes pris en charge et cela dans la durée.

Le récent rapport d'évaluation du CREDOC⁷⁷ permet de disposer d'un véritable bilan non seulement sur le plan quantitatif mais également sur le plan qualitatif justifiant la pérennisation de l'action tout en ajustant certaines modalités. Cette démarche nous paraît exemplaire de ce qui devrait être effectué au sein du service public d'éducation en faisant appel à des organismes indépendants ou à des équipes de recherche universitaire.

Ce qui paraît particulièrement intéressant à retenir, c'est le principe d'une approche globale de l'élève.

4. Prévenir le décrochage : engager le système dans une démarche globale

Les inspecteurs généraux se sont rendus dans une vingtaine d'établissements du second degré que les interlocuteurs du rectorat leur signalaient comme innovants en matière de prévention de l'absentéisme et du décrochage. Les observations permettent de faire émerger des traits communs à tous ces dispositifs ou des pistes de réflexion partagées. Elles interrogent également les freins non levés pour rendre effective la prévention du décrochage à tous les niveaux du système éducatif.

4.1. Les axes majeurs d'avancée

Ces axes sont au nombre de six : volonté de prendre en compte la personne chez l'élève, organisation d'un tutorat, aide scolaire spécifique, aménagement du temps scolaire, croisement de diverses professionnalités autour de l'élève, relation avec les parents.

4.1.1. Prise en compte de la personne chez l'élève

La première remarque qui vient dans les échanges avec les élèves interrogés par la mission à propos des dispositifs qu'on leur propose, c'est qu'ils « existent pour quelqu'un », c'est qu'on les écoute.

Dans un lycée professionnel de l'académie de Rennes, un enseignant lettres-histoire accueille individuellement des élèves de seconde une heure par semaine ; les élèves sont désignés par le professeur principal (mais l'un d'eux a demandé spontanément à venir), leur présence lors de cette heure est obligatoire car elle est prise sur le temps de cours. Pour ces élèves mal à l'aise dans l'espace de la classe, un lieu particulier et accueillant a été installé, où le professeur apporte des aides variées (apprendre à organiser son sac de classe, apprendre à préparer un contrôle). La phase de repérage a pour but d'identifier les élèves discrets en classe, sur lesquels l'enseignant a le sentiment de ne pas avoir prise ("ils peuvent recopier ce qui est écrit au tableau et, pour autant, être ailleurs"). L'objectif est de permettre à un élève « un moment de pause pour dire qu'il ne s'en sort pas mais qu'il ne sait pas quoi faire ». Un élève interviewé commente ainsi son passage par ce dispositif : « C'est la première fois qu'on s'intéresse à mon travail depuis que je suis entré au collège ». Les enseignants du secteur professionnel, qui voient les élèves pendant des durées longues, repèrent rapidement ce genre d'élèves

⁷⁷ Rapport d'évaluation du dispositif « DEPAR » pour le fond d'expérimentation pour la jeunesse. Décembre 2012.

perdus. Mais il demeure une difficulté : tous les enseignants ne sont pas conscients de l'importance, pour l'élève, d'assister à ces entretiens surtout s'ils prennent la place d'un cours qu'ils jugent tout aussi important.

Des propos identiques ont été tenus dans un établissement de l'académie de Toulouse et des « décrochés » de l'académie de Strasbourg ont insisté sur l'écoute et l'attention dont ils bénéficiaient dans le cadre de l'action de remotivation mise en place par la MGI.

Ces formes d'écoute peuvent être variées. Dans un CFA, les élèves en risque de décrochage bénéficient d'une heure hebdomadaire dans l'emploi du temps pour des pratiques d'écoute et d'aide à la concentration (académie de Strasbourg). Les enseignants et les personnels engagés impliqués dans la prise en compte de la personne en mesurent les effets immédiats. Dans l'académie de Clermont-Ferrand, des enseignants constatent que le projet mis en place dans leur établissement fonctionne « *parce que les élèves ont le sentiment que l'on s'intéresse à eux et que le travail sur la confiance et l'estime de soi est essentiel* ».

4.1.2. Organisation d'un tutorat

La prise en compte individuelle passe par une relation privilégiée entre l'élève en difficulté et un adulte de l'établissement.

Deux collèges observés dans l'académie de Strasbourg, le premier avec une population plutôt favorisée, le second relevant de l'éducation prioritaire, ont introduit le tutorat de façon différente, mais avec des conclusions concordantes quant aux effets qualitatifs obtenus. Les élèves potentiellement décrocheurs présentent les mêmes caractéristiques (absentéisme chronique, difficultés d'ordre scolaire, pertes de repères aussi bien dans les apprentissages que dans les comportements) ; le décrochage n'est donc pas un phénomène de territoire mais s'inscrit dans une problématique individuelle. Dans les deux collèges, les tuteurs sont des enseignants volontaires, le COP, le CPE, le personnel médicosocial ; l'adhésion de la famille au dispositif est obligatoire. Les moyens diffèrent (une HSE pour 3 élèves rencontrés chacun 20 minutes par semaine dans l'un des collèges ou 6 HSA pour la globalité du dispositif prévoyant une heure de rencontre par quinzaine – sauf urgence - dans l'autre collège dégagée sur les heures d'accompagnement éducatif). Les élèves concernés sont différents (tous les élèves concernés dans l'un, seuls des élèves du niveau 3^{ème} dans l'autre). Le tuteur est choisi par l'élève dans l'un, dans l'autre, le tuteur choisit le décrocheur et « ne choisit pas le perturbateur ». Dans l'un d'eux, la supervision est confiée à un psychologue formateur. Mais les deux collèges visent à mettre l'écoute au cœur de la relation pour aider l'élève à formuler sa pensée, le regarder en tant que personne.

Le tutorat élève-professeur peut être complété par d'autres formes de tutorat. Un collège ECLAIR de l'académie de Rennes a mis en place un tutorat entre élèves de troisième et élèves de sixième (mise en place d'une page Facebook, et organisation d'un voyage pour intégrer les élèves de sixième au collège). Les élèves se sentent responsabilisés et peuvent informer sur des difficultés (« *je l'ai vu ce matin mais je l'ai vu repartir ça m'a étonné* », « *il a eu des soucis ce week-end* »). Ce dispositif se double d'un tutorat entre référents adultes (treize enseignants et deux ASEN⁷⁸) et élèves identifiés comme fragiles, principalement sur le niveau

⁷⁸ ASEN : assistants d'éducation.

cinquième. Le tutorat peut également mettre en lien un élève et un étudiant (cordées de la réussite) ou une association. Par exemple, dans l'académie de Strasbourg, une association permet la découverte du monde du travail pendant une vingtaine d'heures hors temps scolaire ; l'implication de l'élève dans ce tutorat est prise en compte dans la note de vie scolaire.

Quant au financement du tutorat, il peut prendre des formes variées. Un lycée professionnel a ainsi étendu l'expérience du tutorat prévu en seconde aux classes de CAP, qui n'en bénéficient pas. Les enseignants tuteurs sont rémunérés en HSE sur la DGH, et non par l'IFIC⁷⁹. Cette dernière remarque vaut particulièrement pour les élèves de CAP dont 20 à 35 %, la plupart issus de SEGPA, selon les académies et les données recueillies, décrochent au cours ou au terme de la première année. Ces élèves sont plus âgés que la moyenne, car leurs difficultés scolaires les ont contraints à des maintiens dans le premier degré allongeant la durée d'un parcours ordinaire, ou bien ils ont été inscrits précédemment dans des dispositifs particuliers (classes SAS, classes « tremplin »...) qui ont prolongé leur séjour au collège. Ils arrivent dans un contexte d'apprentissage dont ils ne comprennent pas tous les enjeux. Mais alors qu'ils auraient besoin d'un accompagnement personnalisé et d'un tutorat, à la différence des formations conduisant au baccalauréat professionnel, la structure des enseignements de CAP n'en propose pas.

Ce point de réglementation interpelle la mission, puisqu'actuellement des élèves qui bénéficieraient très certainement du tutorat en collège comme en CAP en sont officiellement exclus.

Le tutorat doit être généralisé à l'ensemble du second cycle.

4.1.3. Aide scolaire spécifique

L'écoute de l'élève, la présence d'un tuteur pour lequel il existe, visent à reconstruire ou à favoriser la confiance en soi et la confiance dans l'école. L'autre ressort créant de la confiance relève du domaine purement scolaire : beaucoup de dispositifs observés proposent des remédiations.

Dans l'académie de Strasbourg, un collège organise pour 17 élèves absentéistes en 4^{ème} ou en 3^{ème} une "concentration pédagogique" sur une remise à niveau des fondamentaux, avec tutorat des élèves, implication des familles et intervention d'éducateurs de prévention de quartier. Dans un autre collège, 15 élèves doublant en sixième bénéficient d'une aide aux devoirs spécifique assurée par deux enseignants, et d'ateliers de remédiation assurés par les professeurs référents du réseau ECLAIR. Dans l'académie de Rennes, en lycée professionnel, 15 élèves n'ayant pas obtenu le diplôme intermédiaire (CAP ou BEP) se voient proposer une nouvelle préparation de l'examen avec redéfinition du projet professionnel et prise en charge scolaire individualisée. Dans un lycée de l'académie d'Amiens, un « sas » ambition réussite est proposé en terminale Bac Pro en vue d'une poursuite d'études en BTS, avec renforcement des enseignements dans les matières générales.

⁷⁹ Indemnités pour fonction à caractère collectif (Décret n° 2010-1065 du 8 septembre 2010 instituant une indemnité pour fonctions d'intérêt collectif).

4.1.4. Aménagement du temps scolaire

Mais c'est surtout sur l'aménagement du temps scolaire, dans l'année, dans la semaine, dans la journée, que les dispositifs jouent le plus souvent pour prévenir l'absentéisme et le décrochage.

Dans un collège de l'académie de Montpellier, le temps du cours a été interrogé : temps perdu pour l'installation, l'appel, ensuite sentiment d'urgence. Les enseignants consultés ont approuvé à 70% le passage à des séquences de 1,20 heure. Conséquences : moins de mouvement dans l'établissement, moins de récréations, des cartables allégés, des emplois du temps plus simples à élaborer, moins d'heures en études, finalement un climat scolaire plus apaisé. Cela s'accompagne d'une expérimentation : un pôle commun CDI-Vie scolaire qui permette aux élèves de tourner entre différents ateliers pendant leur temps hors classe. Une autre expérimentation est conduite sur une classe avec cours le matin et sport l'après-midi : en collaboration avec le club de rugby professionnel de la ville, les séquences de 1,20 heure sont groupées en quatre heures de cours le matin et l'après-midi, EPS, éducation musicale et arts plastiques. Onze élèves de troisième d'insertion suivent une scolarité en alternance (une semaine au collège, une semaine en entreprise) ; l'objectif est l'obtention du CFG et le palier 2 des compétences du Socle, avec une poursuite d'étude en CAP.

Les possibilités d'aménagement sont variées, mais se fondent sur une idée simple : priorité donnée à l'emploi du temps des élèves pour qu'ils aient le moins de trous possible dans leur journée.

Dans un réseau regroupant onze lycées de l'académie de Strasbourg, des élèves en voie de décrochage vivent une « parenthèse » de trois semaines pendant laquelle ils sont accompagnés par des personnels MGI. La première semaine permet, dans un lycée du réseau, une « pause réflexive » autour du projet personnel de formation, puis le temps est partagé dans les deux semaines suivantes entre expériences en entreprise, sessions de travail en petits groupes sur l'estime de soi, travail sur l'orientation. Dans un autre dispositif, 8 à 9 élèves, restant inscrits dans leur classe de référence, sont accueillis pendant 6 à 7 semaines dans un « sas pédagogique à entrées et sorties permanentes ». Le temps journalier est divisé en séances d'une heure trente à deux heures, en co-animation et en interdisciplinarité dans une pédagogie de projet, avec activités dans et hors de l'établissement, avec une place importante faite au projet EPS construit sur la pratique valorisante du golf pour un travail sur les compétences 6 et 7 du Socle.

4.1.5. Professionnalités croisées autour de l'élève : des alliances éducatives

À la variation sur le temps scolaire s'ajoute l'action conjointe d'enseignants de collège, de lycée professionnel et de professeurs des écoles, et, au-delà, de divers professionnels. Les exemples venus de l'étranger témoignent du fait que le regard croisé de différents professionnels est un atout important dans la prévention du décrochage.

Dans l'académie de Clermont-Ferrand, un projet sur plusieurs collèges d'un même bassin permet la prise en charge des élèves par une équipe transdisciplinaire et professionnelle pour travailler sur l'estime de soi et la motivation. Le projet prend appui sur l'EREA : les professeurs de collège assurent l'enseignement général, les PLP de l'EREA l'enseignement professionnel (ateliers l'après-midi pour les 4ème-3ème et ateliers éducatifs pour les 6ème-5ème). La durée est de deux semaines

pour les élèves avec un mois et demi entre deux périodes. Au moment du retour dans le collège, l'élève est accompagné par un tuteur qui est généralement le professeur qui a vécu la semaine avec lui.

Ces exemples viennent casser l'idée des niveaux et des structures pour rechercher d'abord les compétences des enseignants (enseignants spécialisés ou habitués à des problématiques pédagogiques particulières, enseignants de la voie professionnelle), mais aussi de personnels extérieurs.

Dans un collège de l'académie de Strasbourg, un dispositif associe aux personnels éducation nationale un psychologue clinicien et des éducateurs de quartier relevant de l'aide sociale à l'enfance. Une évaluation systématique est conduite en équipe élargie pour chaque élève repéré en risque de décrochage, sans considération du niveau d'enseignement : le dispositif concerne tous les âges et peut s'étendre par anticipation à des élèves de CM2. La Fondation des apprentis d'Auteuil conduit son projet en mobilisant ses propres éducateurs dans des équipes pluridisciplinaires.

Ces organisations démontrent leur efficacité. L'école publique ne peut agir seule mais elle doit, au travers d'alliances éducatives, travailler en plus grande collaboration avec des services publics qui ont en charge les domaines sociaux, de l'emploi et de la formation ou encore de la justice. Les programmes de réussite éducative peuvent contribuer à la nécessaire mise en cohérence de ces différents acteurs.

Le projet éducatif territorial, introduit dans la loi de refondation, pourrait développer un volet sur ce croisement de professionnels autour de l'élève.

4.1.6. Des relations construites avec les familles

L'entrée dans des dispositifs-relais ou l'accueil dans des dispositifs internes aux établissements (dès lors que ceux-ci ne se situent plus dans le déroulement de la scolarité ordinaire), l'inscription dans un établissement public innovant ou l'utilisation du LYCAM ne se font pas sans un accord préalable de la famille de l'élève concerné. Le recueil de cet accord est le plus souvent considéré comme un moment privilégié pour s'entretenir avec les parents et parler de l'enfant.

Quand la mission a évalué la mise en œuvre de la loi Ciotti, les DASEN rencontrés ont indiqué que, si des familles n'étaient pas joignables, celles qui acceptaient de travailler avec l'établissement scolaire avaient un rôle déterminant dans le retour de l'élève en classe. Dans le premier degré, la proximité qui existe entre le maître et la famille permet des échanges qui alimentent une meilleure connaissance de l'élève (sans nier le risque d'une surprotection qui peut parfois faire obstacle à une prévention précoce). Mais dans tous les cas, ces exemples démontrent que la relation avec la famille doit être entretenue et construite.

Des familles peuvent être éloignées des apprentissages et mal comprendre un système complexe qui, de surcroît, se protège par un vocabulaire, des formules, des sigles abscons et des procédures d'orientation opaques pour elles. Cet éloignement fragilise, jusqu'à la rupture, leur soutien et leur nécessaire implication dans le processus de co-éducation. Il faut donc « accrocher » les parents à l'école et leur consacrer du temps, en simplifiant et en « dédramatisant » le fonctionnement des instances pour en faire des lieux d'échanges et de

construction des parcours d'élèves, des espaces consacrés à la lecture des codes de l'école et à l'explication des procédures.

En particulier, la remise du bulletin scolaire directement aux familles est sans effet si le temps nécessaire n'est pas consacré à sa lecture et si les attentes qui y sont exprimées ne sont pas clairement explicitées.

La mission attire cependant l'attention sur le fait que, en expérimentant le dernier mot laissé aux familles en matière d'orientation⁸⁰, il faudra être attentif à expliquer la distinction entre l'orientation souhaitée et obtenue et l'affectation. Sinon des familles risquent de ne pas comprendre pourquoi leur enfant n'est pas accepté dans telle formation faute de place disponible, alors qu'on leur a laissé choisir cette formation.

4.2. Les freins identifiés

4.2.1. *Des aspects de la formation des enseignants encore peu abordés*

Dans les observations menées, la mission a noté la nécessité d'une formation pour savoir aborder les problèmes de l'élève, interpréter la parole et connaître les limites de l'action menée afin de ne pas s'introduire dans la sphère privée, apprendre à travailler sur la posture attendue et à quitter temporairement celle de l'enseignement pour se placer en situation d'écoute. Elle a également relevé la nécessité de supervision par un membre de la communauté éducative ou par un intervenant extérieur, par exemple un psychologue formateur.

Dans un lycée de l'académie de Clermont-Ferrand, les élèves repérés en risque de décrochage sont invités à un entretien individuel. Le tableau ci-dessous liste en colonne de gauche les motifs avancés par les professeurs principaux dans leur repérage de ces élèves et, en colonne de droite, l'analyse qui est faite par eux, après l'entretien individuel, des difficultés des élèves concernés : on note qu'après les entretiens individuels, le motif de « problèmes de comportement » disparaît.

⁸⁰ Cf. circulaire n° 2013-060 du 10-4-2013 – paragraphe I.4. Atteindre des objectifs ambitieux de réduction du décrochage scolaire.

<i>Problèmes de comportement</i>	<i>Lacunes scolaires</i>
<i>Travail et problèmes de comportement</i>	<i>Difficultés d'apprentissage</i>
<i>Difficultés et problèmes de comportement</i>	<i>Mauvaise estime de soi</i>
<i>Mauvaise orientation</i>	<i>Information insuffisante sur l'orientation</i>
<i>Mauvaise orientation et problèmes de comportement</i>	<i>Réorientation souhaitée</i>
<i>Absences</i>	<i>Lourde situation familiale, éloignement du domicile</i>
<i>Absences et démission envisagée</i>	<i>Démotivation passagère</i>

Les enseignants ont donc à apprendre à lire dans les signes comportementaux la traduction de causes profondes de décrochage pour changer de regard sur la difficulté et sur l'élève.

Prévenir le décrochage en comprenant ce qui peut le déclencher chez des élèves ne s'improvise pas, mais s'apprend : que vaut un traitement de problèmes de comportement par renvoi de cours et exclusion temporaire, si les signaux renvoyés par l'élève sur son désarroi ou sa souffrance ne sont pas décryptés au préalable ?

En même temps qu'ils observaient ces dispositifs innovants, les inspecteurs généraux se sont inquiétés d'observer ici ou là des actions ou des dispositifs présentés comme innovants et qui relèvent, selon eux, de la mission normale des enseignants. La question posée est donc celle de la perception, par les enseignants, de ce qui constitue l'essence de leur métier : faire acquérir des connaissances et des compétences, certes, mais aussi écouter les élèves, accompagner un moment difficile dans leur vie, identifier les signes de désarroi dans les difficultés comportementales.

Un effort doit être particulièrement entrepris pour former les enseignants dans le domaine du repérage des signes de décrochage.

4.2.2. Des sources de décrochage connues et mal prises en compte

Il reste les causes de décrochage parfaitement connues et pourtant mal prises en charge. C'est le cas d'élèves allophones, arrivés tardivement en France dont les besoins spécifiques en maîtrise de la langue ne sont pas traités à la hauteur de leurs difficultés, ce qui entraîne un échec scolaire massif dans la poursuite d'études après le collège.

Ce constat fait à Strasbourg l'est aussi dans l'académie de Montpellier, qui fait passer un test de prévention de l'illettrisme à ses élèves référencé au palier 3 du Socle (⁸¹) : des élèves de seconde qui ne peuvent transmettre efficacement un message écrit sont évidemment lourdement handicapés dans leur scolarité et risquent de décrocher. L'académie de Rennes signale la même difficulté de prise en charge d'élèves allophones sans ressource disponible d'enseignement en FLE⁸². La primauté donnée à l'écrit dans l'école française est constitutive de handicap pour l'orientation et introduit les prémices d'un possible décrochage.

Autre cause mal prise en charge, l'orientation d'élèves en SEGPA⁸³ alors que la structure ne leur convient pas. Dans tel collège ECLAIR, l'équipe de direction évoque des élèves qui auraient été scolarisés autrement avant la loi de 2005 sur le handicap : « *Ils ont l'étiquette MDPH⁸⁴, ils auraient pu être en ITEP, en IME, en ULIS⁸⁵, ils sont en SEGPA. Le travail d'accompagnement a bien été fait en primaire, mais ça ne suffit plus au collège, leurs problèmes explosent à l'adolescence* ». Dans un autre collège ECLAIR, des élèves se retrouvent au collège après que leurs familles ont refusé une place en IME ou en ITEP, ou bien faute de place dans ce type d'établissements. Une prise en charge approximative dans une structure qui ne répond pas aux difficultés des élèves peut être source de décrochage.

La mission recommande que ces deux questions, l'enseignement du FLE et l'inscription justifiée en SEGPA, soient l'objet d'une évaluation par académie conduisant à un plan de correction de l'une et l'autre situation.

4.2.3. Une réelle difficulté à faire système

S'interroger sur l'efficacité de tel ou tel dispositif, c'est se demander si l'élève pris en charge voit son parcours scolaire reconstruit ou consolidé. Interrogées, les équipes de direction indiquent que les élèves entrés dans ces dispositifs étaient déjà repérés en difficulté en classe de sixième. De ce constat, il ressort clairement que des dispositions doivent être prises dès ce niveau et que les PPRE⁸⁶, qu'au demeurant peu de responsables pédagogiques évoquent, n'ont sans doute pas l'effet attendu. La prévention doit se faire dès le premier degré, une liaison doit être construite entre l'école primaire et le collège. Pour le coup, les PPRE de passage doivent constituer un cadre de travail qui sécurise la progression de l'élève : l'appropriation d'une méthodologie d'apprentissage est aussi importante que la consolidation de connaissances encore fragiles (français, mathématiques).

Il ressort également que, pour faire système, il importe de conserver le lien avec la classe de référence. En plus d'éviter la marginalisation dont est victime l'élève concerné, ce lien

⁸¹ Le test distingue cinq catégories, dont 3 ont acquis, avec des difficultés persistantes pour deux d'entre elles, le palier 3. Cela représente 65 % du total, seuls 11 % ayant validé le palier sans réserve. Pour la quatrième catégorie, le palier est « incomplet », des difficultés importantes, un écrit fragile et une maîtrise de la lecture – ceci vaut pour 22,5 %. La dernière catégorie - 13,6 % - ne maîtrise pas le palier 3 et est en danger d'illettrisme.

⁸² Français Langue Etrangère.

⁸³ Section d'enseignement général et professionnel adapté.

⁸⁴ Maison départementale des personnes handicapées.

⁸⁵ ITEP, IME, ULIS, autant de structures spécialisées.

⁸⁶ Programme personnalisé de réussite éducative.

soutient l'intérêt de l'équipe pédagogique de la classe pour les apprentissages proposés par le dispositif.

Mis en œuvre le plus en amont possible, ces dispositifs peuvent contribuer à éviter d'imposer une orientation qui peut être source de décrochage ultérieur. À l'observation, être élève d'une « classe Tremplin » ou « Tremplin J » selon les académies, c'est être limité dans son choix d'orientation et être destiné à la voie professionnelle sans en exprimer d'emblée le désir. Plus globalement, c'est identifier la voie professionnelle comme une voie pour élèves en difficultés, ce qui ne sert la valorisation ni de l'une ni des autres.

En outre, il faut veiller à ce que des élèves n'assurent pas leur scolarité au collège en ne traversant que des dispositifs dérogatoires.

La mission a rencontré des organisations scolaires qui répondent à la nécessaire intégration et cohérence pour faire système et qui construisent le projet d'établissement sur une approche globale de l'élève. Ces organisations sont construites autour des principes suivant :

- une équipe de repérage et de suivi de l'élève dès l'entrée dans l'établissement (collège) et ou dans la filière (niveau lycée) ; une forte réactivité aux premiers symptômes par le suivi d'indicateurs individuels de vie scolaire notamment (absentéisme, retards, déviances et incivilités, exclusions de cours) ;
- un travail conduit sur l'estime de soi et le vivre ensemble avant d'aborder le retour aux connaissances ;
- des lieux et des personnels différenciés selon les problématiques et les âges ;
- des temps « hors classe » pour travailler de manière individualisée ; une durée fluctuante de ces temps « hors classe » selon la situation de l'élève ;
- une préparation au retour en classe en relation avec un référent préalablement désigné ou le professeur principal et des évaluations régulières après le retour ;
- des liens construits entre les différentes instances : équipe pédagogique / direction / équipe médico-sociale / personnels mobilisant des compétences en psychologie / partenaires extérieurs / famille ;
- une volonté partagée de ne pas en faire un dispositif stigmatisant mais plutôt une dynamique de ré-enclenchement des apprentissages ;
- un emploi du temps du dispositif rigoureux ;
- une évaluation régulière et individualisée des élèves pour s'appuyer sur leurs points forts si les résultats escomptés devaient se faire attendre pour éviter que cette attente les démobilise à nouveau.

4.3. Des leviers pour une prévention effective

Ce qui manque pour prévenir plus efficacement qu'aujourd'hui le décrochage, c'est la prise de conscience aux quatre niveaux, académie, établissement, classe, et Nation, de la part du pédagogique dans la prise en compte de ce problème :

- académie : le développement qui suit n'a pas pour but de décrire le détail du pilotage de la prévention du décrochage dans les académies visitées par la mission mais de réfléchir dans cette perspective précise : quelle implication du pédagogique dans ce pilotage ?
- établissement : de même, la mission ne produit pas ci-dessous une analyse des activités du service ou de l'équipe de vie scolaire des établissements visités, mais une analyse des défauts de collaboration entre les personnels de vie scolaire et l'équipe enseignante ;
- classe : c'est le levier majeur sur lequel agir pour espérer une prévention effective du décrochage. Les enseignants doivent prendre conscience de leur implication dans le traitement de l'absentéisme, de l'effet produit par le quotidien de la classe sur des élèves fragiles ou momentanément fragilisés par une situation extérieure à la classe (rythme des acquisitions, durée des cours, équilibre classe / hors temps scolaire, traitement des difficultés / ajout d'heures, stigmatisation, filières, système d'évaluation / notation sur 20, classement, menace du passage en fin d'année, modèle unique de réussite) ;
- Nation : mais rien ne pourra se faire sans un discours clair, et courageux, adressé à la Nation. Si l'on veut diplômer davantage d'élèves, il faut passer d'un système d'enseignement qui trie pour que les meilleurs parviennent aux formations d'excellence à un système « bienveillant » qui décide de faire réussir de façon variée des élèves reconnus dans leurs habiletés plurielles.

4.3.1. *Impliquer les inspecteurs dans le pilotage académique du dossier décrochage*

▪ Un pilotage trop peu pédagogique

Dans les académies visitées, les inspecteurs généraux ont proposé de rencontrer les personnels en charge du dossier absentéisme et du dossier décrochage. Ils ont par ailleurs souhaité rencontrer les inspecteurs (IA-IPR et IEN ET-EG) et le responsable du CARDIE (Centre académique recherche-développement innovation expérimentation). Le recensement des personnels impliqués dans les dossiers absentéisme et décrochage fait apparaître clairement que les « pédagogues » n'y sont pas les plus représentés, tant s'en faut.

Certes, il y a des différences entre les académies concernant la place accordée à la prévention du décrochage dans le contrat d'objectifs ou la politique académique, et le dossier décrochage est pris en charge de manière diverse, mais on peut établir les constats suivants :

- Le dossier décrochage est encore trop uniquement pris en charge par des DASEN, des personnels de direction chargés de mission auprès du recteur, en lien avec le CSAIO, le DAET, le DAFPIC, l'IEN IO, voire un IEN ET, un IPR EVS, mais les IPR et IEN de disciplines sont absents. La prévention du décrochage scolaire est d'abord abordée par l'entrée administrative : affectation des élèves et traitement de l'absentéisme. Faut-il en conclure que l'action pédagogique n'aurait rien à voir avec la prévention de l'absentéisme et du décrochage ? Si le doyen des IPR, le directeur de la pédagogie appartenaient à cette commission aux côtés de l'IEN ET, l'importance de l'enseignement et la dimension de la classe (au collège, au LEGT,

comme au lycée professionnel) apparaîtraient symboliquement dans la prévention du décrochage ;

- Le partage d’informations pour créer une culture commune au sein du rectorat est souvent défaillant : dans une académie mobilisée dans son ensemble sur le décrochage, les inspecteurs insistent, pendant les entretiens conduits par la mission, sur l’absence d’un outil de repérage des décrocheurs potentiels, et c’est pourtant l’un d’eux qui présente à la mission l’outil LYCAM ; mais il ne l’a pas présenté à ses collègues. Les inspecteurs expriment leur difficulté à avoir des statistiques précises sur le décrochage, alors que les services académiques en produisent de remarquables pour la mission ;
- Même dans les académies où les IPR disent se sentir concernés par le décrochage (et c’est le cas dans bon nombre, voir ci-dessous), la situation n’est pas fondamentalement différente et il n’y a pas de recherche d’une stratégie pédagogique pour lutter contre le décrochage. Le programme de travail annuel des corps d’inspection n’y fait pas expressément référence. Les porosités dans la conduite de projet sont encore faibles entre IA-IPR et IEN-ET ; elles sont presque nulles entre ceux-ci et les IEN premier degré.
- Dans quelques académies, la mission ne constate tout simplement pas d’implication des inspecteurs dans le dossier décrochage : la mission a pu observer que des actions de nature pédagogique sont conduites dans les EPLE mais à l’initiative de chefs d’établissements ou d’équipes d’enseignants, sans réelle coordination dans un projet d’ensemble.
- Les plans académiques de formation proposent toujours des entrées disciplinaires et non des problématiques transversales, ce qui ne permet pas de construire des réflexions collectives ni de former des équipes dans l’optique de la prévention du décrochage. Cela permettrait une élaboration partagée de solutions. Quand le plan de formation prend en compte la formation pédagogique des enseignants sur le décrochage, les actions concernent essentiellement le lycée professionnel. Le difficile passage de l’école au collège, et le décrochage au lycée ne sont pas un objet de réflexion partagée entre les inspecteurs des différents niveaux d’enseignement. La mission note par exemple que *« curieusement, l’IPR faisant fonction de CARDIE n’est pas du tout concerné par le dossier de l’absentéisme et du décrochage »*. Dans une autre académie, la rencontre avec le CARDIE a montré le caractère très hétérogène des actions « innovantes » conduites et répertoriées comme relevant du champ de la « lutte contre le décrochage ».

Dans ces mêmes académies, les inspecteurs rencontrés portent, pourtant, un regard particulier sur le pilotage de la prévention du décrochage. Ils sont conscients pour la plupart de l’effacement du volet pédagogique dans la prise en compte du décrochage : ils insistent sur les traitements trop souvent administratifs de l’absentéisme et de la lutte contre le décrochage scolaire. Ils font observer que l’absentéisme lourd est pris en compte dans le cadre des GAIN mais que la problématique du décrochage concerne aussi d’autres catégories d’élèves (la problématique du présentisme passif). Ils regrettent également que lors des conseils pédagogiques, par exemple, les débats portent le plus souvent sur l’organisationnel et

beaucoup moins sur le pédagogique qui leur semble être une réponse directe à la lutte contre le décrochage. Ils regrettent enfin que les enseignants ne s'engagent pas davantage dans une réflexion autour de la transposition didactique nécessaire face à ce public. Certains inspecteurs relaient les propos d'enseignants qui disent ne pas savoir comment agir sur le décrochage, sauf en ECLAIR car les corps d'inspection sont proches de ces équipes.

Les inspecteurs rencontrés voient souvent bien ce que pourrait être leur action dans ce domaine : convaincre les enseignants qu'en travaillant autrement ils pourraient raccrocher des élèves. On relève dans les propos échangés avec eux les pistes d'action qu'ils envisageraient s'ils étaient sollicités sur le dossier décrochage :

- mieux s'impliquer dans les établissements pour animer la réflexion sur la prise de conscience chez les enseignants des signes et des causes scolaires du décrochage, en particulier là où le phénomène n'est pas massif (un ou deux élèves concernés dans une classe n'interpellent pas) ;
- mieux évaluer et formuler les recommandations et les conclusions sur les expérimentations visant le retour en classe d'un élève momentanément sorti de la classe ;
- mieux travailler sur évaluation par compétences, entrer dans la réflexion collective sur l'évaluation et la notation, travailler avec les enseignants sur la notation (par exemple, faire réfléchir sur un écart de 7 points concernant le même travail entre la troisième et la seconde, sur l'écart entre notes de l'année et notes aux examens) ;
- réfléchir plus avant et plus collectivement sur les orientations « forcées, sur les passerelles, en animant la réflexion sur la prise en compte de l'élève adolescent ;
- prendre appui sur la prise de conscience du décrochage dans les établissements inquiets de voir fermer une filière en raison des places vacantes pour engager une réflexion pédagogique collective sur la prise en compte des élèves fragiles.

▪ **Pourquoi demander aux inspecteurs d'investir le dossier du décrochage ?**

Certains facteurs de décrochage relèvent entièrement du domaine de l'enseignement, et seuls les inspecteurs peuvent porter un discours, animer une réflexion, se positionner en tant que médiateurs auprès des enseignants pour les former à intervenir sur ces facteurs.

Le premier est celui de la rupture entre deux niveaux d'enseignement, entre école et collège et entre collège et classe de seconde.

C'est ce qui est exprimé dans ces propos recueillis dans un collège ECLAIR de l'académie de Rennes, dans lequel les enseignants disent :

« Pour nos élèves, le passage au lycée, c'est un massacre ». Pour expliciter cette phrase forte, les enseignants évoquent les deux lycées qui accueillent leurs élèves : l'un est un LEGT-LP proche géographiquement du collège, l'autre est le lycée général de centre-ville. Des liens existent avec le lycée proche, mais pas avec l'autre lycée. Lorsqu'ils se rencontrent, les enseignants du collège s'entendent reprocher de « leurrer » les élèves en leur faisant croire qu'ils peuvent réussir en seconde, alors que les contraintes des programmes sont telles qu'il n'est pas possible de prendre les élèves issus du collège au niveau où ils sont. Les

enseignants du collège constatent que tous les efforts d'accompagnement, de renforcement de la confiance et de l'estime de soi faits pendant quatre ans sont effacés brutalement en quelques semaines : leurs élèves se sentent perdus au lycée, laissés à eux-mêmes face à leurs inquiétudes, perdent pied et renoncent à leurs efforts.

De ces propos, ressort une grande incompréhension mutuelle : qui peut expliquer aux enseignants du lycée « de centre-ville » que les élèves issus du collège ECLAIR sont habitués à être accompagnés par leurs professeurs et qu'il faut envisager un sas entre les deux établissements, comme était prôné dans le rapport de l'inspection générale sur l'égalité des chances de 2006 de ménager entre l'école et le collège un « étayage et un désétayage progressif » pour les élèves fragiles ? Qui, si ce n'est un inspecteur, peut entrer dans le cœur des programmes disciplinaires pour conduire enseignants de troisième et enseignants de seconde à envisager ensemble la façon de préparer pour les uns et d'accueillir pour les autres des élèves qui peuvent réussir mais sont fragiles ? Il en va de même entre l'école et le collège.

Il n'y a pas qu'en lycée professionnel qu'il faut se soucier de construire le lycéen, voire de reconstruire l'élève. On dépasse largement là le cadre de réunions de liaison école-collège ou collège-lycée : il s'agit de travailler ensemble pendant quelques semaines sur le contenu des apprentissages pour aider les élèves à percevoir les continuités d'un cycle à l'autre, les nouveautés dans les méthodes de travail, les spécificités nouvelles dans les disciplines, pour établir des liens entre le passé scolaire qui fait d'eux des élèves ayant des acquis (connaissances et compétences) et le moment présent qui doit prendre appui sur ces points forts. C'est un vrai travail d'enseignant que d'établir ces liens, enseignants du collège et enseignants de seconde, en examinant localement les réponses à apporter : dans quel lieu l'élève va-t-il se sentir sécurisé ? En venant chercher une aide au travail dans son ancien collège ? En retrouvant au lycée un de ses anciens professeurs ? En travaillant avec un professeur du lycée qui connaît vraiment ses anciens professeurs de collège et sait ce dont il a besoin ? Les solutions sont variées, mais chacun sait que faire se rencontrer des professeurs de lycée et de collège pour une réunion de liaison tourne souvent à l'incompréhension, voire à l'affrontement. Travailler ensemble sur l'accompagnement d'un cycle à l'autre de ces élèves qu'on sait fragiles suppose une médiation didactique et pédagogique, qui peut être à la charge d'un inspecteur ou tout au moins à laquelle les inspecteurs doivent former les enseignants et les équipes de direction des établissements. Une circulaire peut décréter l'existence d'heures d'accompagnement et d'un dispositif passerelle, un chef d'établissement peut organiser au mieux des heures pour travailler en barrettes et se concerter, il reste que le cœur du problème n'est pas atteint tant qu'on n'entre pas dans une réflexion tout à fait précise sur les contenus et les modalités d'apprentissage entre enseignants de collège et enseignants de lycée.

Travailler sur la perte pour l'élève du référent unique à l'entrée en sixième relève des missions des inspecteurs : un principal de collège peut avoir le dessein de réduire au maximum les changements de lieu entre chaque cours pour les élèves, l'ensemble d'un collège peut être ouvert à une réflexion sur la durée des cours, il reste qu'il n'est pas aisé d'instaurer une vraie complémentarité entre deux disciplines, entre deux enseignants et deux programmes, pour parvenir à dispenser l'enseignement prescrit par les programmes en réduisant pour une durée de l'année (laquelle ?) le nombre d'enseignants intervenant dans la classe (lesquels ?) pour des cours d'une durée rompant avec les durées habituelles (quelles

durées nouvelles ?). Cette réflexion didactique et pédagogique exigeante à mener doit être impulsée et accompagnée par les corps d'inspection.

Les inspecteurs du premier degré sont aussi concernés par le volet pédagogique du dossier décrochage, car il y a dès l'école primaire des élèves qui n'accrochent pas aux apprentissages. On peut ne pas les repérer, car ils ne sont pas malheureux à l'école, ils vivent avec leurs camarades les liens sociaux dont ils ont besoin, ils ne se sentent pas encore humiliés par la focale mise sur leurs résultats, mais ils ne sont pas vraiment présents dans les apprentissages. Ce pourrait être une mission de l'école maternelle de parvenir à les rendre curieux des objets scolaires au moment où ils sont tout désir de grandir.

En collège, c'est également avec les inspecteurs que se fera le basculement vers l'évaluation par compétences. On n'a pas encore entendu, dans les conseils de classe, de réflexion pronostique sur le devenir d'un élève à partir d'atouts autres que scolaires (les notes de français et de mathématiques effaçant les compétences des piliers 6 et 7). S'il est temps pour les enseignants de s'investir réellement dans l'évaluation des compétences en comprenant l'intérêt, ils ne le feront pas sans un accompagnement précis par les corps d'inspection.

Il existe toute une littérature propre à fournir des analyses des facteurs de décrochage et des pistes de mise en œuvre d'actions de prévention, mais les enseignants n'y ont guère accès, faute de temps de formation, d'une part, faute, d'autre part, d'une prise de conscience du fait que le décrochage peut se déclencher sous leurs yeux, dans leurs cours, à cause même de leurs cours. Les inspecteurs peuvent être auprès d'eux les passeurs des expérimentations, des initiatives collectives ou individuelles pour lutter contre les causes du décrochage dans le quotidien de leur enseignement. Il s'agit de faire prendre conscience aux enseignants que le problème du décrochage, s'il se règle aujourd'hui en partie par des dispositifs « deuxième chance », attend une autre réponse : comment faire en sorte que l'école primaire et le collège, puis le LEGT et le lycée professionnel, s'inscrivent dans une école de la « première chance » ? ⁽⁸⁷⁾. Des expériences ponctuelles montrent le chemin à parcourir et les moyens d'y parvenir. L'engagement des corps d'inspection doit porter tout entier sur la construction d'un accompagnement des équipes pédagogiques et d'une évaluation plus collective des actions conduites au sein des établissements et des écoles, au-delà de la stricte logique disciplinaire : c'est la seule réponse à long terme à la hauteur des enjeux. Parallèlement, les chefs d'établissements doivent pouvoir bénéficier d'un accompagnement spécifique dans la conduite de projets d'établissement mobilisateurs. Il y a là un changement didactique et pédagogique majeur à engager, et les inspecteurs doivent s'investir dans ce vaste chantier.

La mission recommande que les inspecteurs du premier et du second degré investissent fortement le volet pédagogique de la prévention du décrochage. Cette dimension doit être introduite dans leur lettre de missions.
--

⁸⁷ Voir le vote de l'avis du 16 janvier 2013. L'expression « école de la première chance » est également celle qu'utilise Bruno Tardieu, responsable de l'animation du mouvement ATD en France (cf Cahiers pédagogiques, entretien du 29 mars 2013, revue n° 500, Apprendre au 21^e siècle).

4.3.2. *Agir conjointement entre vie scolaire et enseignants dans l'établissement*

- **Réduire les décisions d'exclusion pour réduire le décrochage**

L'augmentation non endiguée des exclusions plaide pour un recensement le plus exhaustif possible des phénomènes d'exclusions (définitives, temporaires, renvois de cours pour absence de matériels, incivilités, retards etc.) pour élaborer un diagnostic précis des risques de décrochage, construire une cartographie et mieux accompagner les territoires et les établissements qui sont en proie à ces travers. Les observatoires locaux ou de bassin pour prévenir le décrochage (par exemple, les observatoires de prévention des ruptures scolaires, qu'ils soient d'établissement ou de bassin comme dans l'académie d'Aix-Marseille), quand ils existent, ont tout intérêt à s'attacher à ce recensement. C'est aussi un des éléments contribuant à l'action des comités de réseaux locaux « Formation qualification emploi » (FOQUALE) créés par la circulaire n° 2013-035 du 19 mars 2013.

Car tout en précisant que des faits graves peuvent ou doivent conduire à la mise à l'écart d'un élève de sa classe ou de l'établissement de façon durable ou non, selon le cas, l'usage abusif de l'exclusion est un manquement à une obligation légale. C'est davantage dans le sens donné aux enseignements, dans le choix des objets de cours que les réponses doivent être trouvées avant tout.

La mission recommande aux autorités académiques de suivre les tableaux de bord de vie scolaire des établissements et d'accompagner les établissements affichant des nombres élevés d'exclusions.

- **Le renforcement des relations entre personnels d'éducation et personnels enseignants : vers des alliances éducatives internes**

Ce malentendu, annonciateur possible de décrochage pour les élèves concernés, est entretenu par la façon dont les personnels enseignants perçoivent encore les personnels d'éducation. Ils attribuent volontiers à ces derniers les missions de surveillant général (né en 1847 et disparu en 1972), de responsable de l'ordre et de la discipline, alors que les conseillers principaux d'éducation (et les assistants d'éducation qui les accompagnent dans l'équipe vie scolaire), s'ils doivent *garantir, en lien avec les autres personnels de l'établissement, les règles de vie et de droit dans l'établissement*⁸⁸ doivent ancrer leur action dans le champ éducatif et travailler en partenariat étroit avec les enseignants pour installer l'élève dans ses apprentissages et contribuer à la construction de son projet. Il (elle) *assure le suivi individuel et collectif des élèves en collaboration avec les personnels enseignants*⁸⁹.

On peut regretter que la mention symétrique ne soit pas incluse dans le référentiel du métier de professeur, même s'il est indiqué dans le référentiel commun que « *les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée* ». En effet, si les conseillers principaux d'éducation sont convaincus de cette dimension de leur métier, l'inverse n'est pas

⁸⁸ Compétences spécifiques au conseiller principal d'éducation – in Référentiel métiers 2013.

⁸⁹ Idem.

toujours démontré par les faits et les renvois fréquents de cours pour « aller à la vie scolaire », sans que pour autant la solution y soit préparée, perdurent. Ces situations sont souvent l'objet de conflits internes qui consacrent, dans l'établissement, le clivage entre le pédagogique et l'éducatif et d'une certaine manière installent l'élève dans un double jeu entre la salle de classe et le bureau de la vie scolaire. Elles pourraient conduire, ou conduisent, au fait que l'absence de l'élève occasionnée par la décision d'un professeur ou par l'élève qui n'assiste pas au cours est un sujet qui quitte l'espace de la classe pour être traité ailleurs, à l'extérieur de la sphère pédagogique.

L'externalisation de l'absence (prise en compte par la vie scolaire, à l'extérieur de la classe) et la marginalisation de l'absent seront évitées ou prévenues si chacun des adultes de l'établissement s'intéresse à l'absence et à l'absent, autrement dit si l'acte pédagogique assuré par le professeur questionne paradoxalement l'élève qui n'est pas là ou dont la présence n'est plus que physique (des élèves présents décrochent mais ne s'absentent pas) et cherche des explications à cette absence. Une telle posture professionnelle n'a aucun coût. Elle s'appuie sur une synergie qui s'inscrit dans un travail conjoint entre la vie scolaire, le CPE et l'enseignant. Le CPE est bien souvent celui qui connaît les raisons de l'absence et qui peut en livrer l'information auprès des enseignants. Il est à l'interface entre la famille, l'élève et l'établissement.

Cette interface, qui recueille aussi des informations de l'intérieur facilite symétriquement la relation avec l'élève et sa famille qui peuvent, pour des raisons multiples, méconnaître les attentes de l'école ou attendre de celles-ci des solutions qu'elle ne peut pas donner sans une coopération, ou des informations sur les parcours et les potentialités à mobiliser.

Des établissements ont déjà renforcé le rôle d'interface du CPE en le désignant comme référent décrochage scolaire en application des dispositions de la circulaire n° 2013-035 du 29 mars 2013 (réseaux FOQUALE). Toutefois, comme pour tout référent associé à d'autres thématiques, il faudra veiller à ce qu'en instituant une fonction et en responsabilisant un personnel de l'équipe de l'établissement, on ne déresponsabilise pas les autres. Ainsi la fonction de référent décrochage scolaire doit-elle être définie aussi bien dans les missions à conduire en relation avec les partenaires extérieurs et les personnels médico-sociaux ou d'orientation qu'au regard de la déclinaison des obligations des personnels enseignants vis-à-vis du traitement de l'absence et de l'exclusion de cours. Pour l'instant la circulaire citée ci-dessus se limite à indiquer que « *dès les premiers signent annonceurs d'un risque de décrochage, (les référents) se mobilisent et coordonnent l'action de prévention menée par les équipes éducatives... Ils ont également pour mission de faciliter le retour en formation initiale des jeunes pris en charge dans le cadre du réseau FOQUALE* ». Se situant au cœur du dispositif de prévention du décrochage scolaire et compte tenu de l'importance de celui-ci, il y a tout intérêt à accompagner la fonction par une formation de ceux qui seront désignés.

Le CPE est un artisan de l'alliance éducative à l'intérieur de l'établissement scolaire au même titre que les personnels médico-sociaux dont il mobilise très souvent les compétences. Ces derniers savent appréhender l'élève dans son individualité d'adolescent ou de jeune adulte, en faisant connaître les caractéristiques sociales, les aides dont le jeune bénéficie déjà à l'extérieur ou qui seraient mobilisables, les diagnostics dont il a été l'objet ou les éléments sur lesquels s'appuyer pour se donner et lui donner les chances de reprendre le cours d'une

scolarité ordinaire. Les observations que les membres de la mission ont pu faire témoignent de la place des assistants sociaux et des personnels de santé (médecins de l'éducation nationale, infirmiers) dans le processus de prévention du décrochage.

La mission recommande que :

- les plans de formation académiques fassent sa place à la réflexion nouvelle sur la prise en compte pédagogique de l'élève absent de la classe, quelles que soient les causes de cette absence. De telles actions doivent associer personnels de vie scolaire et personnels enseignants ; elles peuvent accueillir également les personnels médico-sociaux ;
- les chefs d'établissement veillent à ce que le traitement des faits de rupture en cours (exclusions, incivilités) ne soit pas assuré que par les seuls personnels d'éducation ;
- des protocoles de prise en charge conjointe personnels enseignants/personnels d'éducation soient établis dans les établissements et introduits dans les règlements intérieurs.

▪ **La prise en compte pédagogique de l'élève absent**

Pour éviter cet écart, l'exclusion doit être limitée aux situations les plus problématiques et l'absence de l'élève évitée. Quand elle se produit, il importe de la combler et d'en compenser les effets par des dispositifs alternatifs aux apprentissages. On a vu précédemment que des établissements mettaient en œuvre des dispositions pour accueillir temporairement des élèves. Si on peut admettre le bien-fondé de tels modules, c'est malgré tout reconnaître la privation d'un droit dû à l'élève sauf à ce que l'objectif de ces modules contribue à la poursuite des apprentissages de façon à faciliter le retour en classe et à gommer les conséquences des ruptures.

Les réponses sanctionnant un comportement fautif doivent être appliquées et plusieurs exemples montrent qu'une détermination forte qui allie équipe de direction, équipe de la vie scolaire et équipe enseignante permet progressivement de juguler l'absentéisme et les retards. Cependant, il est tout aussi certain que ces actions doivent être accompagnées par la prise en charge des élèves absentéistes. Il faut tenir compte du contexte de leur vie. Ces contextes où certains élèves travaillent pour vivre doivent être intégrés en tant que tel y compris au travers d'un aménagement de leur emploi du temps, par la mise en place d'un accompagnement individualisé prévu par les textes. L'ENT, au lycée comme au collège, doit être utilisé pour assurer des cours de rattrapage, et une aide par les pairs. Quelques expériences d'utilisation de l'ENT⁹⁰ pour aider les élèves absents à ne pas prendre trop de retard sont prometteuses, d'autant plus qu'il existe de nombreux produits disponibles qui peuvent être exploités par les enseignants.

Des cours et des exercices en ligne, des aides à distance, des activités interactives permettent à l'élève de continuer à apprendre durant le temps qu'il ne passe plus avec le professeur quand la maladie ou un accident de la vie le tient éloigné ou parce qu'il a été exclu. La

⁹⁰ Espace numérique de travail.

démonstration de séquences et de cours mis à disposition par le numérique qui a été faite à la mission montre que les élèves peuvent dialoguer avec l'enseignant, travailler à distance, suivre un cours enregistré. On y souligne également l'intérêt du travail collectif entre élèves rendu possible en dehors du temps de classe.

Il est certain que la constitution de telles ressources exige un travail très important de la part des équipes enseignantes dont de nombreux éléments ne sont pas encore familiarisés avec les supports et réseaux numériques, mais des assistants pédagogiques ou des assistants d'éducation recrutés sur un profil TIC peuvent contribuer au développement de telles dispositions dans l'établissement scolaire. Chaque académie dispose d'enseignants disponibles qui pourraient aussi, en relation avec l'équipe enseignante de l'élève absent, l'aider à travailler et à rattraper son retard. Des synergies comparables peuvent être trouvées au sein d'un réseau d'établissements. L'appui des collectivités territoriales à la mise en place d'espaces de travail autonome ou dirigé dans ou à proximité d'un établissement scolaire serait constitutif d'une politique globale de prévention.

4.3.3. Fonder un véritable partenariat avec les associations complémentaires de l'école

Nombreuses sont les associations complémentaires à l'école qui se sont engagées dans la prévention du décrochage ou la contribution au rattrapage. À titre d'exemple, on peut reprendre un extrait du préambule de la convention cadre relative aux ateliers-relais signée le 14 avril 2006 entre le DGESCO et la Ligue de l'enseignement, les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), la Fédération nationale des Francas, la Fédération générale des associations départementales des pupilles de l'enseignement public, la Fédération des œuvres éducatives et de vacances de l'éducation nationale, l'Union nationale des centres sportifs de plein air, la Fondation d'Auteuil (les orphelins apprentis d'Auteuil), l'Institut de formation, de l'animation et de conseil :

« La politique de lutte contre l'échec scolaire et la marginalisation sociale (...) s'inscrit dans une démarche qui vise à rendre effectif le droit de chaque jeune à la scolarisation jusqu'à 16 ans et à l'obtention d'une qualification avant de quitter le système éducatif. Elle constitue une orientation fondamentale des actions conjointes menées par les services de l'État, les collectivités territoriales et le secteur associatif en direction de jeunes relevant de l'obligation scolaire, en risque de marginalisation ou de déscolarisation, ainsi que de leur famille ».

Fortes de cet engagement, les associations complémentaires ont largement dépassé les actions développées dans les dispositifs-relais pour aller davantage vers le champ de la prévention du décrochage. Leur engagement peut s'avérer déterminant à condition que leurs interventions soient coordonnées tant avec le projet de l'établissement que le projet éducatif territorial prévu par la loi de 2013 ou les programmes de réussite éducative.

Ces associations, souvent sollicitées dans le second degré, introduisent une conception globale de l'éducation au-delà des résultats scolaires, vers des dimensions relatives à la capacité à vivre en groupe, à s'investir dans un établissement, à prendre des initiatives. Elles inscrivent toutes leurs interventions auprès des jeunes dans l'amélioration de l'estime de soi et le retour à la confiance comme axes principaux de prévention du décrochage. Il s'agit de favoriser un sentiment d'individualité et d'identité, de travailler sur les sentiments d'affiliation et

d'appartenance, de développer le sentiment de compétence, d'encourager les jeunes à avoir des buts et des responsabilités.

Associées à des formations d'enseignants et tout particulièrement de néo-titulaires, elles mettent l'accent sur l'analyse de pratiques pour aider les équipes enseignantes, qui ne parviennent pas toujours à sortir de leur « sanctuaire disciplinaire », à construire des réponses sur un versant éducatif et non pas strictement pédagogique.

Pour certaines d'entre elles, inscrites dans une dynamique de recherche pédagogique, elles peuvent assurer des actions de formation qui mobilisent la pédagogie du détour et préparent les enseignants à l'écoute pour mieux assurer des missions de tutorat et de dialogue conduisant à l'expression de besoins des élèves. On les trouve également dans l'aide à la construction des relations avec les parents.

Finalement, elles font le constat que leurs interventions portent sur des aspects que n'abordent pas ou peu les enseignants au sein même de leur enseignement, comme si le travail sur les savoir-être et l'estime de soi, autrement dit sur l'individualité, n'était pas dans le champ de leurs compétences. L'expertise de ces associations est bien réelle et se fonde sur des approches éprouvées dont il importe qu'elles puissent les faire partager aux équipes enseignantes. Pour la mission, cela passe par deux chemins :

- favoriser la participation de ces associations à la formation initiale des enseignants dans le cadre des ESPE⁹¹ et selon un cahier des charges qui définit les contours de cette participation. Les actions qu'elles conduisent peuvent être le champ de recherches-actions menées dans le cadre des MEEF⁹² ;
- participer à la formation continue des équipes d'établissement soit dans le cadre du plan académique, soit dans le cadre de plans d'établissement. Ces interventions tant dans leurs contenus que dans les modalités doivent être articulées au projet d'établissement pour en comprendre le contexte et en partager le diagnostic.

4.3.4. Lire les signes d'un possible décrochage dans tous les phénomènes d'absence

Comme cela a été évoqué dans la première partie, l'absence résulte de problèmes de santé, de perturbations dans la vie de la famille ou encore de dysfonctionnements cognitifs qui peuvent faire apparaître l'école comme un monde hostile et potentiellement conduire au décrochage.

▪ Dès l'école primaire

Parce que la prévention du décrochage scolaire est de la responsabilité de l'école, il est alors du devoir de celle-ci, sinon de les prendre en charge (elle n'a pas toutes les compétences pour le faire) du moins, en tout état de cause de participer à leur prise en charge en collaborant avec les services spécialisés qui en ont la mission de droit commun. Cette approche globale apparaît à la mission comme un paradigme fondamental dans le traitement des absences et la prévention du décrochage.

⁹¹ Ecoles supérieures de l'enseignement et de l'éducation.

⁹² Master "métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation".

Les statistiques peuvent nous induire en erreur dans la mesure où le premier degré apparaît comme épargné par le phénomène. Outre le fait que nous ne disposons pas des outils d'une mesure exhaustive et précise des absences, la mission est persuadée que c'est au niveau de l'école primaire que des attitudes qui se révéleront plus tard nuisibles à la réussite scolaire s'installent. Dès lors, la détection des signes d'une dissonance que vient manifester un volume sensible d'absences, quels qu'en soient les motifs, doit être prise au sérieux et conduire les équipes à provoquer un diagnostic médico-social⁹³. Sur cette base, en collaboration avec nos partenaires locaux, il sera possible d'apporter une aide plurielle à l'élève, tant sur le plan scolaire que social ou médical. C'est dans la proximité, avec des acteurs connus et reconnus pour leurs compétences, tant par les enseignants que par les parents, que les solutions peuvent être trouvées. C'est dans cette voie que le travail se développe avec les services du conseil général du Bas-Rhin.

La dispersion du phénomène bien illustrée par les enquêtes de la DEPP doit également nous inciter à la fois à la vigilance et à la réaction. En effet, cette dispersion peut conduire les équipes au niveau des écoles primaires mais également dans les collèges, à considérer qu'elles ne sont pas concernées par l'absentéisme⁹⁴, qu'il n'y est le fait que de quelques cas. Or, ce sont ces cas dispersés et non traités qui vont contribuer à installer ces élèves dans un échec scolaire susceptible de les conduire au décrochage. Par ailleurs, il est de bon sens de penser que l'accumulation des absences chez des élèves en difficultés scolaires aggrave sensiblement leurs échecs.

À l'école primaire, l'absence dès lors qu'elle dépasse l'équivalent d'une semaine dans le mois doit conduire d'une part à élaborer un diagnostic médico-social et d'autre part à proposer un accompagnement afin d'aider les élèves à ne pas rompre le fil de leurs acquisitions. C'est bien entendu le maître qui est juge d'abord de cette opportunité et qui la propose aux parents. Il est facile de mobiliser à cette fin les heures d'aide personnalisée (les nouvelles activités pédagogiques complémentaires) ou l'accompagnement périscolaire pour aider l'enfant. C'est dans le cadre des réunions de l'une équipe éducative que les solutions doivent être trouvées. Associant les parents, ouverte autant que possible aux compétences extérieures à côté de celles que peut mobiliser l'éducation nationale (psychologue scolaire, médecin et infirmière scolaires, etc.), l'équipe éducative ainsi conçue s'apparente aux équipes plurielles dont d'autres systèmes éducatifs disposent.

Le cas des enfants absents pour raison de santé doit nécessiter une veille préventive pour s'assurer d'une prise en charge scolaire dans le cadre hospitalier, veiller à maintenir le lien entre l'élève et la classe, à préparer son retour et à l'accompagner, afin d'éviter un possible décrochage. Les absences, même justifiées, peuvent masquer des pathologies du type de la phobie scolaire, ou les problèmes d'adaptation des enfants précoces ou encore des souffrances de l'élève dans le cadre scolaire telles que le harcèlement. Les dysfonctionnements cognitifs⁹⁵ doivent également être repérés, diagnostiqués et pris en charge en alliant les prises en charge extérieures (orthophonie) et l'accompagnement interne, en évitant le plus possible les aides

⁹³ Rappelons que l'examen médical généralisé à la sixième année ne couvre en moyenne que 70 % des élèves. Source *Rapport annuel de performance*, ministère de l'éducation nationale. 2011.

⁹⁴ Nous élargissons ici le concept à toutes les absences quel que soient les motifs.

⁹⁵ Nous regroupons sous cette appellation la dyslexie, la dyscalculie...

« extractives ». Ce sont autant d'hypothèses qu'il faut explorer en équipe éducative afin, le cas échéant, d'adopter des mesures, en relation avec la famille.

Des divers témoignages reçus, il semble que le plus délicat à déceler est le comportement de l'élève « présent-absent », c'est-à-dire de l'élève qui acquiert des connaissances mais de manière trop superficielle et qui va accumuler des carences scolaires telles qu'elles vont se révéler particulièrement négatives au collège. Sur ce plan, des évaluations régulières doivent permettre au maître de repérer ce profil d'élève et proposer un dispositif de remédiation à temps.

D'une manière générale, il faut intensifier la formation des enseignants du primaire pour les sensibiliser à ces causes d'échec et en leur apprenant à y faire face dans le cadre d'un travail pluridisciplinaire.

▪ Au collège

Le collège par son organisation nouvelle, son fonctionnement, sa taille est une étape déstabilisante pour certains élèves. La mission a été frappée des propos tenus par des élèves décrocheurs ou décrochés qu'elle a rencontrés. Ils situent dans ce temps, à tort ou à raison, le début de leurs problèmes, l'apparition du sentiment qu'ils n'avaient pas leur place, qu'ils n'étaient bons à rien.

Dans la tranche d'âge de la sixième et de la cinquième, notamment, les mêmes problématiques se posent dans des termes identiques à ceux de l'école. L'intensification des relations entre le premier et le second degré doit permettre de veiller aux liaisons spécifiques à effectuer s'agissant des élèves « absentéistes ». Il ne s'agit pas de mettre en place un fichage des élèves mais de s'assurer, plus particulièrement pour les profils que nous avons évoqués, qu'interviennent le moins possible de ruptures entre les deux niveaux. A nouveau, le dialogue avec les parents est à promouvoir. S'ils ont bien été associés en amont à la prise en charge des difficultés de leur enfant, c'est tout naturellement qu'ils participeront au collège à sa poursuite. Il est du devoir des équipes des écoles et de celles du collège d'assurer ce type de liaison et on peut fonder beaucoup d'espoir dans les conseils école-collège que le projet de loi de refondation de l'école propose. Les textes qui en définiront le fonctionnement devront introduire la lutte contre l'absentéisme comme élément central dans la prévention du décrochage et décliner des actions en ce sens.

Dans le même esprit, il n'y a aucune raison, dans l'intérêt des élèves, que cette liaison n'ait pas lieu entre l'enseignement public et l'enseignement privé sous contrat.

Une plus grande attention doit être apportée aux conséquences d'un mauvais climat scolaire. Les pratiques éducatives divergentes au sein d'un même établissement, s'agissant par exemple des exclusions de cours, ne sont plus tolérables. Elles représentent une incitation⁹⁶ à l'absence. Nous avons été les témoins d'élèves arrivant en retard à un cours, assurés qu'ils en seraient ainsi dispensés. Ces pratiques doivent être reconsidérées et analysées au sein du conseil pédagogique. Il n'est pas question de faire d'ignorer le comportement fautif et

⁹⁶ Outre la question de la responsabilité personnelle de l'enseignant.

inacceptable de certains élèves en classe mais il faut mettre en place des réponses collégiales et non pas des réponses individuelles.

La mission estime urgent que soient généralisés au niveau des écoles et des établissements scolaires des dispositifs pédagogiques et éducatifs de prévention et de réponses aux absences des élèves.

4.3.5. Prévenir le décrochage dans le quotidien au cœur de la classe

- **L'implication directe des enseignants dans la prévention**

- L'attention aux absences

L'attention des enseignants aux absences des élèves est plus ou moins partagée. Certains enseignants n'ont qu'une heure de cours dans la semaine avec une classe, d'autres deux heures ; certains enseignants ont leurs cours massés sur trois jours consécutifs, d'autres principalement le matin et dès la première heure. Il peut se passer du temps avant qu'un enseignant prenne conscience du caractère anormal de l'absence d'un élève, surtout de ces élèves « à bas bruit » qui ne sont pas spécialement perturbateurs, ou de ceux dont on sait vaguement qu'ils ont un problème et sur lequel chacun reste discret : *« S'il est absent, on se dit que c'est normal, donc on ne s'en soucie pas suffisamment »*, dit une équipe d'un collège ECLAIR de l'académie de Rennes très soucieuse de repérer à temps l'élève qui devient absentéiste et réfléchissant justement à ce manque d'une attention partagée par tous les enseignants d'une classe et l'équipe de vie scolaire.

Ajoutons que les inspecteurs généraux ont recueilli des témoignages de CPE montrant le désintérêt de certains enseignants face à l'absentéisme, au décrochage, aux tentatives de remobiliser un élève. Ainsi ce constat fait dans un lycée de l'académie de Rennes : *« Comme les professeurs peuvent renseigner le cahier de textes chez eux le soir, certains – 30 %, estime le CPE – renseignent également le soir le relevé des absences, parfois le lendemain soir ; on ne peut pas suivre les absences par demi-journée, comme on doit le faire »*.

Être attentif aux absences, ce n'est pas seulement renseigner un document, c'est se demander, et demander aux autres enseignants, si l'élève absent l'est également dans leurs cours, ou également le lundi, ou également le matin, ou également le jour d'un contrôle, ou de correction d'un contrôle. Porter un regard collectif sur un élève n'appartient pas aux seuls personnels de vie scolaire.

- La cohérence des adultes face aux élèves

Les personnels de vie scolaire, eux, sont, impliqués dans le repérage des absences ; mais ils éprouvent des difficultés à engager une action conjointe avec l'équipe enseignante. Dans un lycée de l'académie de Rennes, une action particulière est engagée pour prévenir le décrochage en seconde professionnelle ; chacun des dix assistants d'éducation est référent d'une classe de ce niveau, établit un bilan d'absence deux fois par semaine, convoque les élèves une première fois avant une convocation plus officielle par le CPE, prend contact avec la famille. La difficulté exprimée tient à la confrontation des points de vue sur l'élève entre assistants pédagogiques et tel ou tel enseignant ; ceux-là peuvent avoir des réactions parfois

brutales, parfois excédées, et ne pas vouloir revenir sur le jugement qu'ils ont porté sur un élève qui devient absentéiste, ni s'intéresser de nouveau à lui ⁹⁷.

Dans un lycée de l'académie de Créteil, on constate le manque de cohérence entre adultes, dont bien évidemment les élèves fragiles tirent parti : un élève, convaincu par le CPE d'aller en cours malgré son retard à la première heure de cours alors qu'il s'apprêtait à repartir chez lui (ou ailleurs), est exclu de ce cours par l'enseignant à cause de ce même retard ; les efforts des uns sont annulés par les autres.

Dans un autre lycée, des élèves expliquent que, s'il y a trop d'absents à un cours, certains professeurs décident de reporter ce cours ; les élèves qui ont envie de vaquer librement (phénomène vécu principalement en seconde) s'organisent pour décider d'être absents en nombre suffisant ; certains élèves évoquent des pressions qui seraient faites pour que les élèves potentiellement présents soient solidaires des autres. Bien évidemment, les enseignants rencontrés ne tiennent pas le même discours... mais découvrent dans ces propos rapportés une réalité de leur établissement qu'ils ignorent, alors que des élèves, des parents d'élèves, et l'équipe vie scolaire connaissent parfaitement l'existence de ce phénomène.

- La conscience de ce que l'élève peut vivre en cours

Une image inexacte du décrocheur est trop souvent véhiculée parmi les enseignants : c'est un élève en échec scolaire (pour des difficultés qui sont antérieures à l'année en cours), c'est un élève qui souffre d'une situation personnelle extérieure à la classe (difficultés familiales, économiques, médicales). Dans certains échanges la mission peut entendre dire que l'absence répétée et le décrochage seraient liés à des « difficultés personnelles » sur lesquelles on ne pourrait rien en classe, ce qui est intéressant à noter au moment même où l'école s'oriente vers la prise en compte de la personne chez l'élève (comme en témoigne l'introduction de l'accompagnement personnalisé). Il s'agit d'aider les enseignants à comprendre comment l'apprenant et la personne ne font qu'un dans l'élève qui est dans leur classe, comment la souffrance de l'apprenant et de la personne mettent ensemble l'élève sur le chemin du décrochage.

Il suffit pour aider à mieux comprendre l'élève en voie de décrochage d'interroger les parents d'élèves de milieu favorisé, et mieux, les parents qui sont aussi enseignants. Car il existe des élèves qui décrochent dans tous les milieux sociaux. Le concept d'école bienveillante, venu du Canada, commence à être connu en France. Il a été repris dans les ateliers préparatoires à la loi de refondation de l'École de la République et introduit dans le rapport remis au ministre en octobre 2012. En tout cas, il est très bien compris par un publiciste, qui a fait de cette bienveillance l'axe de communication d'une officine de cours particuliers : il identifie l'élève en risque de décrochage comme un élève ayant des parents attentifs, un endroit pour travailler chez lui, des livres, mais qui n'a pas confiance en lui. L'école ne peut rester sourde à ce qui fonde un marché très lucratif : l'angoisse des parents de sentir leur enfant angoissé devant les attentes scolaires.

⁹⁷ En témoigne ce dialogue rapporté : « - On essaie de te dire qu'il progresse, tends lui une perche. – Je le mets toujours au fond de l'atelier, c'est un zèbre ».

Un adolescent qui « se sent mal », avec tout ce que cette expression peut avoir de flou, ne peut pas être un bon élève, parce qu'il cesse d'être disponible aux apprentissages, surtout si ces apprentissages participent à ce sentiment de mal-être. La répétition, heure après heure, de jugements négatifs portés explicitement sur sa personne (mauvaise note, mais aussi réflexion sur le fait qu'un travail n'est pas fait, qu'un matériel est oublié, que le doigt n'est pas levé pour répondre, etc.), ou portés implicitement (désignation pour être dans le groupe qui va en soutien, dans le groupe qui doit aller voir le conseiller d'orientation psychologue, etc.), comme des initiatives de bonne volonté de la part du professeur et qui tombent à plat (faire lire à haute voix l'élève mal à l'aise avec sa voix qui mue, interroger, en croyant l'aider, l'élève qui craint d'être exposé au groupe des pairs, etc.), tout cela construit pour un adolescent une véritable situation de souffrance qu'il ne peut que chercher à fuir. Les conseils de professeurs, quand ils existent, peuvent être un espace pour examiner les facteurs de décrochage propres à l'école. Le décrochage doit faire l'objet d'une réflexion en conseil pédagogique

Les enseignants doivent pouvoir réfléchir ensemble aux facteurs de décrochage propres à l'école :

introduire expressément le décrochage dans le travail du conseil pédagogique.

▪ **Des changements pédagogiques de fond pour rendre la classe bienveillante**

- La notation à la française

Le système de notation français est, à ce titre, à interroger fortement : pourquoi rend-on un devoir en donnant publiquement les notes de chacun, ce qui instaure un classement continu, explicite ou implicite, entre les élèves et conforte l'image qu'on a de soi, positive ou négative, par rapport au groupe ? Et pourquoi le fait-on non pas une fois (en fin d'année, en fin de trimestre) mais de façon continue tout au long des jours vécus par l'élève ? D'autres systèmes scolaires procèdent autrement, et des établissements français font l'expérience de réduire la notation (les « collèges sans notes » dans le dispositif ECLAIR, par exemple). Pourquoi, d'autre part, conserver une notation sur 20 points (avec des demi-points...) quand bien des pays ont adopté des échelles de 5 valeurs, voire de 4. Chacun peut comprendre la démonstration simple⁹⁸ qu'aucun élève, même nul en mathématiques, ne peut croire quand il a 6/20 à un devoir qu'il pourra « rattraper sa moyenne » au devoir suivant : comment passerait-il de 6 à 14/20 ? Dans un système à 5 valeurs, dans lequel la valeur la plus basse, E, sanctionne un devoir non rendu, un devoir « raté » obtient la valeur D, et la « moyenne » est à la valeur C. Demander à un élève de progresser de D à C a un sens, lui demander de passer de 6 à 14 n'en a pas. L'école française connaît le triste privilège de compter dans ses classes des enfants de 8 ou 9 ans capables de dire qu'ils sont « nuls » et « qu'ils n'y arriveront jamais ».

Il est sans doute trop tôt pour évaluer les expérimentations de classes sans note qui ont émergé ici ou là sur le territoire et la mission ne s'y est pas engagée. Cependant, les premières

⁹⁸ Voir par exemple les travaux de Pierre Merle, *La Ségrégation scolaire*, La Découverte, collection Repères, 2012.

observations remontées laissent entrevoir une moindre pression pour les élèves et l'exigence accrue de travail en commun pour les personnels.

La mission préconise que les expérimentations de classes sans note fassent l'objet d'une évaluation et qu'à côté de ces expérimentations, une réflexion soit engagée pour introduire une échelle de valorisation réduite à cinq voire quatre niveaux.

- Parcours et progression

Le dessin d'une progression linéaire dans les acquisitions (le programme d'une discipline en classe de cinquième prend la suite du programme de sixième dans la même discipline) nie une réalité pourtant connue : les perturbations de l'adolescence font qu'un élève de cinquième n'a souvent que peu à voir avec un élève de sixième, pas seulement dans ses capacités cognitives. Les garçons qui ont besoin de bouger et qu'on va volontiers qualifier d'inattentifs, de peu scolaires, sans qu'on sache comment tirer parti de leur curiosité, de leur énergie, les filles et les garçons qui d'un seul coup sont tellement mal dans leur identité d'adolescents qu'ils entrent dans la spirale des mauvais résultats ou des attitudes de provocation du monde adulte, ne sont pas être pris en compte dans l'organisation de la scolarité.

Ajoutons à la linéarité un fantasme, celui de précocité : sauter une classe, finir le programme – le contenu du manuel –, anticiper sur le programme de l'année suivante, donner en devoir de français en seconde un sujet de l'épreuve de l'EAF de première... Un rapport d'inspection générale⁹⁹ fait apparaître, au travers d'interviews d'élèves de la voie professionnelle, qu'il faut combattre cette idée partout répandue dans l'école et la société française : le signe de la réussite serait la linéarité du parcours scolaire, et son déroulement le plus rapide possible. Des élèves en réussite disent leurs essais d'orientation, leurs hésitations, avant de se trouver bien dans la formation qu'ils suivent : pourquoi n'hésiterait-on pas quand on a quatorze, quinze, ou seize ans ? Et pourquoi demander d'autant plus précocement aux élèves de savoir quelle formation ils veulent suivre qu'ils sont plus en difficulté scolairement, quand les élèves les plus brillants peuvent repousser cette interrogation deux ans après le baccalauréat, au terme d'une CPGE ? Cette logique d'élitage qui ne garde que les meilleures branches est lourde de conséquences.

- Sens des apprentissages

Comme cela a été dit dans bien des travaux de recherches et d'autres rapports d'inspection générale¹⁰⁰, une des causes majeures d'échec scolaire et de décrochage est, pour un élève, de ne pas comprendre à quoi tendent les apprentissages qu'on lui demande de faire. L'explicitation du programme en début d'année, la présentation des séquences longues d'enseignement, le rappel en début de cours de sa situation par rapport au cours qui l'a précédé d'une ou de plusieurs journées et la projection de la classe en fin de cours sur le cours suivant, tout cela a été décrit et est de mieux en mieux mis en œuvre dans les classes. Mais ce

⁹⁹ Voir le rapport inscrit dans le programme de travail 2012 – 2013 des inspections générales, Les parcours des jeunes de la voie professionnelle.

¹⁰⁰ Voir par exemple le rapport *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, 2006.

qui suffit à la majorité ne suffit pas aux élèves qui, en raison de leur éloignement familial de la culture scolaire ou en raison de l'urgence de leurs problèmes personnels, sont incapables de donner sens à leur présence en classe. Une rupture nette, symbolique, en lieu, en durée, mais aussi en modalités d'enseignement peut alors être nécessaire.

Un institut privé de l'académie de Toulouse accueille des élèves repérés comme particulièrement fragiles dans une école de production qui inscrit la formation du jeune pour deux tiers de son temps dans la production de commandes aux conditions du marché pour de vrais clients, industriels ou particuliers. Cette production représente une part importante du budget de cette formation (la moitié). De ce fait, le jeune et son formateur sont soumis aux exigences du client (coût, qualité, délais). L'enseignement général et théorique est relié directement aux situations de production et dilué dans celles-ci. Ainsi le jeune n'a pas l'impression de faire des maths ou du français, mais plutôt de répondre à une commande du client. Une partie des enseignements est délivrée à titre gratuit par des enseignants de l'école d'ingénieurs ou des retraités, ce qui change le regard des élèves qui le savent et découvrent souvent l'acte gratuit. Cette approche pédagogique partant de la pratique pour aller vers la théorie, ce public mixte se côtoyant toute la journée (ingénieurs et ouvriers), cette culture « d'entreprise » (tout le monde se serre la main), cet accueil soigné (phase d'essai de 15 jours en juin) donnent d'excellents résultats : 83 % des élèves sortis de ces formations il y a deux ans ont aujourd'hui un emploi.

- L'uniformité des normes de réussite scolaire

Être un bon élève en France, c'est être bon en français et en mathématiques, c'est surtout être capable de produire à l'écrit les devoirs qui sanctionnent la réussite ou l'échec. Certes l'enseignement des langues vivantes évolue vers l'évaluation à l'oral, mais l'introduction du socle à côté du brevet n'a pas changé grand-chose à la perception de la réussite scolaire chez les enseignants comme chez les parents, et par voie de conséquences, chez les élèves. Tout le cursus scolaire traditionnel repose sur les compétences hypothético-déductives, qui continuent à identifier le modèle de réussite à la française (classes préparatoires). Tous ceux qui peinent donc à s'exprimer à l'écrit, qui sont rassurés par l'apprentissage des leçons et la répétition des exercices déjà rencontrés, sont fragilisés, sans pouvoir trouver à se rassurer par leur maîtrise d'autres compétences, d'autres habiletés.

Dans l'académie de Lille, un collège ECLAIR a choisi de nommer son projet « collège des intelligences multiples ». Décloisonnement de la prise en charge des élèves et des dispositifs, classes à projets, partage de l'innovation avec les écoles primaires, formation des enseignants, tout concourt à créer un continuum pédagogique entre temps scolaire et temps éducatif hors scolaire, entre école et quartier, entre enseignants, parents et partenaires externes, pour inciter les élèves à avoir confiance en eux et les motiver par la valorisation de leurs habiletés, pour susciter curiosité et ambition, goût de la formation. Les espaces collaboratifs et des outils numériques facilitent les apprentissages. Le projet repose sur un outil, les cartes heuristiques, sur lesquelles le préfet des études a formé les enseignants. Mais l'intérêt ne tient pas à cet outil spécifique ; l'intérêt réside dans l'invitation faite aux enseignants de solliciter d'autres formes d'intelligences dans les apprentissages, intelligence spatiale, corporelle - kinesthésique ou musicale – rythmique¹⁰¹. Pour des élèves en difficulté avec la langue, l'outil peut évidemment être intéressant : synthèse finale d'une séquence sous forme de carte heuristique,

¹⁰¹ Ainsi un cours de géographie « Habiter la ville » a associé images, musique, plan, découpage... pour favoriser les acquisitions.

outils de préparation d'une présentation en langue vivante, restitution d'une lecture. L'intérêt des outils apportés par le préfet des études tient donc surtout à leur capacité à mettre en mouvement les équipes pédagogiques, à les amener à regarder autrement leurs élèves et à amorcer une personnalisation de leur enseignement. Un accompagnement personnalisé est proposé à quinze élèves de quatrième repérés comme étant en grande difficulté : auto-évaluation diagnostique qui permet à l'élève de connaître ses habiletés et de réfléchir sur soi, travail sur les fondamentaux et reprise d'éléments de cours, temps d'écoute et d'expression encadrés par les personnels sociaux et de santé, le préfet des études et le COP, accompagnement des parents. Le travail vise à solliciter et mobiliser différentes capacités chez les élèves : mémoriser, organiser, synthétiser, présenter (à l'oral et à l'écrit) et plus largement construire l'estime de soi. Des moments particuliers sont organisés dans la semaine : des ateliers où les élèves travaillent à leur rythme en fonction d'objectifs et selon les compétences précisés préalablement ; des agoras, lieux d'échanges et de travail collaboratif, dans l'établissement ou dans des espaces numériques ; des temps d'expression et d'écoute. Ainsi, d'autres capacités que celles privilégiées le plus souvent par l'école (les intelligences verbo-linguistique et logico-mathématique) sont mises en avant.

Reconnaître différentes voies de réussite, et ce jusqu'à la fin du lycée : la mission se souvient d'une élève de l'académie de Créteil témoignant de son attitude absentéiste en classe de seconde, parce qu'on lui faisait faire, dit-elle, « de l'accompagnement personnalisé en maths et en physique ». La mission, se doutant qu'elle n'était pas une brillante élève dans le champ scientifique, essayait de lui faire voir une main tendue de son lycée envers elle, quand elle a expliqué qu'elle était désormais bien présente en cours... de première L, où elle suivait bien, et qu'elle souhaitait devenir journaliste de presse écrite. Difficile d'expliquer à cette élève le sens de l'expression « accompagnement personnalisé ».

- Logique de tri et orientation

Sur ce dernier point, c'est très globalement, dans le système tout entier, que la question du décrochage doit être posée : dans une école qui ne reconnaît en fait qu'une voie de réussite, et qui procède par tris successifs en fonction d'une norme souvent très floue (un enseignant de collège, voire de primaire, projette l'avenir scolaire de ses élèves sur ce qui est admis dans l'opinion comme la norme de réussite au baccalauréat), d'énormes efforts pédagogiques sont déployés pour faire entrer dans ce seul moule tous les élèves, jusqu'au moment où il n'y a plus d'autre solution que de mettre à part ceux qui n'y entrent pas. Puis d'autres efforts tout aussi importants, pédagogiques mais aussi financiers, sont déployés pour ramener vers la réussite scolaire, dans une version différente de la première, ces mêmes élèves triés.

On force ainsi, au sens le plus précis du terme, des esprits non disposés pour ces voies de réussite, jusqu'à les écœurer, et on cherche ensuite des dispositifs pour les raccrocher à la voie professionnelle. Car la mission doit constater que, dans de très et trop nombreux cas, les dispositifs présentés comme aidant des collégiens à mieux réussir sont en fait construits pour les faire adhérer au choix qu'on attend d'eux d'une orientation vers l'enseignement professionnel. Et les critères de ces orientations « forcées » peuvent surprendre, comme celui d'orienter des élèves vers la voie professionnelle en raison d'un niveau scolaire insuffisant en français.

Dans ce contexte, la substitution du « parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel » au PDMF (parcours de découverte des métiers et des formations), risque de ne pas avoir plus d'effets si la formation des enseignants, l'impulsion et l'accompagnement par les corps d'inspection, toutes disciplines et spécialités confondues, et les personnels de direction ne prennent pas en compte la dimension orientation. Dans tous les cas, les avantages et les contenus de la filière dans laquelle ils sont inscrits doivent être présentés dans un esprit dynamique et constructif. Il appartient à l'équipe de faire connaître ce qui est nouveau, ce qui est porteur de sens. L'élève affecté par défaut mérite une attention particulière et une mise en confiance à la fois dans un cadre nouveau mais aussi face à des contenus nouveaux et des modalités d'apprentissage en rupture avec ce qu'il avait l'habitude de connaître. L'élève doit être sécurisé et l'accompagnement personnalisé est un des outils de cette sécurisation.

Dans le même esprit et en application du plan avenir pour la jeunesse, l'expérimentation d'un livret expérimental de compétences ¹⁰² a été mise en place dans 164 établissements. Ce livret expérimental enregistre les compétences acquises par l'élève au titre du socle commun, valorise ses capacités, aptitudes et acquis dans le champ de l'éducation formelle et informelle, ainsi que ses engagements dans des activités associatives, sportives et culturelles. Les premières évaluations indiquent, entre autres, que les élèves les plus faibles sont les plus conscients de la valorisation de leurs compétences et tirent profit de l'outil pour reprendre confiance. En outre, le support numérique (*webclasseur*) favorise l'appropriation et l'implication des élèves. Au final, en invitant aussi les enseignants à adopter de nouvelles postures professionnelles, le livret expérimental de compétences constitue un outil innovant pour accompagner un élève.

De même, il faudra évaluer les effets de la procédure « Passpro ». Il s'agit d'une procédure introduite notamment dans les académies d'Ile-de-France et destinée aux élèves de troisième intéressés par certaines formations professionnelles post-troisième. Les élèves peuvent bénéficier d'un entretien d'information par domaine de métier. Ces entretiens, organisés par des établissements proposant les formations sollicitées permettent d'apporter à l'élève l'information la plus précise sur la formation envisagée, en terme de contenu, de débouchés et de pré-requis. Ils représentent aussi une occasion de mieux cerner les motivations et l'implication de l'élève. Ces entretiens se déroulent uniquement à partir de la lettre de motivation que l'élève aura préparée au collège avec l'accompagnement d'un adulte-référent. La présentation de bulletins scolaires est exclue et en aucun cas les critères d'évaluation ne sauraient porter sur des aspects comportementaux. A la suite de cette procédure, l'élève peut bénéficier d'une priorité d'admission dans la formation souhaitée. Cette procédure combinant implication de l'élève dans la démarche d'orientation par la rédaction de la lettre à des échanges sur les contenus de la formation envisagée et sur les motivations avec des équipes d'accueil introduit une nouvelle dimension de l'orientation qui privilégie la personne de l'élève et ses aspirations plutôt que ses résultats scolaires. Il y a là une ouverture que le suivi précis des élèves bénéficiaires permettra d'évaluer.

¹⁰² Prévu à l'article 11 de la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2010 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

La mission recommande que :

- l'introduction du parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel fasse l'objet d'un suivi spécifique par les corps d'inspection toutes disciplines confondues ;
- les outils proposés par l'ONISEP soient présentés à tous les élèves (monorientationenligne, webclasseur) et leur usage accompagné par les enseignants après formations ;
- le livret expérimental de compétences issu du plan Avenir pour la jeunesse soit lui aussi généralisé.

- Considération pour la voie professionnelle

Il convient cependant de préciser, à propos du décrochage en lycée professionnel, qu'on ne peut faire porter à la voie professionnelle la responsabilité de ce que le collège produit. Quand y entrent tous ceux que l'école n'a su ni faire réussir ni donner l'envie d'apprendre, on ne peut pas s'étonner d'y compter le plus grand nombre de décrocheurs (49 % des décrocheurs sont en lycée professionnel). La voie professionnelle est d'abord une voie de réussite pour les élèves (augmentation du nombre des bacheliers de 35 000 avec la réforme du baccalauréat professionnel, faisant passer le nombre de bacheliers sur une cohorte entrant en voie professionnelle de 27 % à 63 % en 2012¹⁰³), ensuite un des lieux où se sont développés le plus la conscience du décrochage et le savoir-faire pour y remédier. L'alternance pédagogique est identitaire de la voie professionnelle : c'est le lieu de l'exposition du réel aux savoirs et du savoir au réel, le lieu où le sens des apprentissages dont on sait qu'il manque tant à nombre d'élèves se construit enfin et permet le raccrochage.

Deux exemples : Un lycée de l'académie de Strasbourg a conduit à la mise en place d'un CAP « multisectoriel » qui permet d'accueillir des élèves sortants de troisième en leur faisant découvrir les divers métiers du bâtiment. Trente élèves non affectés fin juin ont été reçus en entretien et quatorze sélectionnés pour un démarrage en septembre. 120 HSE ont été apportées par la MGI. Le dispositif pédagogique repose sur une matinée d'enseignement général et d'EPS et l'après-midi découverte des métiers et entretiens individualisés. Une évaluation par compétences est prévue ainsi qu'un tutorat. Le parcours est souple puisque chacun des jeunes peut être intégré quand il se sent prêt dans un des CAP du lycée professionnel ou même en seconde professionnelle. La durée maximale de fonctionnement est prévue pour un trimestre.

Dans un lycée de l'académie d'Amiens, c'est un « sas » qui est proposé durant le premier trimestre aux élèves de seconde professionnelle pour éviter le choix trop précoce d'une filière. La découverte sur le trimestre des formations proposées tend à prévenir le décrochage généré par une orientation imposée ou mal préparée.

Imaginer remplir les places vacantes en lycée professionnel par des élèves en phase de décrochage et qu'on tente de raccrocher est une proposition paradoxale, sauf si on sait utiliser le lieu, le potentiel humain des personnels de ce lieu, les moyens qui y sont ou qu'on décidera d'y mettre, comme l'occasion de monter un dispositif d'accueil, de rescolarisation, de travail

¹⁰³ www.onisep.fr

sur l'estime de soi, sur la confiance dans l'école, de construction d'un projet de formation. Il faudrait que ce dispositif conduise à un nouveau conseil de classe donnant lieu à une décision d'orientation au cours du premier trimestre pour une affectation après les vacances de la Toussaint ou de Noël. La flexibilité des parcours et le concept de passerelle trouveraient alors leur existence réelle.

Pour conclure sur cet excès d'uniformité, il faudra répondre collectivement aux questions suivantes : n'y a-t-il qu'une seule durée d'enseignement valable (cinquante-cinq minutes quatre fois dans la matinée et deux ou trois fois dans l'après-midi) ? N'y a-t-il qu'un seul modèle d'organisation des contenus (toutes les disciplines chaque année, les sept piliers à égalité de considération chaque année, alors que les piliers 6 et 7 du socle pourraient à certains moments devenir le cœur même des apprentissages, par exemple) ? N'y a-t-il qu'une seule voie de réussite, celle qui passe par la valorisation des compétences hypothético-déductives aux dépens d'autres compétences tout aussi importantes pour réussir sa vie d'adolescent et d'adulte ? L'école doit interroger son fonctionnement pour savoir comment répondre aux injonctions qu'elle se donne à elle-même : pour diplômer davantage d'élèves, donc en faire réussir davantage, il lui faut interroger ses cadres habituels de fonctionnement, autant du côté des contenus que des modalités d'enseignement. Il lui faut s'attaquer aux facteurs de décrochage sur lesquels elle peut agir : si elle ne peut rien sur la santé, le logement, les conditions d'emploi des parents ni sur l'équilibre familial des élèves, il lui revient de s'attaquer au mal-être scolaire, qui se construit sur l'incompréhension des attentes de l'école, le marquage par la notation traditionnelle, la construction d'une identité d'élève en échec, qui se construit heure par heure dans le quotidien de la classe.

4.3.6. Clarifier le discours institutionnel

▪ La compréhension de ce qu'est une prévention effective

La mission a analysé un document institutionnel, le « *Cahier de sélection des actions candidates – Spécial prévention du décrochage scolaire* »¹⁰⁴ qui recueille les fiches présentant des actions innovantes menées dans les académies dans ce domaine. Les fiches sont numérotées de 1 à 419, et le cahier en présente 120. C'est donc sur cette sélection, qui aurait dû réunir des actions de prévention du décrochage pertinentes, que l'analyse a porté. Les constats suivants sont révélateurs des défauts suivants :

- flou qui entoure la notion de décrochage : la confusion et l'inefficacité probable de l'action engagée tient à l'assimilation entre élève en difficulté scolaire et élève potentiellement décrocheur au risque de noyer la problématique du décrochage sous celle du soutien scolaire. Tous les élèves dont les résultats ne sont pas satisfaisants ne décrochent pas, tous les décrocheurs ne sont pas des élèves en grande difficulté scolaire ;
- inadaptation des mises en œuvre dans trop de cas : très loin de la logique « un élève – une équipe – un projet », l'action peut concerner une classe de CAP, les

¹⁰⁴ DGESCO, état au 11 janvier 2013, dossier « Innover pour refonder » pour la préparation des journées de l'Innovation du 27 et 28 mars 2013.

trois classes d'une filière du lycée professionnel, tous les élèves d'un niveau, voire tous les élèves de l'établissement ;

- absence de démarche fondée sur un diagnostic et une évaluation : ce qui est dit n'est en rien spécifique à la prévention du décrochage et pourrait l'être dans tous les secteurs de l'enseignement. Le diagnostic des difficultés des élèves n'est pas précis, on ne rencontre même pas le recours systématique au bulletin scolaire, au livret de compétences ; l'évaluation n'est pas plus rigoureuse, elle fait parfois sourire (la satisfaction des enseignants étant citée là où on pourrait attendre celle des intéressés) ;
- imperméabilité entre la recherche et le terrain : la case « lien avec la recherche » prévue dans les fiches pourrait conduire le lecteur à rire si le résultat n'était pas aussi grave ; pour la perle rare qui la renseigne en donnant le nom d'un chercheur spécialisé dans la prévention du décrochage, on trouve un assemblage hétéroclite d'organismes de recherches industrielles en position de mécénat.

Au final, 25 % des fiches sélectionnées dans le cahier « *Spécial prévention du décrochage* » ne répondent pas du tout à la problématique (le mot « décrochage » peut tout simplement ne pas y figurer), 50 % y répondent de façon jugée médiocre par la mission.

Perdues au milieu de ces 120 fiches, 25 % seulement répondent à la problématique du décrochage, et parmi elles la mission a décelé de vrais trésors : des fiches montrant une claire perception du phénomène à traiter, une organisation cohérente de l'action envisagée, tant dans le choix des intervenants que dans la sélection des élèves et dans le déroulé des activités, un souci de l'évaluation des résultats de l'action engagée et un lien avec les chercheurs (universités, IFÉ) pour un accompagnement et une évaluation du dispositif.

La question posée est donc celle de la clarté du discours institutionnel : un utilisateur du site Eduscol a-t-il une chance de trouver, dans les cent-vingt fiches, celles qui lui apporteront des éléments de réflexion et d'action après avoir éliminé toutes les fiches qui sont autant de fausses pistes (et coûteront cher en énergie dépensée et en démobilisation des acteurs) ? Les quatre inspecteurs généraux qui ont conduit l'analyse y ont passé un temps certain, en se répartissant la tâche et avec le secours des réflexions communes engagées depuis plusieurs mois.

Une deuxième interrogation apparaît quand on considère l'origine académiques des fiches : comment expliquer que de la même académie, et du même lieu parfois, viennent une fiche répondant parfaitement à la problématique définie et une autre n'y répondant absolument pas ?

Une troisième interrogation perturbe le lecteur : des actions présentées comme innovantes par leur(s) rédacteur(s), sélectionnées comme innovantes par des personnels de l'institution, présentent ce qui est attendu de tous les enseignants et de tous les établissements : accueillir les élèves arrivant dans un établissement, écouter la parole des élèves dans le conseil de classe, mettre en place comme innovant ce qui correspond en fait à l'option découverte professionnelle (DP3), faire évoluer les pratiques dans l'enseignement des langues vivantes, valoriser les poursuites d'étude vers les formations scientifiques de haut niveau, mettre en

place les enseignements d'exploration, organiser des sorties éducatives, suivre les élèves pendant les PFMP pour les aider à construire leur autonomie, améliorer le taux de passage en 1^{ère} STI2D, en 1^{ère} S-SI, créer un enseignement de DNL en BTS, créer une ouverture culturelle pour éviter le décrochage en cours de latin et de grec !

▪ **Un savoir disponible pour une politique engagée**

Les fiches rédigées par des acteurs de terrain et sélectionnées par des membres de l'institution révèlent donc une appréhension floue de ce qui conduit un élève au décrochage et des moyens de l'empêcher. Or même si on ne sait pas encore tout d'un phénomène complexe, le savoir est disponible.

Une littérature¹⁰⁵ très abondante est produite par les chercheurs français et étrangers. Elle nourrit des publications scientifiques, grand public, et institutionnelles. La mission a par ailleurs recensé dans ses lectures un nombre important de préconisations venant conclure les publications institutionnelles des dix dernières années. La question que pose une telle lecture est celle de l'utilité de ces préconisations, qui se font écho d'un rapport à l'autre, sans que l'école et son fonctionnement en soient véritablement modifiés.

Face à une telle abondance de publications, qui se fondent sur des études, des enquêtes, des colloques eux-mêmes très nombreux, la question n'est plus pour l'école de lancer des recherches mais de tirer de ce qui est désormais connu des enseignements pour engager des actions institutionnelles, certes, mais aussi et peut-être surtout quotidiennes, au cœur de la classe, dans chaque établissement. À ce propos, les orientations fixées par le ministre concernant la prévention du décrochage scolaire depuis plusieurs mois ont donné lieu à de nombreux colloques et séminaires dans les académies. On doit donc s'intéresser désormais à leurs effets, car la mobilisation des acteurs ne peut se faire en un jour. C'est dans des actions sans éclats, au quotidien, sans autre coût que celui de la formation des enseignants et des personnels scolaires, que se trouvera le levier majeur de la lutte contre le décrochage.

La mission a choisi d'identifier quelques leviers d'action, que l'école a les moyens de mettre en œuvre à peu de frais.

Au niveau de la classe et de l'établissement :

- reconnaître des compétences et pas seulement des connaissances acquises dans des champs étroits de formation ;
- évaluer de façon à développer l'estime de soi, la confiance en soi au lieu de rester dans la logique du tri et la stigmatisation ;
- donner un nouveau sens aux termes « orientation » et « parcours des élèves ».

¹⁰⁵ Voir annexe 2.

Au niveau national et académique

- Former les enseignants (en formation continue) pour les rendre conscients que, parmi tous les facteurs qui interviennent, l'école est elle-même source de décrochage, et les responsabiliser collectivement dans la prise de conscience de l'absentéisme, le repérage des élèves en souffrance, et la prévention du décrochage,
- Intégrer (en formation initiale) ces dimensions transversales et les problématiques sociologiques, sociales et adolescentes dans les contenus des masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) dans les ESPE.

Au niveau institutionnel :

- Donner vie au concept d'individualisation, qui pourrait être résumé par la formule empruntée à nos collègues étrangers « un élève, un projet, une équipe » pour accepter l'idée qu'on doit sortir des contraintes des programmes, des contraintes des horaires, des contraintes de lieux pour arrêter un processus de décrochage.
- Laisser s'exprimer le local, encourager et accompagner les initiatives là où existent des enseignants volontaires et une politique académique (réseaux de lycées, bassins...) apte à créer des partenariats locaux.

Conclusion

Le décrochage scolaire est un processus qui résulte de la combinaison de multiples facteurs externes et internes. Son coût social très élevé, auquel s'ajoute un coût humain non mesurable dans ses effets désastreux, fait de la nécessité absolue de prévenir le décrochage un projet de société fort.

Si des dispositifs ou des structures tels que les établissements publics d'insertion de la défense (EPIDE) ou les écoles de la deuxième chance concrétisent cette prise de conscience et se placent délibérément à côté des réponses scolaires mais à l'extérieur de notre institution, ils ont aussi un coût et des fonctionnements qui ne peuvent pas être sous-estimés et qui doivent être mis en regard des effectifs qu'ils accueillent et des résultats qu'ils obtiennent. La mission ne s'est pas emparée de cet axe qui mériterait à lui seul une évaluation à part entière compte tenu du fait que ces structures, davantage dédiées au raccrochage, s'inscrivent dans des politiques publiques.

Ces remarques mettent en avant la nécessité que l'école se mobilise le plus en amont possible dans la scolarité du jeune, pour introduire la prévention du décrochage et la lutte contre l'absentéisme, qui en est le premier symptôme, dans ses orientations fondamentales.

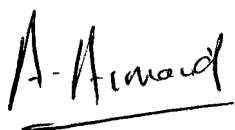
L'école ne porte pas seule la responsabilité des causes du décrochage, elle ne peut donc pas à elle seule y apporter une réponse. Il lui faut accepter de collaborer avec toutes les institutions qui, chacune dans leur champ de compétences, peuvent et doivent partager les réponses globales à mettre en œuvre pour chaque décrocheur. L'intégration d'alliances éducatives qui ont fait la preuve de leur efficacité s'impose. La redéfinition de la formation dans le cadre de la loi de refondation de l'École de la République est l'occasion d'introduire cette dimension.

Mais, dans son champ de compétence pédagogique et éducative, l'école doit s'atteler à réviser ce qui est repéré comme conduisant certains élèves à quitter leur formation sans diplôme. Elle doit être attentive aux signaux que l'élève envoie.

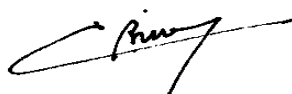
La mise en place récente du système interministériel SIEI permet un vrai progrès dans le repérage des décrocheurs. Il faut désormais passer à une deuxième étape qui est celle de la construction de réponses aux situations rencontrées et de la mesure des effets obtenus. Les expériences diverses effectuées dans des dispositifs doivent être capitalisées et promues sans attendre pour répondre au décrochage de manière efficace.

Il convient également d'engager des corrections, sinon des réformes de fond, s'agissant de pratiques pédagogiques et de conceptions de l'enseignement qui favorisent et même conduisent au décrochage.

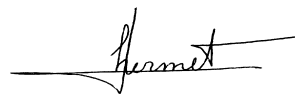
Aucune réforme de l'enseignement ne devrait être engagée désormais sans qu'elle ne contienne des modalités de prévention du décrochage. L'objectif de réduire à 9,5 % les sortants sans qualification d'ici 2020 peut être atteint, comme peut être atteint celui de diminuer de moitié dans les cinq prochaines années le flux des décrocheurs. Cette politique volontariste doit engager toute la Nation et ne concerne pas seulement l'école et ses partenaires naturels. Elle doit être expliquée à nos équipes pour qu'elles en comprennent les enjeux qui correspondent si bien à leurs valeurs.



Anne ARMAND



Claude BISSON-VAIVRE



Philippe LHERMET

Tableau synthétique des préconisations

Préconisations	Niveau de responsabilité concerné	Échéance souhaitable
1. Fiabiliser les données relatives à l'absentéisme dans le premier degré, l'enseignement sous contrat et les DOM.	DEPP	Rentrée 2014
2. Fixer la règle du décompte des ½ journées d'absence et du suivi des absences dans le premier degré.	DGESCO	Rentrée 2013
3. Intégrer le suivi des absences dans les dialogues de gestion locaux.	Rectorat	Année scolaire 2013/14
4. Élaborer un plan régional de réduction des sorties précoces.	Région, Rectorat	Année scolaire 2013/14
5. Revoir le fonctionnement pédagogique, organisationnel et GRH des dispositifs-relais	DGESCO ; DEPP ; Inspections générales	Année scolaire 2013/14
6. Évaluer les dispositifs LATI et ESPI en vue de leur généralisation.	Inspection générales	Année scolaire 2013/14
7. Définir les missions de la MLDS, ses moyens et sa pérennisation.	DGESCO	Rentrée 2013
8. Mettre en place un suivi longitudinal des élèves pris en charge dans les dispositifs.	DEPP	Rentrée 2013/14
9. Adopter systématiquement une prise en charge globale du décrocheur afin de répondre aux facteurs de son décrochage dans le cadre des contrats d'objectifs et des projets d'établissement.	DGESCO, Rectorat, EPLE	Année scolaire 2013/14
10. Généraliser le tutorat dans le second cycle et former les personnels tuteurs.	DGESCO, rectorat	Année scolaire 2013/14
11. Promouvoir au niveau de l'EPLE ou de la circonscription les démarches d'alliances éducatives pour faire travailler ensemble les différents professionnels de l'éducation nationale, des collectivités locales et des associations dans le cadre du projet éducatif territorial.	DGESCO pour un cadre national. Rectorat et EPLE	Année scolaire 2013/14
12. Former les personnels : de direction, d'inspection,	DGESCO et	Année scolaire

enseignants et d'éducation au repérage du décrochage.	DGRH Rectorat	2013/14
13. Accompagner les personnels de direction dans la mise en place dans les EPLE de protocoles de prise en charge conjointe des élèves en rupture (quelle que soit le type de rupture).	Rectorat et EPLÉ	Année scolaire 2013 :14
14. Mettre en place un plan national d'amélioration de la prise en charge des élèves allophones, sortant de SEGPA et des ULIS.	DGESCO, rectorat et collectivités locales	Année scolaire 2013/14
15. Mobiliser les corps d'inspection pour guider l'évolution des pratiques pédagogiques et la mise en œuvre du parcours individuel d'information.	DGESCO, DGRH, Rectorat	Année scolaire 2013/14
16. Poursuivre la réflexion relative à l'évaluation des élèves et évaluer les expérimentations des « classes sans note ».	DGESCO, Inspection générale	Année scolaire 2013/14
17. Généraliser et accompagner les outils proposés par l'ONISEP.	DGESCO et ONISEP	Année scolaire 2013/14

Annexes

Annexe 1 :	Liste des académies, associations nationales et syndicats professionnels rencontrés.....	79
Annexe 2 :	Liste de 165 préconisations relevées dans des rapports officiels depuis 2008	80
Annexe 3 :	État de la recherche sur le décrochage : quelques repères bibliographiques.....	100
Annexe 4 :	Le « lycée, ça m'intéresse » : le LYCAM	108
Annexe 5 :	Coût du traitement et de la prévention dans l'académie de Clermont-Ferrand	110
Annexe 6 :	L'analyse d'un dispositif LATI de la communauté urbaine de Strasbourg	112
Annexe 7 :	Note n° 2012-131 relative à « la mise en œuvre de la loi n° 2010-1127 du 28 septembre 2010 visant à lutter contre l'absentéisme scolaire ».	114

Liste des académies, associations nationales et syndicats professionnels rencontrés

Académies :

Aix-Marseille
Amiens
Clermont-Ferrand
Créteil
Guyane
Lille
Montpellier
Rennes
Rouen
Strasbourg
Toulouse

Associations :

Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV).
Ligue de l'enseignement
FOEVEN
La Fondation des apprentis d'Auteuil.

Syndicats des personnels de direction :

SNPDEN
Syndicat Indépendance et Direction-FO
SGEN

Autres :

Entretien avec Michel Perron, professeur à l'Université du Québec à Chicoutoumi
Colloque international université de Nice du 13 mars 2013, Qui sont les décrocheurs ?
Micro lycée de Vitry sur Seine
Séminaire national de la réussite éducative, le 15 mai 2013

Liste de 165 préconisations relevées dans des rapports officiels depuis 2003

	Octobre 2011	Mission permanente d'évaluation de la politique de prévention de la délinquance
		R1 : La mission préconise un effort soutenu de formation des enseignants et des chefs d'établissement pour que la mise en pratique du socle de compétences devienne pleinement effective. R2 : La mission préconise de sensibiliser enseignants et chefs d'établissement au fait que la cohérence de l'emploi du temps des élèves est un des éléments de la lutte contre l'absentéisme. R3 : La mission préconise de recommander fortement aux écoles et établissements d'adopter un mode de recensement des absences qui permette de réagir au minimum dès la première demi-journée et autant que possible dès la première heure. R4 : La mission recommande que l'ensemble de la hiérarchie du ministère de l'Éducation nationale, de la vie associative et de la jeunesse soit invitée à faire connaître aux enseignants et à l'ensemble des personnels les dispositifs de lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, en insistant sur l'utilité et la nécessité du partenariat. R5 : La mission considère que l'évolution du taux de retour en classe après un signalement peut constituer un indicateur intéressant de l'efficacité de la lutte contre l'absentéisme. R6 : La mission recommande de réfléchir à une simplification du dispositif de signalement pour les établissements à absentéisme scolaire supérieur à 10%. R7 : La mission préconise d'étudier la mise en oeuvre du principe de rattrapage des acquis perdus par les élèves absentéistes, si possible en partenariat avec des acteurs extérieurs à l'établissement. R8 : La mission préconise de demander à tous les établissements à absentéisme lourd d'essayer, avec l'appui de l'échelon académique, de mettre au point des dispositifs en partenariat avec les acteurs locaux pour donner un sens aux exclusions en les accompagnants d'activités appropriées. R9 : La mission propose, en concertation avec les organisations syndicales concernées, d'impliquer les enseignants des lycées professionnels dans des dispositifs de remédiation au profit des élèves en difficulté ou des activités pour les élèves faisant l'objet d'exclusions fréquentes, en partenariat avec les acteurs locaux et avec l'aide des rectorats. R10 : La mission recommande d'inviter les établissements à conserver le maximum de contacts avec les parents d'élèves devenus majeurs. R11 : La mission préconise que le retour des élèves ayant fait l'objet d'une affectation dans des structures spécifiques de l'éducation nationale soit systématiquement préparé, en

**LA LUTTE CONTRE
L'ABSENTEISME ET LE
DÉCROCHAGE
SCOLAIRES**

		dotant l'élève temporairement affecté dans une structure « différente » d'un tuteur choisi dans l'établissement de départ et chargé de préparer le retour de l'élève à l'avance en liaison avec le professeur principal de la classe de retour de l'élève.
	Classes et ateliers relais	R12 : La mission émet la recommandation générale suivante : il lui apparaît que le succès des dispositifs relais repose essentiellement sur l'existence concomitante de cinq facteurs : • la bonne insertion du dispositif relais dans l'établissement d'accueil, en évitant stigmatisation et ségrégation, y compris en termes de prise des repas à la cantine scolaire ; • une bonne liaison et une bonne entente entre le responsable de l'établissement de rattachement et le coordinateur du dispositif ; • une forte implication de l'ensemble du personnel, ce qui implique un recrutement sur profil pour tous les intervenants auprès des élèves, la valorisation de leur travail et une mobilité raisonnable (ni passage trop bref dans ces dispositifs, ni carrière à vie) ; • une constante inventivité pédagogique (car il est particulièrement difficile de redonner le goût d'apprendre à des jeunes que leur parcours ont amenés à rejeter, voire haïr l'institution scolaire) qui doit s'appuyer sur un effort accru de formation continue ; • Un partenariat à la fois dense et sans cesse renouvelé avec l'ensemble des acteurs (collectivités territoriales, administrations, tissu associatif, acteurs économiques et sociaux), avec un minimum de formalisation, mais sans excès bureaucratique. R13 : La mission recommande également : • de valoriser systématiquement ceux des élèves étant passés dans ces dispositifs qui ont réussi dans la vie, en les faisant revenir sur place de temps en temps avec un maximum de communication ; • de mener les études nécessaires au niveau national et académique pour déterminer dans quelle mesure le réseau des dispositifs existants doit être complété dans les cinq ans qui viennent, car certains départements restent manifestement dépourvus.
	Les ERS	R14 : Il apparaît à la mission que les conditions fixées par les textes doivent être strictement observées, ce qui n'a pas toujours été le cas : • un ERS doit être rattaché à un EPLE, dont le responsable est aussi celui de l'ERS ; • de même, l'existence d'un internat doit être considérée comme une obligation absolue. R15 : La mission préconise : • au regard de la nécessité d'une forte implication de l'ensemble du personnel, de veiller à ce que le

		recrutement sur profil des intervenants auprès des élèves soit effectif, de valoriser leur travail et de garantir un minimum de durée dans leur fonction ; • de rechercher une constante inventivité pédagogique ; • de mener les études nécessaires au niveau national et académique pour déterminer où des ERS doivent être implantés, en veillant que l'implantation d'un ERS fasse l'objet, de la part de la commune d'accueil, au moins d'un minimum de consensus, et si possible d'une franche adhésion (objectif atteignable dans des zones rurales en voie de désertification) ; • de veiller à ce que les ERS soient suffisamment accessibles en termes de moyens de transport, pour faciliter les visites des parents ou le retour des élèves dans leurs foyers pour les week-ends.
	Les MGI	R16 : De façon générale, la mission estime : • que les MGI doivent s'investir plus en amont de la scolarité qu'actuellement et étoffer leur réseau de partenariat avec les établissements ; • que l'efficacité des MGI aurait à gagner si le recrutement de leurs intervenants comportait davantage d'enseignants ; • que la gestion des ressources humaines des MGI comporte des marges de progression (lettres de mission pour les coordinateurs, formation continue et évaluation des agents). R17 : Enfin, la mission préconise qu'une réflexion soit menée sans préjugés pour rechercher une meilleure synergie entre les MGI et les services d'information et d'orientation de l'éducation nationale.
	Le programme ECLAIR	R18 : La mission considère que l'ensemble du dispositif ECLAIR est cohérent et qu'il faut désormais le stabiliser R19 : La mission estime qu'au-delà du dispositif ECLAIR, il est souhaitable que, dans leur tâche difficile, les personnels de direction disposent de relais, certains enseignants pouvant, en fonction de leur expérience, jouer un rôle de coordination, soit par niveau, soit par thème de travail.
	La prévention partenariale de l'absentéisme et du décrochage scolaires	R20 : La mission préconise qu'une circulaire soit rapidement élaborée pour remédier à l'ambiguïté apparue dans les textes après l'adoption de la loi n° 2010-1127 du 28 septembre 2010 au sujet de l'information des maires. R21 : La mission préconise d'inciter l'ensemble des pouvoirs publics et notamment les services déconcentrés de l'éducation nationale à mettre en œuvre des d'actions partenariales de lutte contre l'absentéisme, de traitement des exclusions et de lutte contre le décrochage scolaire, en utilisant autant que faire se peut les différentes possibilités de financement existantes (Acsé, FIPD, etc.).
	Les écoles de la 2^{ème} Chance	R22 : Il convient de veiller à ce que les E2C informent les missions locales des sorties de leur dispositif en temps réel. R23 : La mission estime souhaitable et nécessaire une réflexion sur les conditions du succès des E2C et de leur généralisation.

	L'Établissement Public d'Insertion de la Défense	R24 : La mission estime souhaitable d'étudier l'opportunité que chaque centre de l'EPIDe se dote d'un conseil consultatif associant commune ou structure intercommunale du siège, conseil général, conseil régional, milieux économiques et sociaux environnants, tissu associatif ambiant, etc. sous réserve d'avoir un rythme de réunion acceptable (une ou deux fois par an). R25 : Au regard du nombre important de jeunes en voie de désocialisation, la mission estime nécessaire de doubler le nombre de jeunes accueillis par les établissements de l'EPIDe en cinq ans et de les porter à 10 000 en dix ans, en portant attention tant à l'amélioration du recrutement des VPI et des formateurs qu'à celle du processus de sortie des VPI, dans le cadre de partenariats locaux renforcés.
LES MANQUEMENTS À L'OBLIGATION SCOLAIRE	Janvier 2003	Ministère délégué à la Famille
		R 1 : revoir l'architecture du traitement et du suivi des absences R 2 : revoir le seuil des quatre demi-journées d'absence non justifiées R 3 : favoriser l'assiduité des élèves grâce à des mesures internes à l'établissement R 4 : sensibiliser les responsables scolaires aux difficultés que rencontrent les enfants et les jeunes à certaines étapes de leur vie et de leur scolarité Responsabiliser les familles grâce à une information sur les absences fiable, efficace et rapide R 5 : moderniser les méthodes de contact des établissements avec les familles R 6 : équiper les établissements scolaires pour faciliter un contrôle des absences R 7 : soutenir l'action des établissements grâce à une modernisation du module "absences" de GEP R 8 : renforcer l'action des écoles élémentaires en matière de contrôle de l'assiduité Renforcer l'action de l'établissement en matière de contrôle de l'assiduité R 9 : renforcer le dialogue avec les familles R 10 : organiser les responsabilités à l'intérieur de l'établissement pour faciliter les complémentarités et renforcer l'efficacité de l'action R 11 : assurer la transmission, par l'établissement à l'inspecteur d'académie, du dossier de l'élève pour les manquements à l'obligation scolaire Soutenir les familles au regard de l'assiduité de leurs enfants R 12 : développer les groupes de parole, les groupes de parents R 13 : créer un "module de responsabilisation parentale" R 14 : préciser le rôle de l'inspecteur d'académie R 15 : favoriser l'assiduité des élèves grâce au renforcement des dispositions de suivi des élèves "exclus définitifs" des établissements scolaires R 16 : permettre aux familles de recourir à l'internat scolaire pour favoriser l'assiduité des élèves Mobiliser l'ensemble des acteurs

		R 17 : créer auprès du préfet, en s'appuyant sur l'existant, une instance partenariale qui suive la question des manquements à l'obligation scolaire R 18 : renforcer le partenariat avec l'inspecteur d'académie R 19 : informer et sensibiliser les familles R 20 : mobiliser la société civile R 21 : informer et sensibiliser les acteurs publics La responsabilisation par la sanction R 22 : abroger le dispositif actuel de suspension/suppression des prestations familiales R 23 : actualiser la sanction pénale de l'obligation d'assiduité R 24 : la protection de la jeunesse R 25 : mieux lutter contre le travail illégal des enfants Propositions d'études complémentaires et de suivi de la mise en œuvre des mesures R 26 : mieux connaître la population en âge scolaire qui échappe à l'obligation scolaire R 27 : mieux connaître les politiques de lutte contre les absences des élèves menées dans les pays de l'Union européenne et dans les pays de l'OCDE R 28 : élaborer un tableau de bord afin d'améliorer la connaissance du phénomène et l'efficacité du partenariat
TROIS DISPOSITIFS DE RESPONSABILISATION PARENTALE DANS LE CADRE DE LA PRÉVENTION DE LA DELINQUANCE	Novembre 2011	Mission permanente d'évaluation de la politique de prévention de la délinquance
		R1 : Modifier les dispositions de l'article R 222-4-1 du CASF pour rendre obligatoire dans le contrat de responsabilité parentale le rappel des mesures d'aide déjà mises en place par les autorités ayant saisi le président du conseil général. R2 : Encourager comme bonne pratique de repérage le modèle d'une « cellule de veille » constituée au sein du CLSPD et, le cas échéant, déclinée au niveau des quartiers. R3 : Recommander comme bonne pratique la mise en place d'un dispositif type d'actions de soutien à la parentalité et de réussite éducative. R4 : Recommander comme bonne pratique l'apport d'un appui psychologique associé à des mesures socio-éducatives pour l'accompagnement des parents. R5 : Généraliser, en lien avec le conseil général, un traitement très individualisé du jeune à problèmes et de sa famille traduit par la désignation d'un référent et l'intervention d'une équipe pluridisciplinaire de suivi. R6 : Dans le texte du décret n° 2007-667 du 2 mai 2007 relatif à la composition du CDDF, ajouter le procureur de la République dans la liste des autorités qui peuvent en être membres, y participer ou être informés des cas qui lui sont soumis. En tout état de cause, encourager cette participation. R7 : Dans le cadre du recueil d'informations préoccupantes prévu par l'article L. 226-3 du CASF, formaliser sous forme de protocoles les échanges d'informations entre les communes et le conseil général sur l'absentéisme scolaire et les difficultés de comportement des mineurs. R8 : Renforcer les liens entre le ministère de l'éducation nationale et les maires et veiller notamment à une application systématique des dispositions de la circulaire du

		31 janvier 2011 relatives à l'information du maire par l'inspecteur d'académie, simultanément au président du conseil général. R9 : Inscrire dans les textes relatifs au CDDF la possibilité, dans les communes comptant moins de 50 000 habitants, de créer au sein du CLSPD une formation restreinte faisant office de CDDF. Dans sa composition type, elle comprend, sous la présidence du maire, le préfet, le procureur, la police nationale ou la gendarmerie, la police municipale, le chef d'établissement scolaire et le référent social municipal (CCAS, ...). En tant que de besoin, elle peut être amenée à s'adjoindre des représentants des bailleurs, des transporteurs, etc. R10 : Encourager, au niveau intercommunal, la mise en commun de compétences et de ressources facilitant la mise en œuvre du CDDF. R11 : Inviter les communes à solliciter plus fréquemment le concours financier du FIPD pour initier la mise en place d'un CDDF ou de l'instance qui en tient lieu, et pour expérimenter, en aval de l'intervention de ceux-ci, des actions de soutien à la parentalité ainsi que des actions éducatives pour les jeunes.
EN FINIR AVEC L'ÉCHEC SCOLAIRE DIX MESURES POUR UNE ÉDUCATION ÉQUITABLE	2005	OCDE
		Conception R1. Limiter l'orientation précoce en filières et classes de niveau et reporter la sélection par les résultats. R2. Gérer le choix de l'école afin de contenir les risques pour l'équité. R3. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, proposer des alternatives attrayantes, éliminer les voies de garage et prévenir le décrochage scolaire. R4. Offrir une seconde chance. Pratiques R5. Repérer ceux qui prennent du retard à l'école et leur apporter une aide systématique, et réduire les taux élevés de redoublement. R6. Renforcer les liens entre l'école et la famille pour aider les parents défavorisés à aider leurs enfants à apprendre. R7. Tenir compte de la diversité et permettre l'inclusion réussie des migrants et des minoritaires dans l'éducation ordinaire Ressources R8. Offrir une solide éducation à tous, en privilégiant les dispositifs pour la petite enfance et l'instruction de base. R9. Orienter les ressources vers les élèves qui en ont le plus besoin, pour que les communautés les plus pauvres aient une offre au moins équivalente à celles qui ont plus de moyens et qu'un soutien soit apporté aux établissements en difficulté. R10. Fixer des objectifs chiffrés et concrets pour davantage d'équité – en particulier en matière d'échec scolaire et de décrochage.

RÉDUIRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE PRÉCOCE (DSP) DANS L'UNION EUROPEENNE	Juin 2011	Direction générale des politiques internes de l'union – Département thématique des politiques structurelles et de cohésion –culture et éducation
		Recommandations principales à la Commission européenne: R1 Encourager la perception dans les États membres du DSP en tant que phénomène complexe influencé par un large éventail de facteurs éducatifs, individuels et socioéconomiques, R2 Continuer à suivre les développements qui surviennent au niveau de l'ampleur et de la portée du phénomène du DSP à différents niveaux éducatifs dans les États membres, et de fixer des objectifs afin de maintenir un intérêt marqué pour cette question, R3 Continuer à cofinancer les mesures prises par les États membres en vue de réformer et d'améliorer les systèmes d'éducation et de formation dans l'optique de répondre de manière plus adéquate aux besoins des jeunes à risque; de prendre en considération les actions suivantes, sur le plan financier: • veiller à ce que le financement soit orienté vers des résultats durables (c.-à-d. des activités qui induisent une modification permanente des habitudes de travail des autorités à différents niveaux) plutôt que vers un grand nombre de nouveaux projets, surtout dans les pays où de nombreuses activités-pilotes sont déjà mises en œuvre, • veiller à ce que les activités de lutte contre le DSP cofinancées par l'Union soient mises en œuvre sur la base d'une analyse adéquate de la situation et des résultats prévus ou recherchés, • envisager de faire de la pluridisciplinarité de l'approche une condition à l'octroi d'un financement pour les mesures de lutte contre le décrochage scolaire précoce dans les États membres afin d'impliquer différents secteurs (éducation, emploi, affaires sociales et jeunesse) • orienter le financement vers des actions ou des groupes prioritaires définis et/ou ciblés de manière plus précise, dans le cadre des programmes de financement actuellement disponibles (comme le FSE ou le PEFTLV), R4 Continuer à renforcer la coopération horizontale et l'échange d'expériences et de bonnes pratiques entre les États membres (aussi bien entre les décideurs qu'entre les professionnels) s'agissant des mesures à prendre pour prévenir le DSP et réintégrer les jeunes dans des activités d'éducation et de formation assurées avec détermination, ce qui implique d'améliorer les groupes de travail et les possibilités d'apprentissage par les pairs en les ciblant davantage, R5 Continuer à rassembler des éléments probants et à promouvoir les bénéfices socio-économiques générés par la prévention du décrochage scolaire (en soutenant notamment la recherche sur l'impact du DSP à court et à

		long terme), ainsi que différentes approches ayant fait leurs preuves pour contrer le DSP dans différents contextes – on pourrait par exemple créer un observatoire en ligne des meilleures pratiques, comme site central rassemblant des modèles de politiques et de pratiques efficaces, qui serait relié à des groupes de travail, à des réseaux et à des programmes d'apprentissage par les pairs, R6 Encourager les États membres à investir dans un meilleur suivi des jeunes en décrochage et à mettre en place des systèmes d'alerte précoce, qui peuvent être très efficaces. Aux autorités nationales/régionales (/locales): R6 Veiller à mettre en place une stratégie globale et coordonnée de lutte contre le DSP, R7 Revoir régulièrement cette stratégie pour s'assurer que les différentes politiques et dispositions sont toujours adaptées au contexte et aux besoins actuels, R8 Développer et mettre en œuvre des politiques de lutte contre le DSP en étroite interaction avec des politiques plus vastes ayant un impact sur la vie des enfants et des jeunes, R9 Veiller à ce que les hommes politiques et les autres décideurs soient conscients des conséquences, notamment financières, du DSP: l'exclusion du système éducatif va trop souvent de pair avec des exclusions d'autres types (exclusion sociale, problèmes de santé, délits, inactivité, chômage, notamment), R10 De moins se focaliser sur des approches de lutte contre le DSP reposant sur des projets multiples ne traitant le problème qu'à une échelle réduite et avec un financement à court terme, et de faire en sorte que la lutte contre le décrochage fasse partie d'un effort visant à améliorer la qualité de l'enseignement pour tous, assorti d'approches ciblées pour aider les jeunes les plus vulnérables – ces stratégies devant être mises en œuvre aussi bien dans l'enseignement général que professionnel et être adaptées aux circonstances locales, régionales et nationales, R11 Placer l'accent à long terme sur la prévention et sur l'intervention précoce, même si une combinaison de mesures de prévention et de réintégration sera toujours nécessaire: la prévention peut s'avérer très efficace (et rentable) et l'intervention précoce est importante dans la mesure où plus la période de décrochage est longue, plus la réintégration sera difficile, R12 Veiller à ce que les conclusions de la recherche, du suivi et de l'évaluation soient prises en compte et suivies: pour être efficaces, les politiques de lutte contre le DSP doivent être fondées sur des éléments probants en ce qui concerne les facteurs causals, le nombre de jeunes déscolarisés et leur profil, R13 Veiller à ce que les politiques de lutte contre le DSP obéissent aux besoins des jeunes plutôt qu'à ceux des institutions ou du système: le jeune doit être placé au cœur de la vision commune de la résolution du problème du DSP et il convient pour ce faire de veiller à ce que les jeunes et les organisations/les professionnels travaillant avec les jeunes à risque soient consultés intelligemment sur les politiques qui les concernent,
--	--	---

		R14 Impliquer davantage les parents dans le processus éducatif: des méthodes et des outils devraient être communiqués aux écoles concernant les manières de mobiliser les parents d'étudiants à risque et de les sensibiliser à l'importance de l'éducation. Aux autorités nationales/régionales/locales: R15 Faire du travail pluridisciplinaire et interinstitutionnel une réalité aux échelons national, régional et local: le DSP est le fruit d'une combinaison de facteurs et ne peut être résolu par les autorités éducatives à elles seules: la coopération entre les diverses institutions peut donc s'avérer plus rentable en permettant d'éviter les chevauchements et la répétition inutile des efforts et peut également éviter qu'un enfant ou un jeune passe au travers des mailles du filet, R16 Envisager de confier la responsabilité globale de la coordination de la lutte contre le DSP à une seule partie, sachant que ce coordinateur devra s'engager à travailler avec les autorités éducatives, de la jeunesse, des affaires sociales, de la santé et de l'emploi, ainsi qu'avec les partenaires sociaux, les parents, les ONG, le secteur de la jeunesse et les jeunes eux-mêmes; R17 Mettre à disposition suffisamment de temps et d'argent, lorsqu'une approche pluridisciplinaire et interinstitutionnelle n'a pas encore pu être mise en place, pour faire en sorte qu'une approche de type collaboratif soit intégrée dans les pratiques traditionnelles (plutôt que dans des activités ciblées), R18 Renforcer les liens avec les organisations de jeunes et d'étudiants, avec les ONG travaillant avec des groupes vulnérables et avec les partenaires sociaux, R19 Envisager, au besoin, de conférer aux écoles et aux partenaires locaux une plus grande autonomie afin qu'ils trouvent leurs propres solutions pour répondre aux besoins des jeunes à risque ou déjà déscolarisés, en mettant en place un suivi et un rapportage appropriés. Les autorités nationales/régionales/locales doivent accorder une attention particulière aux questions suivantes: R20 Revoir les programmes de l'enseignement secondaire pour garantir qu'ils soient suffisamment adaptés à la personne et proposer des filières d'apprentissage flexibles et des plans individualisés qui répondent aux besoins des apprenants tant en termes de contenu (académique et professionnel) que de pédagogie; fournir aux enseignants des possibilités appropriées de développement professionnel continu pour les former aux nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, R21 Envisager de dispenser des cours supplémentaires (individuels ou en petits groupes) afin de réduire le nombre des élèves appelés à redoubler une année et de les aider à ne pas accumuler un retard suffisant pour compromettre leur réussite scolaire et augmenter pour eux le risque de décrochage, R22 Promouvoir l'importance d'un environnement scolaire encourageant, positif et solidaire afin de réduire le risque de DSP : le sentiment d'appartenance et une relation
--	--	--

		d'apprentissage enseignant-étudiant fondée sur la confiance et le respect mutuels sont extrêmement importants pour les jeunes, R23 Promouvoir une meilleure collecte des données sur le DSP et les systèmes de surveillance de l'absentéisme, parce qu'elles peuvent contribuer à développer une politique ciblée et faire office de systèmes d'alerte précoce permettant aux écoles et aux autorités d'intervenir rapidement et de réduire ainsi le risque d'exclusion, R24 Connecter l'enseignement/la formation au monde du travail, par l'intermédiaire d'expériences professionnelles, du parrainage et de filières professionnelles reposant sur l'apprentissage fondé sur le travail - les jeunes pourront ainsi mieux percevoir l'utilité et la pertinence de ce qu'ils apprennent à l'école et verront leur employabilité s'améliorer, R25 Renforcer la disponibilité et la qualité des services de conseil (sur le plan psychologique et émotionnel) et d'orientation fournis dans les écoles et les instituts de formation, R26 Veiller à ce que les enseignants, les directeurs, les conseillers et les autres professionnels travaillant avec des jeunes à risque ou déjà déscolarisés soient suffisamment formés, encouragés et motivés et qu'ils disposent de suffisamment de moyens, en prenant notamment les mesures suivantes: • investir dans la formation (initiale et continue) des enseignants et des directeurs pour les doter des connaissances et des compétences nécessaires pour s'occuper des jeunes à risque, • faire en sorte que les enseignants et les autres professionnels considèrent les jeunes comme des individus pleins de ressources et non comme des fauteurs de troubles ou des mauvais éléments, et • promouvoir des attentes en termes éducatifs du même niveau pour tous les élèves: les enseignants ne devraient pas avoir d'attentes différentes à l'égard des élèves issus des milieux défavorisés, R27 Faire en sorte que les enfants entament leur scolarité sur un pied d'égalité, en améliorant l'accès à de bons systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE), R28 Soutenir les élèves lors du passage d'un niveau d'enseignement à un autre afin d'assurer que cette transition se fasse sans heurt (pour ce faire, la collaboration et la communication avec les autres écoles et autorités sont vitales), R29 Veiller à ce que l'aide proposée dans les instituts d'enseignement et de formation professionnels soit à même de répondre aux besoins des étudiants, R30 Prévoir plusieurs mesures de réintégration, suivant notamment une approche de la personne dans sa totalité en vue de résoudre les différents problèmes rencontrés par les jeunes ayant des besoins complexes.
--	--	---

	2008	Récapitulatif des principales recommandations élaborées par le Comité Interministériel de prévention de la délinquance
		R1 Élaboration au niveau national d'une méthode statistique de mesure du décrochage scolaire permettant la réalisation d'une cartographie (avant fin 2008) R2 A partir de 2009 mesure du phénomène dans chaque bassin d'éducation et agglomération des données aux niveaux départemental, académique et national R3 Diagnostic dans chaque département de la situation des sites en politique de la ville en vue de repérer les carences géographiques et/ou thématiques (échéance : octobre 2009) R4 Au vu du diagnostic, lancement d'actions partenariales élaborées dans le cadre des instances de concertation existantes ou créées à cet effet par le préfet (automne 2008) R5 Dynamisation des instances partenariales pour parvenir à des échanges d'informations nominatives, dans le respect des règles déontologiques et des missions respectives des acteurs et des institutions (action en cours) R6 Élaboration et diffusion d'une circulaire Intérieur-éducation nationale sur la transmission aux maires d'informations sur l'absentéisme scolaire et les modalités de mise en place d'un traitement automatisé (échéance : juillet 2008) R7 Circulaire aux préfets, après concertation avec l'APCG et l'AMF sur l'intérêt de conventions entre les départements et les communes sur la prévention spécialisée (échéance : décembre 2008) R8 Constitution dans les quartiers les plus concernés d'un « vivier » de personnes susceptibles d'assurer la fonction de tuteur et mise en place à leur profit d'une formation (échéance : 1er trimestre 2009) R9 Dispositions à prendre au niveau national sur l'indemnisation des « tuteurs » (échéance : novembre 2008) R10 Mise en place d'un groupe de travail sur le problème du relais entre les intervenants sur le quartier où vit le jeune et les établissements scolaires (lycées professionnels, lycées et internats), lorsque ceux-ci sont situés hors du quartier (échéance : novembre 2008) R11 Analyse de l'intérêt des outils de repérage des élèves en risque d'abandon scolaire (échéance : novembre 2008) R12 Augmentation, en lien avec les professeurs principaux, du nombre des entretiens à caractère individuel avec les jeunes et leurs familles par les conseillers d'orientation et extension à cet effet de leur présence dans les quartiers difficiles (programme pluriannuel) R13 Développement des capacités d'accueil dans les ateliers et les classes relais ; évolution de l'offre de formation pour les jeunes de faibles niveaux ; maîtrise des règles d'affectation ou d'admission dans les formations ouvertes en priorité à ce public (programme pluriannuel) R14 Renforcement des liens entre l'école et le monde du travail pour contribuer à une meilleure orientation (disposition à faire figurer prioritairement dans la nouvelle

		génération des contrats urbains de cohésion sociale et dans la programmation des actions à financer sur les crédits « politique de la ville » ; échéance : 2009) R15 Création d'un portail internet (échéance : fin 2008) sur lequel se trouveraient : <i>Pour les parents et les personnes accompagnant les jeunes :</i> - une mise à jour permanente destinée prioritairement aux personnes accompagnant les jeunes, des possibilités d'accueil dans les établissements scolaires, les CFA, les écoles de la deuxième chance, les centres « défense deuxième chance » ... - une information générale sur le décrochage scolaire et les actions mises en place par les différents partenaires dans et hors l'école ; - une cartographie des points d'accueil et de renseignements ; - des liens vers des sites utiles dans les domaines de la formation et de l'insertion professionnelle. <i>Pour les acteurs de terrain (intervenants et décideurs) :</i> - une présentation des initiatives les plus fructueuses menées partout en France après évaluation d'une commission partenariale ad hoc. <i>Pour les jeunes eux-mêmes :</i> - un forum d'échanges ouvert aux jeunes en situation de décrochage scolaire R16 Réalisation d'une étude sur les possibilités de développement d'une interface entre le logiciel « parcours 3 » des missions locales et les logiciels de données utilisés par les établissements scolaires (type Sconet ou Affelnet) R17 Examen des modalités d'un traitement prioritaire pour l'accès à des formations ou pour l'inscription dans certains établissements au profit des jeunes de quartiers en difficulté (échéance : septembre 2008) R18 Possibilité de mobiliser des crédits pour monter rapidement des actions adaptées à la situation d'un jeune ou d'un petit groupe de jeunes (échéance : nouvelle génération des contrats urbains de cohésion sociale) R19 Organisation au moins dans chaque région et dans chacun des principaux départements d'une journée de « mobilisation sur la lutte contre le décrochage scolaire » pour les services de l'État (échéance : de septembre à décembre 2008) R20 Mission donnée aux délégués permanents de l'État dans les quartiers sur la lutte contre le décrochage scolaire (échéance : septembre 2008)
Le décrochage scolaire	Avril 2008	Conseil économique et social Poitou-Charentes
	Développer le repérage et le suivi précoce des jeunes en difficulté	R1 Systématiser le repérage dès la maternelle : C'est à l'école maternelle et lors des premières années de scolarité que les trajectoires scolaires des élèves se déterminent en grande partie et que les écarts commencent à se créer. R2 Améliorer le traitement des difficultés dans le 1er degré La prise en charge effective de la difficulté scolaire s'effectue le plus souvent dans le 1er degré dans des dispositifs spécifiques (ex. les RASED). Certaines mesures

		existent dans les textes mais ne sont pas ou partiellement appliquées dans les territoires, parfois faute de moyens ou d'un accompagnement pédagogique approprié. R3 Organiser la veille des situations de décrochage scolaire • définir au niveau académique une véritable politique de veille des situations réelles de décrochage et de rupture (absentéisme sélectif et absentéisme chronique) et en mesurer les effets ; • créer au niveau régional, départemental ou local des « Commissions locales de veille éducative », des cellules de veille interne à l'inspection académique. R4 Créer un dispositif de suivi des parcours Malgré l'existence de partenariats entre l'Académie, la DRAF, la DRTEFP et les Chambres consulaires, il existe peu de dispositifs organisés pour observer (et encore moins analyser) les flux entre l'éducation nationale, l'agriculture, les Chambres consulaires et les formations professionnelles publiques et privées. • La coordination des informations et la création d'une base commune prolongeant les premières initiatives prises en la matière dans la région. L'intégralité du problème du décrochage scolaire et des sorties sans qualification ne pourra en effet être appréhendé qu'à travers la consultation (dans le respect des règles de la CNIL) d'une multitude de bases de données : base élèves académique (BEA) établissements publics et privés sous contrats, statistiques MGI, bilan apprentissage et actions formations professionnelles du Conseil régional et des Chambres consulaires, base parcours du réseau missions locales et PAIO, base ANPE, etc. • L'instauration d'un suivi de cohorte dans chaque établissement et consolidé au plan académique pour l'ensemble des établissements d'enseignement, à l'image du Ministère de l'Agriculture qui impose aux établissements qui relèvent de sa compétence de suivre le cursus des élèves trois ans après leur sortie de l'établissement.
	Améliorer la prévention, la formation et l'orientation pour éviter les sorties des jeunes sans qualification	R5 Faire de l'orientation un volet essentiel du système d'éducation / formation Si l'on conçoit la scolarité d'un jeune dans une approche globale, les procédures d'orientation ne doivent plus être des ruptures, des sanctions ou de simples affectations, mais un processus de construction du parcours, « une orientation positive ». Elle doit reposer sur une connaissance des difficultés, une valorisation des potentialités du jeune, une information / sensibilisation / découverte du monde du travail et une mise en cohérence des différentes offres de formation. Pour améliorer les procédures d'orientation et d'affectation : • veiller à la présence de conseillers d'orientation-psychologues (COP) dans les établissements, notamment en lycées professionnels en début d'année scolaire ;

		- réviser les modalités d'affectation en lycées professionnels en ne raisonnant pas uniquement en terme de places, mais en étant plus attentif aux projets des élèves et à la cohérence entre leurs souhaits et ce qui leur est proposé ; - bien intégrer dans les choix d'orientation les établissements d'éducation spécialisée pour les élèves dont le handicap nécessite un accompagnement particulier ; - organiser l'orientation et l'affectation des élèves en formation professionnelle en prenant en compte l'ensemble des formations offertes par les lycées professionnels, lycées agricoles, maisons familiales et rurales, CFA,... R6 Développer une pédagogie adaptée à l'hétérogénéité des jeunes Pour renforcer à tous les niveaux les moyens pour les jeunes en situation de décrochage d'acquérir les savoirs fondamentaux en lien avec le socle commun de connaissances et de compétences, il faut construire des méthodes et modes d'apprentissage respectant les rythmes du développement intellectuel et les formes d'intelligence des élèves. - le développement de la pédagogie différenciée, notamment à l'aide d'horaires aménagés avec des temps d'apprentissage différents de celui du cursus scolaire classique,... - l'amélioration des passerelles entre enseignements général, technologique et professionnel afin de permettre une continuité du parcours. - améliorer dans les collèges l'aide au travail personnel et le soutien individualisé dans les enseignements fondamentaux. - développer comme cela existe dans certains établissements, des mesures spécifiques pour favoriser la réussite au brevet des collèges. R7 Mieux former et aider les enseignants La formation initiale des enseignants doit répondre aux exigences de prévention et de traitement des difficultés scolaires. Outre une meilleure connaissance physiologique et psychique de l'enfant, ils doivent être préparés à enseigner à des publics n'ayant pas le même niveau de maturité, ni la même aptitude à assimiler les savoirs. Il est par ailleurs essentiel de développer la formation continue des enseignants. Les problématiques des élèves en situation de décrochage et des sorties sans qualification doivent être inscrites au Plan de formation des cadres de l'éducation tant au cours de leur formation d'adaptation à l'emploi que dans les formations déconcentrées des chefs d'établissements. R8 Construire un réseau régional pour « la réussite » Les lycées doivent devenir des établissements capables non seulement d'éduquer et de former les jeunes mais aussi de les aider à réaliser leurs parcours.
--	--	--

		• accroître l'efficacité pédagogique et éducative des EPLE (établissement public local d'enseignement), • renforcer les synergies entre les filières de formation professionnelle et technologique, • faire du lycée un outil essentiel de prévention des sorties des jeunes, de professionnalisation et d'insertion des jeunes sur le territoire.
	Assurer un meilleur accompagnement des jeunes en difficulté dans leur parcours	R9 Organiser l'accompagnement individuel des jeunes sur le territoire Le PRE (Programme de réussite éducative) a apporté des améliorations concernant le repérage des difficultés des élèves et la réussite scolaire¹⁰ ainsi que la mise en place de projets et d'équipes plus opérationnels. Mais ce programme trop concentré sur les zones urbaines ne fonctionne que là où il s'inscrit dans un projet éducatif local avec un véritable suivi et un accompagnement individualisé des jeunes. R10 Structurer et valoriser les dispositifs d'accompagnement à la scolarité Les actions dans ce domaine sont très nombreuses, en particulier au niveau périscolaire et ne sont pas toujours connues, y compris par les autorités académiques. De plus, les disparités économiques, sociales et territoriales font qu'il existe des inégalités d'accès à l'aide aux devoirs et au soutien scolaire chez les élèves en difficulté. Au-delà des CEL et CLAS existants, il serait nécessaire pour améliorer la cohérence et l'efficacité des actions menées aux niveaux local et régional, que l'État et les collectivités territoriales concernées structurent et organisent leurs actions dans un partenariat contractuel. R11 Favoriser l'accompagnement à la scolarité dans les territoires L'accompagnement à la scolarité est largement réalisé par le mouvement associatif en partenariat avec l'éducation nationale et les collectivités territoriales mais reste aujourd'hui concentré dans les zones urbaines, là où les élèves en difficulté sont les plus nombreux. Les communes rurales ne disposent pas d'une offre aussi diversifiée que celle proposée en communautés urbaines, ce qui engendre des inégalités sociales et territoriales. R12 Mieux impliquer les familles dans la vie scolaire La participation des parents à la vie scolaire se heurte à une certaine opposition de l'institution et du monde enseignant, à une mauvaise compréhension, voire une incompréhension des codes scolaires, c'est particulièrement le cas pour les parents de jeunes en difficulté. Or, les dispositifs de formation dans lesquels ils sont associés (ex. MFR) montrent combien leur rôle est déterminant dans l'investissement scolaire et la réussite des parcours des jeunes.
	Renforcer la coordination, le pilotage et l'évaluation des actions en Région	R13 Créer un pôle régional pour une nouvelle gouvernance de l'éducation et de la formation Ce pôle régional serait chargé de mettre en œuvre une politique régionale qui ne soit pas la seule juxtaposition des politiques des différents acteurs. Cette instance régionale mise en œuvre par l'État en région et le Conseil régional, mobiliserait et responsabiliserait sur des objectifs et actions

		communs l'ensemble des acteurs. Via un diagnostic régional et une analyse des politiques existantes, elle serait chargée de mettre en cohérence, de clarifier et d'optimiser les pratiques et les dispositifs. Elle permettrait ainsi de coordonner le repérage et le suivi des sorties sans qualification, notamment en mettant en place une base régionale de suivi des jeunes ainsi que les actions et initiatives consacrées aux problématiques des ruptures de formation et des sorties sans qualification. R14 Instaurer un plan d'actions partagé au niveau régional Au-delà des questions de financement, les études nationales ainsi que le diagnostic régional montrent que les dispositifs et les actions des différents acteurs se chevauchent et se concurrencent faute d'une coordination suffisante entre elles. Il est indispensable aujourd'hui de mettre en place un véritable plan d'actions partagé entre les acteurs en charge de la formation initiale et de l'insertion professionnelle des jeunes sur le territoire : autorités académiques, DRAF, DRTEFP, Conseil régional, Missions locales et les Conseils généraux, dans la mesure où c'est le niveau opérationnel pour la gestion des collèges. Ce plan qui pourrait prendre la forme d'un « Schéma régional d'orientation et d'insertion professionnelle » comme cela existe déjà dans certaines régions, fixerait un cadre de coopération pour, d'une part lutter contre le décrochage scolaire et les ruptures de contrat et d'autre part, réduire le nombre de sorties sans qualification. R15 Renforcer la coopération entre acteurs institutionnels et intervenants pour la prise en charge des jeunes en difficulté Les services de l'État, des collectivités territoriales, des Missions locales et les équipes pédagogiques des organismes de formation sont amenés de près ou de loin à traiter des dossiers, à piloter des actions ou à financer des projets sans avoir toute la connaissance des actions des différents partenaires. Ce programme doit être intersectoriel et interinstitutionnel car il intéresse les champs de l'éducation, de l'enseignement, de la formation, mais aussi de la culture, de la jeunesse, de la santé et de l'action sociale. Parallèlement aux réunions d'information et de sensibilisation, il est nécessaire d'améliorer la diffusion des ressources en ligne et de développer la coopération entre les différents acteurs concernés et intervenants pour améliorer l'efficacité et la cohérence des actions menées. R16 Évaluer les actions et dispositifs mis en œuvre au niveau régional En corollaire à la mise en cohérence des différents dispositifs, l'État et les collectivités territoriales doivent d'une part, veiller à leur qualité et à leur efficacité et d'autre part, s'engager sur la réduction des effets d'empilement. Seuls un développement des partenariats entre les différents acteurs concernés et la création d'une instance régionale chargée d'évaluer leurs actions permettront la prise en compte des réalités locales et la continuité des engagements réciproques tout en limitant le nombre de dispositifs.
--	--	---

Suivi évaluatif du Plan Régional de lutte contre le décrochage scolaire et les sorties sans qualification : Rapport d'évaluation Cabinet GESTE	Octobre 2011	Fonds d'expérimentation pour la jeunesse R1 : Diffuser et développer les ressources existantes Une première difficulté importante pour les équipes dans la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire est la méconnaissance du phénomène, la difficulté à le cerner et à l'analyser (cause exogènes / endogènes, stratégie d'approche des décrocheurs...). Au niveau des établissements, les acteurs ont également la plupart du temps une réelle difficulté à identifier des ressources pour développer l'action, et se heurte au fait de « ne pas / ne plus savoir faire ». • capitaliser sur les projets et réalisations existantes, construire et diffuser des ressources. • monographies ou fiches ressource portant sur les projets les plus intéressants identifiés dans le cadre de l'évaluation • lisibilité des ressources existantes au niveau régional (experts, formateurs...) et au niveau local (partenaires déjà engagés ou potentiels pour travailler sur le décrochage scolaire, projets existants dans l'environnement proche de l'établissement) • donner des repères pour mesurer le décrochage scolaire (outils, définition, indicateurs) • faire connaître les outils existants, des plus simples (liste de critères, fiches et procédures de signalement...) aux plus innovants (Lycam, logiciels de gestion de l'absentéisme...) • mise en place d'un espace ou centre de ressources régional sur le décrochage scolaire R2 : Former les acteurs et les accompagner dans la conduite de leur projet La formation et l'accompagnement des acteurs doit en premier lieu porter sur l'aide à l'ingénierie de projet : savoir conduire un diagnostic, cadrer un projet, définir une méthodologie d'accompagnement, construire des outils de suivi et de pilotage de l'évolution du décrochage, développer et animer des partenariats. Une partie des acteurs tirerait profit de formations aux fondamentaux de la conduite de projet : travail sur les outils et la sémantique (distinguer objectifs, indicateurs, projet global des actions...) pour structurer, conduire et animer correctement les projets. • proposer une véritable offre de formation sur les différentes facettes et problématiques liées au décrochage scolaire, qui ne s'adresserait pas uniquement aux acteurs des établissements scolaires mais qui pourrait leur être accessible • proposer aux acteurs des accompagnements de type recherche-action ou formation-action, aide au diagnostic, auto-évaluation, aide à la conduite et à l'animation de projet R3 : Animer la réflexion sur le décrochage et le raccrochage Du fait de ses compétences, des politiques engagées et de son antériorité sur la question, la Région a toute légitimité
---	---------------------	--

		pour être chef de file et animatrice d'un débat sur le décrochage / raccrochage scolaire. • animer un espace de dialogue et de recherches sur le phénomène du décrochage / raccrochage scolaire et plus largement sur les évolutions sociologiques relatives à la jeunesse (comportements, modes de vie, relation intrafamiliale...) et au rapport à la scolarité et à la formation. • développer les espaces et les occasions de réflexion sur le phénomène et en partageant les acquis en matière de prévention : colloques / cycles de réflexion, mais surtout séminaires territoriaux orientés vers l'action. • dans une perspective de projets éducatifs de territoire, il s'agirait de promouvoir le fonctionnement en réseau des établissements, de favoriser la rencontre des acteurs territoriaux impliqués dans l'accompagnement des jeunes, et d'inciter les établissements à s'ouvrir sur leur environnement en nouant des partenariats. • Une action concertée avec les représentants locaux des Missions locales, les Conseils généraux et certains services déconcentrés de l'État (PJJ, DRJSCS...) paraîtrait intéressante. R4 : Développer la culture de projet et l'implication territoriale des établissements Accompagner les établissements dans le développement et la construction des partenariats, à la fois par le biais d'une impulsion et d'une incitation institutionnelle au niveau de l'Education nationale, mais également en systématisant le travail avec le territoire dans les autres dispositifs régionaux. R5 : Renforcer l'aide à l'orientation et développer les passerelles • favoriser dès le collège, au niveau des bassins de vie et de formation, le travail sur l'orientation et la découverte des filières de formation et des métiers • aider les établissements à mieux communiquer, au niveau de leur territoire, sur leur offre de formation, les débouchés • soutenir la mise en réseau des établissements
La Prévention du décrochage scolaire et l'accompagnement des décrochés	Juillet 2008	Secrétariat Général du CIPD R1 Élaboration au niveau national d'une méthode statistique de mesure du décrochage scolaire permettant la réalisation d'une cartographie R2 Mesure du phénomène dans chaque bassin d'éducation et agglomération des données aux niveaux départemental, académique et national R3 Diagnostic dans chaque département de la situation des sites en politique de la ville en vue de repérer les carences géographiques et/ou thématiques R4 Au vu du diagnostic, lancement d'actions partenariales élaborées dans le cadre des instances de concertation

		existantes ou créées à cet effet par le préfet. R5 Dynamisation des instances partenariales pour parvenir à des échanges d'informations nominatives, dans le respect des règles déontologiques et des missions respectives des acteurs et des institutions R6 Élaboration et diffusion d'une circulaire Intérieur-éducation nationale sur la transmission aux maires d'informations sur l'absentéisme scolaire et les modalités de mise en place d'un traitement automatisé R7 Circulaire aux préfets, après concertation avec l'APCG et l'AMF sur l'intérêt de conventions entre les départements et les communes sur la prévention spécialisée R8 Constitution dans les quartiers les plus concernés d'un « vivier » de personnes susceptibles d'assurer la fonction de tuteur et mise en place à leur profit d'une formation R9 Dispositions à prendre au niveau national sur l'indemnisation des « tuteurs » R10 Mise en place d'un groupe de travail sur le problème du relais entre les intervenants sur le quartier où vit le jeune et les établissements scolaires (lycées professionnels, lycées et internats), lorsque ceux-ci sont situés hors du quartier R11 Analyse de l'intérêt des outils de repérage des élèves en risque d'abandon scolaire R12 Augmentation, en lien avec les professeurs principaux, du nombre des entretiens à caractère individuel avec les jeunes et leurs familles par les conseillers d'orientation et extension à cet effet de leur présence dans les quartiers difficiles R13 Développement des capacités d'accueil dans les ateliers et les classes relais R14 Renforcement des liens entre l'école et le monde du travail pour contribuer à une meilleure orientation R15 Création d'un portail internet sur lequel se trouveraient : • Pour les parents et les personnes accompagnant les jeunes : une mise à jour permanente destinée prioritairement aux personnes accompagnant les jeunes, des possibilités d'accueil dans les établissements scolaires, les CFA, les écoles de la deuxième chance, les centres « défense deuxième chance » ; une information générale sur le décrochage scolaire et les actions mises en place par les différents partenaires dans et hors l'école ; une cartographie des points d'accueil et de renseignements ; des liens vers des sites utiles dans les domaines de la formation et de l'insertion professionnelle. • Pour les acteurs de terrain (intervenants et décideurs) : une présentation des initiatives les plus fructueuses menées partout en France après évaluation d'une commission partenariale ad hoc. • Pour les jeunes eux-mêmes : un forum d'échanges ouvert aux jeunes en situation de décrochage scolaire
--	--	---

		R16 Réalisation d'une étude sur les possibilités de développement d'une interface entre le logiciel « parcours 3 » des missions locales et les logiciels de données utilisés par les établissements scolaires (type Sconet ou Affelnet) R17 Examen des modalités d'un traitement prioritaire pour l'accès à des formations ou pour l'inscription dans certains établissements au profit des jeunes de quartiers en difficulté R18 Possibilité de mobiliser des crédits pour monter rapidement des actions adaptées à la situation d'un jeune ou d'un petit groupe de jeunes (échéance : nouvelle génération des contrats urbains de cohésion sociale) R19 Organisation au moins dans chaque région et dans chacun des principaux départements d'une journée de « mobilisation sur la lutte contre le décrochage scolaire » pour les services de l'État R20 Mission donnée aux délégués permanents de l'État dans les quartiers sur la lutte contre le décrochage scolaire.
--	--	---

État de la recherche sur le décrochage : quelques repères bibliographiques

Le décrochage a suscité en France un très grand nombre de publications à partir des années 2000, dont le rythme s'est encore accéléré en 2012 et 2013. Le but n'est donc pas ici de recenser toutes ces publications (de nombreuses bibliographies sont disponibles en ligne) mais de situer les principales contributions à la recherche et de donner quelques repères bibliographiques utiles.

1. Approches de la recherche anglo-saxonne

La recherche sur le décrochage est ancienne en Amérique du Nord (le décrochage est entré dans le champ des politiques éducatives aux États-Unis dans les années 60 et au Québec dès les années 70) et recenser les principaux travaux pour faire un état général de la recherche sur le décrochage dépasserait le cadre de ce rapport. On pourra appréhender ces travaux à partir de synthèses comme celle proposée par l'INRP dans une note de décembre 2009 :

- *Les notes de l'INRP*. « Le décrochage scolaire », note n° 1, 7 décembre 2009.

Les recherches menées aux États-Unis et au Canada dont elle rend compte procèdent souvent par analyse quantitative et s'attachent à déterminer les « facteurs de risque » du décrochage afin de rendre possibles des stratégies de prévention ciblées. Un des chercheurs canadiens spécialiste de la question présente lui-même une synthèse de ses travaux sur le décrochage scolaire dans la revue *Ville École Intégration* :

- Michel Janosz (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine ». *VEI Enjeux*, n°122 (repris dans *VEI Diversité*, Hors-série, n°14, septembre 2012, en ligne).

Il s'agit de rechercher les différents facteurs du décrochage puis de comparer leur puissance. De manière générale, il ressort que ce sont les variables familiales et scolaires qui sont les meilleurs prédicteurs. Ainsi, Janosz propose un questionnaire de dépistage à 7 questions (une sur le retard scolaire, deux sur les notes obtenues durant la dernière année et quatre sur le niveau d'engagement scolaire) pour calculer la probabilité de décrocher d'un élève. Il souligne la diversité des profils psychosociaux des décrocheurs mais répond à cette hétérogénéité en distinguant des sous-groupes pour faire des typologies. Il a ainsi validé une typologie de décrocheurs en quatre profils : les discrets, les désengagés, les sous-performants, et les inadaptés, avec l'idée de proposer des interventions adaptées à chaque type.

Les différents facteurs catégorisés (âge, genre, appartenance à une minorité ethnique, milieu socio-économique, structure familiale, composition sociale des établissements, orientation psychosociale des individus, caractéristiques scolaires des individus et environnement scolaire) sont également recensés et décrits dans la note de l'INRP et dans :

- Pierre-Yves Bernard (2013). *Le Décrochage scolaire*. PUF (Que sais-je ? 1^{re} éd. 2011).

Un récent *Dossier d'actualité* de l'IFé permet d'approcher les recherches nord-américaines en présentant les différentes typologies de décrocheurs qu'elles ont dressées pour classer les élèves en situation de décrochage :

- Thibert Rémi (2013). « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. » *Dossier d'actualité Veille et Analyses* IFÉ, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr>.

Un autre dossier s'intéresse aux élèves à risque de décrochage dans l'enseignement primaire en rendant compte également de travaux québécois :

- Annie Feyfant (2012). « Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). » *Dossier d'actualité Veille et analyses*, IFÉ, n°80, décembre. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=80&lang=fr>.

2. Influences de ces approches et spécificités françaises

De manière générale, les chercheurs français sont réticents devant ces approches, craignant que ces connaissances contribuent à essentialiser les phénomènes de décrochage et de déscolarisation : le risque est que le décrochage soit expliqué en référence aux caractéristiques supposées de ces élèves ou de leurs familles, le plus souvent pensées à partir d'une approche déficitariste, et que ces « groupes à risques » soient stigmatisés. Un autre risque serait de limiter la compréhension globale d'un phénomène dont les causalités paraissent non seulement multiples mais aussi « relationnelles » (et non pas « indépendantes » entre elles). Une chercheuse française, Catherine Blaya, a cependant repris une méthodologie développée au Québec par Laurier Fortin et l'a adaptée au système français pour interroger les facteurs qui poussent au décrochage :

- Catherine Blaya (2010). *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*, Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement).
- Catherine Blaya, Laurier Fortin (2011). « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 40, n°1, p. 55-85. En ligne sur <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00590408>.

L'approche du type facteur de risque utilisée par Catherine Blaya à partir d'enquêtes par questionnaire et entretien confirme qu'aucun facteur ne peut à lui seul prétendre rendre compte du décrochage : les risques augmentent significativement avec la combinaison des difficultés scolaires, de l'absentéisme, du peu d'engagement scolaire, de l'isolement du jeune, du « climat scolaire négatif, voire violent » et des relations difficiles que le jeune entretient avec autrui. Mais les facteurs scolaires (difficultés d'apprentissage non résolues, orientation subie, difficultés relationnelles avec les enseignants) se révèlent être les facteurs explicatifs majeurs du décrochage. L'ouvrage de Catherine Blaya *Décrochages scolaires, l'école en difficulté* constitue également une revue internationale de très grande ampleur de la question du décrochage.

3. Apparition de la notion de décrochage en France

En ce qui concerne la France, la notion de décrochage a été introduite tardivement, dans les années 1990 : selon Pierre-Yves Bernard, le terme nous vient probablement du Québec et il est lui-même la traduction littérale de l'anglais *dropout* :

- Pierre-Yves Bernard (2013). « Le décrochage scolaire : l'émergence et la construction d'un problème scolaire ». *Administration et éducation*, « Décrochages, raccrochages », n°137, mars 2013, p. 9-15.

La notion se diffuse d'abord dans les milieux professionnels en charge de la jeunesse. Le premier colloque sur le sujet est organisé à Lyon en 1998 par l'association *La Bouture* qui interviennent dans le champ du décrochage scolaire et il est suivi la même année par une Université d'été organisée par l'École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud : « Comment repenser l'école à partir de la parole des décrocheurs ? ». Deux publications rendent compte de ces manifestations :

- Marie-Cécile Bloch, Bernard Gerde (dir.) (1998). *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale.
- Fabienne Tanon (dir. (2000). *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan.

Le décrochage va devenir également une préoccupation institutionnelle. Comme le rappelle la note de l'INRP déjà citée, la question du décrochage traduit un changement de référent majeur dans la conduite des politiques scolaires : l'objectif d'une lutte contre les inégalités scolaires liées aux inégalités sociales, qui accompagnait la démocratisation de l'accès à l'école, se reconfigure en un objectif de lutte contre l'exclusion et pour l'inclusion sociale. La problématique politique principale de l'école qui était celle de l'échec scolaire au début des années 80 cède la place au problème de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes non qualifiés : avec la hausse du taux de chômage, le diplôme est devenu nécessaire pour accéder au marché de l'emploi. L'orientation de la politique éducative européenne, fixée au sommet de Lisbonne en mars 2000, qui vise à fonder une « économie de la connaissance », contribue également à faire de la lutte contre le décrochage un enjeu à la fois social et économique. Enfin, les préoccupations liées au maintien de l'ordre public ne sont pas absentes de la volonté de lutter contre l'absentéisme scolaire supposé être corrélé à la délinquance. Les chefs d'établissement ont ainsi été invités à redoubler de vigilance sur l'absentéisme (circulaire du 25 octobre 1996). Divers dispositifs de récupération des élèves en risque d'abandons scolaires (classes relais, Mission Générale d'Insertion, dispositifs de socialisation et d'apprentissage) ou de non-qualification ont été créés. Et le dispositif NouvelleS ChanceS, présenté dans la circulaire du 17 mai 1999, s'adresse aux « jeunes qui sortent prématurément de la formation ». Le terme de décrochage est encore absent, au profit de « rupture » ou de « déscolarisation » mais il sera introduit dans le Code de l'éducation en 2009.

4. L'appel à projet interministériel de 1999

C'est dans ce contexte qu'est lancé en 1999 un appel à projet de recherche intitulé *Les processus de déscolarisation*. Lancé par le ministère de l'éducation nationale, le ministère de la Justice, le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles et la Délégation interministérielle à la ville, il prévoit le financement d'une douzaine d'équipes pendant deux ans avec deux objectifs : une meilleure connaissance des populations

déscolarisées avant 16 ans et une compréhension fine des processus conduisant à la déscolarisation¹⁰⁶.

Les rapports issus de ces recherches sont accessibles dans leur intégralité sur le site du ministère de l'éducation nationale :

- <http://www.infocentre.education.fr/index.php/sites-archives/523-les-processus-de-descolarisation.htm>.

Mais le programme a donné lieu à la publication d'un ouvrage de synthèse publié en 2004. Réédité en 2011 et enrichi, il fait toujours référence :

- Dominique Glasman, Françoise Œuvrard (dir.) (2011). *La déscolarisation*. La Dispute (1^{re} éd. 2004).

Les travaux procèdent de méthodologies mixtes, quantitatives ou qualitatives, mais nourrissent toutes une perspective d'ensemble d'orientation compréhensive : comme le résume la note de l'INRP, « elles permettent d'analyser les « processus » producteurs de décrochage et de déscolarisation comme processus sociaux complexes, mêlant influence de contextes économiques et sociaux particuliers, situations familiales et, indissociablement, pratiques et fonctionnements institutionnels » (p. 3-4). Malgré des divergences et des différences dans l'approche du phénomène, les travaux convergent en mettant l'accent sur le caractère hétérogène, complexe et relationnel des phénomènes de décrochage scolaire et une part importante a été faite à la reconstitution des parcours des élèves.

L'introduction de l'ouvrage, rédigée par Dominique Glasman et Etienne Douat, intitulée « Qu'est-ce que la déscolarisation » (p. 11-81) présente l'ensemble des recherches et leurs principaux résultats.

Une bonne part des publications des années 2000 provient des travaux conduits par les équipes engagés dans ce programme. Sans prétendre les recenser toutes, on peut signaler les ouvrages suivants, qui illustrent différentes approches du phénomène dans le contexte français :

- Mathias Millet, Daniel Thin (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France.

À partir d'une enquête conduite auprès d'une vingtaine de collégiens de milieux populaires en ruptures scolaires, les auteurs ont cherché à comprendre comment, au long d'un processus, qui suppose une approche historicisée des ruptures scolaires, se combinent les dimensions familiales, scolaires et juvéniles dans les parcours de rupture scolaire, la notion de « rupture scolaire » permettant de ne pas réduire la définition des phénomènes observés au seul manquement durable et administrativement défini à l'obligation scolaire.

¹⁰⁶ Voir Dominique Dray, Françoise Œuvrard, « Un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation », *VEI Enjeux*, n°122, septembre 2000, repris dans *VEI Diversité*, Hors-série, n°14, septembre 2012, en ligne.

- Maryse Esterle-Hédibel (2007). *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Presses universitaires du Septentrion (Métiers et pratiques de formation, 1018).

L'auteure a enquêté auprès d'élèves déscolarisés de 14 à 16 ans dans des collèges de Roubaix et propose également des études de cas, analysant le décrochage comme un phénomène multiforme et complexe et montrant l'enchaînement des interactions entre les protagonistes. Elle s'intéresse aussi aux initiatives et aux démarches, inscrites dans la vie des quartiers, qui tentent de sortir de ces logiques d'exclusion, voire d'oubli ou d'abandon.

- Etienne Douat (2011). *L'Ecole buissonnière*. La Dispute.

L'auteur entend contribuer à une connaissance de l'absentéisme et s'élever contre l'approche sécuritaire de la déscolarisation. A partir d'une enquête ethnographique menée dans deux collèges ZEP de la région parisienne, la démarche consiste à inscrire autant que possible le comportement des élèves dans une réalité relationnelle qui ne s'observe qu'à certains moments, dans un univers de relations, ou dans certaines circonstances particulières, et non à l'essentialiser en le décontextualisant.

5. Interactions entre le décrochage et l'institution scolaire

Dans le cadre du programme interministériel, trois équipes, dont l'équipe ESCOL de l'université Paris 8, ont travaillé sur la genèse du décrochage telle qu'elle peut se construire dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire. Les deux ouvrages suivants s'intéressent plus particulièrement aux processus d'apprentissages et montrent en quoi ils sont générateurs de décrochage cognitif.

- Stéphane Bonnery (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs scolaires*. La Dispute, (Coll. L'enjeu scolaire).

Stéphane Bonnery montre l'importance de l'effet propre des pratiques pédagogiques dans la construction des « difficultés » scolaires de certains enfants et s'intéresse à la transition entre école primaire et collège. En suivant un groupe d'élèves lors du dernier trimestre de CM2 et des quatre trimestres suivants dans deux collèges au recrutement populaire, il a mis en évidence l'existence de *malentendus sociocognitifs* entre l'enseignant et l'élève et montre en quoi les formes de travail menées dans les classes ou les modèles pédagogiques mobilisés peuvent conduire à opacifier les contenus d'apprentissage pour un certain nombre d'élèves.

- Elisabeth Bautier, Patrick Rayou (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France, (1^{re} éd. 2009).

L'ouvrage montre l'importance des difficultés d'apprentissage pour beaucoup d'élèves de milieux populaires, difficultés qui surviennent dès l'école primaire et s'amplifient au fur et à mesure de la scolarité. Les travaux présentés entendent dissiper l'illusion que l'accès à l'institution scolaire est *ipso facto* un accès aux savoirs et aux compétences en montrant que les difficultés d'apprentissage sont dues à un certain nombre de malentendus sociocognitifs et socioculturels qui se construisent le plus souvent à l'insu des enseignants. L'ouvrage décrit les manières de faire susceptibles de favoriser ces malentendus et expose, pour finir, les

conditions qui doivent permettre d'aider tous les élèves à réaliser des apprentissages nouveaux et à comprendre les enjeux cognitifs de l'école.

On retrouve dans deux publications récentes des contributions de la plupart de ces chercheurs. Le dossier de la Ligue de l'enseignement y ajoute des contributions de professionnels :

- *Comment lutter contre le décrochage scolaire ?* (2012). Dossier de www.laligue.org, octobre-novembre-décembre.
En ligne : <http://www.laligue.org/wp-content/uploads/2012/10/Decrochage-BR.pdf>

Le numéro hors-série de *Ville-Ecole-Intégration* reprend des articles publiés de mars 1996 à 2012, précédés d'un entretien avec Dominique Glasman :

- « Le décrochage scolaire, des processus aux parcours » (2012). *Ville-Ecole-Intégration. Diversité*. Hors-série n° 14, septembre

On retiendra de ces lectures que le décrochage est défini comme un processus relationnel lent, multidimensionnel, fait de continuums négatifs et de ruptures personnelles, sociales et institutionnelles. Il touche majoritairement les enfants des catégories sociales fragilisées, manifestant par exemple progressivement un « décrochage cognitif », ou en situation de difficultés scolaires. Le décrochage peut être aussi lié à un événement surgissant dans le milieu familial, faisant accumuler un retard qui ne peut plus être rattrapé dans la logique de la scolarité ordinaire et sa temporalité. Les situations de décrochage sont hétérogènes. Les recherches ont mis en évidence des conjonctions de facteurs contextuels et événementiels qui favorisent les processus de rupture. Le décrochage est un processus combinatoire qui résulte d'une articulation entre vie familiale, vie scolaire et vie avec les pairs, chaque dimension s'imbriquant aux autres qui la rendent possible, la renforcent et sans laquelle elle n'aurait ni le même sens, ni les mêmes effets. Certes, les risques sont inégaux, mais il n'y a pas pour autant de déterminisme : même parmi les enfants connaissant des situations sociales ou scolaires les moins favorables, guère plus de un sur trois interrompent précocement leurs études.

La rupture pédagogique peut s'instituer dès les premières années du collège en raison des difficultés éprouvées par les établissements face à des comportements perturbateurs ou des actes de violence, et des logiques disciplinaires de leurs traitements.

Les études permettent de préciser un certain nombre de faits : les filles sont aussi très concernées par décrochage ; même s'il y a des régularités statistiques, les processus de décrochage ou de déscolarisation sont divers sans être irréductibles les uns aux autres. On assiste à l'articulation et à l'enchaînement chaque fois singuliers de caractéristiques partagées avec nombre de collégiens de milieux populaires. C'est la diversité des processus de déscolarisation qui est ainsi mise en évidence : aucun décrocheur ne ressemble vraiment à un autre. En cela les chercheurs retrouvent ce que les responsables de dispositifs de rattrapage constatent : ils n'ont affaire qu'à des parcours singuliers, des aventures individuelles qui n'ont en commun que d'être vécues dans des contextes sociaux dégradés ou au moins exposés à la précarité sociale. D'où le terme de « processus » de déscolarisation utilisé par majorité des auteurs du collectif français. C'est en portant l'attention sur des moments, des dispositifs, des logiques qui font office de « nœuds » dans ce processus que la recherche échappe à l'accumulation de biographies.

6. Le décrochage comme révélateur des dysfonctionnements de l'école

Mais le décrochage est aussi vu comme révélateur des dysfonctionnements du système et symptôme de l'échec de la démocratisation, notamment par les recherches qui mettent l'accent sur ce qui se passe à l'intérieur de l'école et plus particulièrement dans les apprentissages. Les caractéristiques ne sont alors plus celles des individus mais de l'école elle-même. Ces recherches insistent sur l'absence de sens des apprentissages, les malentendus cognitifs. Le décrochage scolaire est vu comme le fruit d'un processus lent qui trouve son origine dans un décrochage cognitif précoce et se joue dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire. Cette approche permet de comprendre notamment ce qui se passe au moment de l'entrée en 6^e. L'école a développé des formes de travail scolaire qui occultent les enjeux d'apprentissage, créent des malentendus ; elle a créé des ambiguïtés sur les places que chacun occupe, qui masquent les difficultés des élèves. L'entrée en 6^e révèle ces malentendus et provoque différentes formes de décrochage. Or, ce sont les élèves de milieux populaires qui sont davantage touchés par les malentendus sociocognitifs. Il y a risque de confusions entre logiques sociales et logiques d'apprentissage, des logiques qui coïncident encore beaucoup à l'école, mais pas au collège où ce qui est en jeu n'est pas d'être poli avec les professeurs ou d'avoir fait ses devoirs, mais d'avoir vraiment compris la leçon. Les élèves ne repèrent pas ces changements dans les « contrats didactiques », leurs résultats s'en ressentent et ils ont un sentiment d'injustice. Or, les familles n'ont pas les moyens de les aider de passer d'un contrat didactique à l'autre. Au total, l'école participe sans le savoir à la production d'inégalités, en outre plus dures et définitives aujourd'hui qu'il y a une ou deux générations.

Enfin, en ce qui concerne la lutte contre le décrochage, il semble y avoir encore peu de recherches dans le contexte français permettant d'évaluer l'efficacité des politiques menées et des dispositifs créés. On relèvera cependant la thèse de Jean-Yves Bernard sur la *Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale*, Université de Nantes, 2009. Les parutions récentes proposent le plus souvent des textes de témoignages ou des récits d'expérience qui sont plus le fait des acteurs eux-mêmes que de chercheurs ou d'analystes externes. Dans ces acteurs, il faut noter la place importante des professionnels des établissements innovants, regroupés dans la FESPI. On en trouvera un exemple dans le dossier que les *Cahiers pédagogiques* ont consacré récemment à la question du décrochage :

- Dossier « Décrocheurs, décrochés » (2012). *Cahiers pédagogiques*, n° 496, mars-avril

Le récent dossier d'actualité de l'IFé déjà signalé sur le décrochage scolaire permet en revanche de faire un tour d'horizon des politiques de lutte contre le décrochage en Europe et en Amérique du nord ainsi que des recherches qui leur sont liées :

- Thibert Rémi (2013). « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. » *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ*, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr>

Il consacre en particulier une partie aux « nouvelles alliances éducatives » qui ont fait l'objet d'un colloque de l'Association mondiale des sciences de l'éducation en 2010 publié en 2012 :

- Jean-Luc Gilles, Pierre Potvin, Chantal Tièche Christinat (éds) (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Peter Lang.

L'ouvrage distingue trois niveaux d'alliance éducative : micro (jeune-famille-école), méso (sphère sociale, judiciaire, monde de la santé), et macro (dispositifs communautaires qui mettent en œuvre discours alliances au sein de régions ou d'états) ; et deux approches pour ces alliances : l'approche scolaire qui met l'accent sur les interactions entre l'environnement scolaire, familial et l'expérience de l'élève, et l'approche communautaire qui se veut plus globale et a surtout lieu au niveau du périscolaire. La politique québécoise relève de cette approche. Un article lui est notamment consacré dans le numéro récent d'*Administration et éducation* consacré au décrochage :

- Michel Perron, Suzanne Veillette (2013), « Persévérance scolaire, territorialité et mobilisation des acteurs : état des lieux au Québec ». *Administration et éducation*, « Décrochages, raccrochages », n°137, mars, p. 43-49.

Le « lycée, ça m'intéresse » : le LYCAM

Le LYCAM est un questionnaire à **objectif préventif**. Il permet un **dépistage précoce des élèves susceptibles d'abandonner** l'école et une mise en place d'actions en fonction du besoin de soutien repéré. Le **questionnaire** est élaboré sur la base de 7 dimensions :

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

Ces sept critères sont évalués sur une échelle de 1 à 8 selon le critère et le maximum totalisé pouvant atteindre 41. Les résultats globaux déterminent un seuil de risque. Si le score total est compris entre 10 et 18, le risque de décrochage est modéré. Au-delà de 18, le risque devient fort.

La passation du questionnaire qui dure entre 20 et 30 minutes est réalisée début octobre par le conseiller d'orientation psychologue (COP), accompagné du professeur principal, sous la responsabilité du Chef d'Établissement.

Le LYCAM permet un diagnostic individuel et collectif.

Les résultats sont présentés classe par classe, puis pour l'ensemble de ces classes. Le COP en tant qu'expert, doit être impliqué à part entière dans l'analyse des résultats.

☐ Individuellement :

Le score global obtenu au questionnaire est un indicateur général du risque d'abandon de l'élève.

Le score par dimension permet d'identifier les dimensions qui posent un problème à chaque élève.

La nature de ses réponses renseigne sur ses difficultés, sa demande et la remédiation possible. L'outil Lycam devient un support intéressant pour **un entretien individuel** dans la mesure où les réponses ont été établies par le jeune lui-même, qu'elles soient complètement sincères ou non.

☐ Collectivement :

Un traitement par classe, comme pour l'ensemble des classes, met en évidence : la répartition des élèves en fonction de l'importance du risque, le pourcentage des élèves au-dessus du seuil de significativité, par dimension. Il devient alors un outil pédagogique dont peut s'emparer l'équipe.

Exemple de tableau récapitulatif LYCAM (source académie de Clermont-Ferrand)

RÉSULTATS PASSATION DU LYCAM - 2 nd e TISEC - 04/01/2012								
THEMES DES CHAMPS ETUDIES	Attitude de la famille par rapport à l'école	Projets scolaires	Rendement scolaire	Confiance en soi	Absentéisme	Besoin de soutien des enseignants	Intérêt pour l'école	SCORE TOTAL
SEUIL DE RISQUE	score ≥ 2	score ≥ 4	score ≥ 2	score ≥ 3	score ≥ 2	score ≥ 3	score ≥ 2	score ≥ 18
Elève B. G.	0/5	4/8	3/5	4/5	3/6	6/6	2/6	25/41
Elève B. N.	2/5	2/8	2/5	3/5	0/6	0/6	3/6	12/41
Elève C. A.	0/5	0/8	3/5	3/5	1/6	3/6	1/6	11/41
Elève D. A.	2/5	6/8	2/5	1/5	1/6	0/6	1/6	13/41
Elève F. J.	1/5	6/8	2/5	2/5	1/6	4/6	3/6	19/41
Elève F. N.	0/5	1/8	1/5	0/5	1/6	0/6	2/6	5/41
Elève M. S.	1/5	3/8	2/5	4/5	4/6	2/6	3/6	19/41
Elève M. J.	1/5	7/8	4/5	4/5	6/6	4/6	6/6	32/41
Elève N. A.	1/5	0/8	3/5	2/5	0/6	0/6	3/6	9/41
Elève R. H.	0/5	3/8	1/5	0/5	1/6	4/6	4/6	13/41
Elève V. G.	3/5	7/8	4/5	5/5	5/6	6/6	6/6	36/41
Elève Z. P.	0/5	2/8	2/5	3/5	3/6	2/6	2/6	14/41

Lecture : L'élève Z.P présente un risque modéré de décrochage (14/41) lié essentiellement au rendement scolaire ($RS \geq 2$), à un manque de confiance en lui ($CS \geq 3$), une difficile acceptation des normes du lycée ($AB \geq 2$) et un manque d'intérêt pour l'école ($IE \geq 2$). Les élèves M.J. et V.G. sont en phase de décrochage avec des scores respectifs de 32/41 et 36/41.

Coût du traitement et de la prévention dans l'académie de Clermont-Ferrand¹⁰⁷

1. PREVENTION DU DECROCHAGE MGI				
ETP = 1296 heures		ETP secrétaire MGI = 1260 heures (tps partiel : 80%) - coût d'une HSE = 40,00 €		
Dispositifs / Actions	Temps passé	Equivalent Temps Plein (ETP)	Coût en €	Ratio / élève
PIF	• Délégués : 60mn / jeune = 279 heures	• 0,22	• 42 000*0,22 = 9 240,00	Coût total : 128 840,00 pour 279 jeunes Soit 461,79 € / jeune / an
	• Coordo. acad. MGI : 5 h / semaine = 210 heures	• 0,16	• 42 000*0,16 = 6 720,00	
	• Secrétaire MGI : 15 h / semaine = 630 heures	• 0,49	• 28 000*0,49 = 13 720,00	
	• HSE = 2 479	• 1,91	• 2 479*40€ = 99 160,00	
MOREA	• 1 650 HSE	• 1,27	• 1 650*40 € = 66 000,00	66 000,00 pour 39 jeunes Soit 1 692,31 € / jeune / an
RER – LP G. Tillion - THIERS	• MGI + CARDIE = 122 HSE	• 0,09	• 122*40 = 4 880,00	Coût total : 11 600,00 pour 19 jeunes accueillis jusqu'à aujourd'hui Soit 610,53 € / jeune
	• EPLE = 168 HSE	• 0,13	• 168*40 = 6 720,00	
Dispositif aide à l'apprentissage – LP R. Claustres – Clermont-Fd	• montage du projet + saisie app MGI + commissions + bilan = 70 heures	• 0,05	• 70*40 = 2 800,00	Coût total : 44 800,00 pour 9 jeunes Soit 4 977,78 € / jeune / an
	• coordonnateur	• 1	• 42 000,00	
SSO	• 1 jour*13 sessions = 13 jours soit 97,5 heures	• 0,08	• 42 000*0,08 = 3 360,00	3 360,00 pour 422 jeunes Soit 7,96 € /jeune/an
TOTAL		5,4 ETP	254 600,00 €	
2. TRAITEMENT DU DECROCHAGE MGI				
Dispositifs / Actions	Temps passé	Equivalent Temps Plein (ETP)	Coût	Ratio / élève
CVE	• 84 CVE*1 journée*4 délégués = 336 jours soit 2 520 heures	• 1,94	• 42 000*1,94 = 81 480,00	81 480,00 / 1580 jeunes étudiés en CVE = 51,57 € / jeune
SIEI	• 1,5 jour*10 mois*4 délégués = 60 jours soit 450 heures	• 0,35	• 42 000*0,35 = 14 700,00	14 700 / 2 700 jeunes Soit 5,44 € / jeune
Plates-formes d'insertion	• 11,5 ETP de coordonnateurs	• 11,5	• 42 000*11,5 = 483 000,00	Coût total = 617 400,00 pour 296 jeunes concernés Soit 2 085,81€ / jeune / an
	• 60 HSA = 2 160 HSE	• 1,67	• 2 160*40 = 86 400,00	
	• Budget de fonctionnement des plates-formes : 4 000*12 = 48 000,00			
TOTAL		15,46 ETP	713 580,00 €	

¹⁰⁷ Tableaux réalisés par le rectorat de Clermont-Ferrand.

1. PREVENTION DU DECROCHAGE SAIIO

Dispositifs / Actions	Temps passé	Equivalent Temps Plein (ETP)	Coût en €	Ratio / élève
Entretiens	COP : 15% des entretiens qui représentent 75% de l'activité des 70 COP	8	56 484*8 = 451 872,00	
GAIN	COP : 0,5 jour*10 mois*180 établissements	3	56 484*3 = 169 452,00	
Lycam	COP : 1,5 jour*45 divisions soit 33 jours	0,11	56 484*0,11 = 6 213,24	6 213,24 pour 3 000 élèves Soit 2,07 € / jeune / an
JDC	COP : 3 jours / an*70 = 210 jours	1	56 484,00	
SSO	- COP : 1 jour*13 = 13 jours - DCIO : 2 jours*13 = 26 jours	0,0625 0,125	56 484*0,0625 = 3 530,25 56 484*0,125 = 7 060,50	10 590,75 / 422 jeunes Soit 25,1 / jeune
Alternance	Equipe éducative : 850 HSE	1.30	850*39,23 = 33 345,50	33 345,50 pour 712 élèves Soit 46,83 € / jeune / an
Formation prof principaux – commission de bassin	DCIO : 2 jours / an*13 = 26 jours	0,125	56 484*0,125 = 7 060,50	
Coordination	SAIO – IIO	0,5	56 484,00*0,5 = 28 242,00	
TOTAL			763 259,99 €	

2. TRAITEMENT DU DECROCHAGE SAIIO

Dispositifs / Actions	Temps passé	Equivalent Temps Plein (ETP)	Coût	Ratio / élève
CVE	- DCIO : 84 jours - IIO : 84 jours	0,25 0,25	56 484*0,25 = 14 121,00 56 484*0,25 = 14 121,00	28 242,00 / 1580 jeunes étudiés en CVE = 17,88 € / jeune
SIEI	DCIO : 2 jours*10 mois*13 = 260 jours	1	56 484	76 170,25 / 2 700 jeunes
Atelier Relais	- IIO : 2 jours / mois*4 = 80 jours 99,5 heures poste	0,25 5,5	78 745*0,25 = 19 686,25 3 253,82*99,5 = 323 755,09	Soit 28,21 / jeune 323 755,09 / 112 jeunes Soit 2 890,67
ERS	92 heures poste	5	3 253,82*92 = 299 351,44	299 351,44 / 14 élèves Soit 21 382,25 / jeune
TOTAL			727 518,78 €	
			12,25 ETP	

L'analyse d'un dispositif LATI de la communauté urbaine de Strasbourg

Les résultats très encourageants et l'analyse qui a été faite de son fonctionnement font de ce dispositif un exemple positif d'une politique globale mise en œuvre sur un territoire et rassemblant tous les partenaires qui œuvrent à l'éducation du jeune dans et en dehors de la sphère scolaire autour d'un projet commun.

Aujourd'hui, le bilan qu'en tire le cabinet d'études ACEIF chargé de suivre le dispositif dans le cadre de sa mission d'évaluation des politiques publiques et notamment des politiques de la ville, met en avant plusieurs points qui méritent d'être retravaillés :

- la place des éducateurs qui ont le souci de garder leur indépendance par rapport à l'établissement scolaire et fonctionnent sur la libre adhésion des jeunes (antinomique lorsqu'ils animent des temps LATI où les élèves sont envoyés en sanction) ;
- la liaison entre les intervenants au LATI et les enseignants de la classe ordinaire peu formalisée. Des procédures pour clarifier les relations sont à construire en commun ;
- l'articulation très hétérogène suivant le fonctionnement du LATI dans les établissements ;
- les outils d'évaluation et de suivi tant « à chaud » qu'« à froid » apparaissent globalement peu développés.

Le cabinet d'études ACEIF retient les éléments suivant pour optimiser le concept et l'étendre à d'autres établissements :

- détection et diagnostic : veiller à une détection précoce ; affiner le diagnostic en faisant appel à des ressources internes et externes (CMPP/Conseil général...).
- mobiliser les ressources internes et externes : constituer une équipe de suivi, pluridisciplinaire qui intègre des compétences spécialisées pour repérer précocement les élèves concernés.
- créer les conditions d'un échange régulier entre les membres de l'équipe ainsi constituée.
- fixer aux jeunes des objectifs à atteindre et évaluer les acquis : pour fixer les objectifs, on peut s'appuyer sur les exigences du socle commun ; évaluer l'évolution de l'élève et valoriser les avancées.
- organiser une prise en charge en diversifiant les modes d'intervention et en ouvrant le LATI à des actions qui dépassent le cadre scolaire : faire appel au partenariat (social, médical, pédagogique, psychologique, associatif) ; travailler autour de la vie de l'élève, l'inclure dans des dispositifs : accompagnement scolaire, mais aussi extra-scolaire (Programme de réussite éducative (PRE)).
- garder le lien avec la classe pour ne pas compromettre le retour de l'élève : impliquer les enseignants, notamment pour faciliter le retour en classe ; mettre en place des PPRE de transition.
- accompagner, soutenir et valoriser les personnels impliqués : pérenniser les personnels impliqués ; former les intervenants à la prise en charge, échanger les savoirs faire, construire et mutualiser les formations : par ex formation d'initiative locale : « lutte contre le décrochage ».
- favoriser l'implication des parents : travailler avec les familles/accompagner/ne pas juger.

- suivre les effets au sein de l'établissement : mettre en place et surveiller quelques indicateurs de vie scolaire, mais aussi de décrochage.

En conclusion, compte tenu des enjeux pour l'élève, l'école et la société, l'analyse que fournit le cabinet d'études met en lumière des orientations à prendre que la mission a perçues par ailleurs mais qu'elle souhaite rappeler ici, en les complétant :

- donner des moyens suffisants pour que tous les élèves repérés puissent être pris en charge. Afin de ne pas tomber dans le travers inflationniste, il est donc nécessaire de repérer avec finesse les élèves concernés et de bien cerner les besoins de façon à ne pas en faire un dispositif de substitution à des choix pédagogiques qui relèveraient de la classe ordinaire ;
- pérenniser les moyens : la non-reconduction des personnels mais aussi l'annualisation des crédits sur des fonds qui ne sont pas pérennes mettent les dispositifs en péril et peut remettre en cause le travail investi ;
- diversifier les moyens, pour permettre l'intégration de ressources externes et spécialisées ;
- former les personnels car animer un LATI est une tâche complexe qui ne s'improvise pas ;
- valoriser les personnels : l'efficacité d'un LATI est une question d'investissement, il doit être reconnu.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Inspection générale de l'éducation nationale

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

**Note relative à la mise en œuvre de la loi n° 2010-1127
du 28 septembre 2010 visant à lutter
contre l'absentéisme scolaire**

n° 2012-131

NOVEMBRE 2012

Anne ARMAND

Inspectrice générale de l'éducation nationale

Claude BISSON-VAIVRE

Inspecteur général de l'éducation nationale

Philippe LHERMET

*Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Une seule année de mise en œuvre de la loi.....	1
1.1. Un suivi statistique national lacunaire	1
1.2. Des enquêtes qui se doublent et dont la fiabilité peut être mise en cause	3
1.3. Des délais de mise en place des instructions	4
2. Les effets positifs perceptibles de la loi.....	5
2.1. Au niveau des autorités académiques.....	5
2.2. Au niveau des écoles, circonscriptions et établissements.....	6
3. Les limites de la loi	7
3.1. Elle n'est véritablement appliquée que dans l'enseignement public en primaire et au collège	7
3.2. Elle privilégie une approche administrative	7
3.3. Elle ne prend pas en compte toutes les causes de l'absentéisme	9
3.4. Elle ignore les grandes différences entre établissements	9
3.5. Elle nécessite des délais trop longs de mise en œuvre qui compromettent son efficacité éducative	9
3.6. Elle n'a pas réglé les ambiguïtés de la définition de l'absentéisme.....	10
4. Le besoin d'un cadre législatif.....	11
4.1. Peut-on se passer de sanction ?	11
4.2. La mobilisation inefficace des autres dispositions.....	11
4.3. Une procédure coûteuse.....	12
5. Des exemples de traitement de l'absentéisme en Europe	12
Conclusion.....	13
Annexes.....	15

Introduction

Par courriel en date du 14 septembre le cabinet du ministre de l'éducation nationale a demandé aux inspections générales dans le cadre de la mission prévue au programme de travail de l'année 2012-2013 « lutte contre l'absentéisme et prévention du décrochage » de produire une première analyse de la mise en œuvre de la loi dite « Ciotti » pour le mois de novembre 2012.

La mission a fait le choix de privilégier comme lieu d'observation le niveau départemental qui, d'une manière générale, est le niveau de suivi du dossier de l'absentéisme. 22 départements¹ ont été visités sur la base d'un protocole² visant d'une part à établir un bilan quantitatif de la mise en œuvre de la loi, et d'autre part un bilan plus qualitatif des résultats enregistrés.

Cette note synthétise les observations que la mission a faites. L'absentéisme est souvent le premier stade d'un processus qui conduit au décrochage scolaire. C'est la raison pour laquelle la présente note constitue une étape dans le cadre d'une mission dont le sujet plus large traite des politiques de prévention du décrochage.

En se rendant auprès des DASEN et de leurs collaborateurs, en rencontrant des recteurs et des directeurs de Caisses d'allocations familiales, tout en analysant les mesures prises et les dispositions mises en œuvre pour appliquer la loi, la mission a pu évaluer les premiers effets de celle-ci et recueillir les avis de ceux qui doivent en assurer l'application quant à la question suivante : la loi a-t-elle permis, comme l'indique dans son objectif la circulaire d'application du ministre de l'éducation nationale du 31 janvier 2011³, de vaincre l'absentéisme ?

Il est apparu très vite en effet que les seules données statistiques ne permettraient certainement pas d'apporter des éléments suffisants d'appréciation.

Par ailleurs, les tensions subsistant autour de ce texte adopté dans un climat de polémique et qui se sont exprimées dans des ateliers de la concertation sur la « refondation de l'école » ne pouvaient pas être ignorées. Tensions que l'activité parlementaire de ce début d'année scolaire tend à relancer.

1. Une seule année de mise en œuvre de la loi

1.1. Un suivi statistique national lacunaire

La loi et la circulaire d'application mentionnée ci-dessus couvrent l'intégralité de l'enseignement primaire et secondaire public et privé. Le suivi statistique relevant de la responsabilité de la DEPP ne couvre que l'enseignement secondaire public de la métropole. Son élaboration qui date de 2003 est donc antérieure à la promulgation de la loi. Ce suivi

¹ Liste jointe en annexe 4.

² Voir document en annexe 1.

³ Circulaire n° 2011-0018 du 31 janvier 2011, bulletin officiel du 3 février 2011.

statistique n'a pas été modifié à l'occasion de la mise en œuvre de celle-ci. Il l'avait été en 2008 en passant de la notion d'absence non régularisée à celle d'absence non justifiée, ce qui a provoqué une rupture dans la continuité des données.

Il n'y a pas d'enquête approfondie s'agissant de l'enseignement primaire public que l'on considère, à tort, comme n'étant pas concerné par l'absentéisme.

Cet absentéisme est établi en regard d'une norme ancienne qui date de la loi n° 11-696 du 28 mars 1882 dite loi Ferry. Dans une société encore très rurale, il fallait imposer l'obligation scolaire et quatre demi-journées par mois d'absence non justifiée sont apparues alors comme un compromis acceptable vis-à-vis de la réaction hostile des familles.

Les éléments statistiques disponibles sont issus de deux enquêtes diligentées par la DEPP chaque année. La première permet de recueillir pour chaque mois le volume d'absences supérieures à quatre demi-journées et celui des absences supérieures à dix demi-journées qui caractérisent un absentéisme lourd. Les données sont prélevées auprès d'un échantillon de 1 000 établissements du second degré en France métropolitaine. La deuxième interroge les départements de métropole sur les signalements d'absentéisme qui leur sont faits par les chefs d'établissement et les écoles. Ces deux enquêtes sont exploitées dans le courant de l'année suivante et donnent lieu à une publication d'une note d'information de la DEPP qui permet de dégager les tendances depuis 2003, date de la mise en place de ces outils d'évaluation du phénomène. Ces enquêtes sont réalisées sur une base déclarative, or les signalements varient en fonction de la conception qu'ont les acteurs de terrain de l'absentéisme. Les visites de la mission ont confirmé le caractère relativement aléatoire de la mesure actuelle de l'absentéisme, la difficulté à stabiliser la définition de l'absentéisme « non justifié » laissant ouvert le champ d'appréciation par l'établissement. C'est d'ailleurs l'une des questions posées aux DASEN : « Le passage de la notion « d'absence non régularisée » à celle « d'absence non justifiée » en 2008 a-t-il modifié les données relatives à l'absentéisme (plus de quatre demi-journées dans le mois) ; les signalements ? ».

Enfin, si ces données nourrissent une analyse annuelle du phénomène et de son évolution dans le temps, la modalité de leur remontée ne constitue pas une aide au pilotage. En effet, le fait de laisser aux services académiques la liberté de transmettre les données mensuelles à un rythme annuel ne permet pas une approche du phénomène en temps réel (ou presque) et ne produit qu'un constat *a posteriori*, cet *a posteriori* dépassant l'année.

Tableau de l'absentéisme, enseignement public secondaire
Évolution entre 2002-2003 et 2011-2012⁴

	collèges	Lycées généraux et technologiques	Lycées professionnels
Janvier 2003	2,2	4,9	10,8
Janvier 2008	3,5	7,2	20,5
Janvier 2010	3,2	7	20
Janvier 2011	3,2	6,1	14,3
Janvier 2012	2,7	5,7	15
Moyenne annuelle 2011-12	2,1	5	12,5

La référence au mois de janvier se justifie par le fait qu'il s'agit d'un mois comparable d'une année sur l'autre, car il n'est pas affecté par des différences de calendrier des vacances et se situe au cœur de l'année scolaire. L'absentéisme varie d'un mois à l'autre sous l'effet de divers facteurs. La comparaison doit être effectuée avec prudence, car des événements externes comme les mouvements sociaux peuvent affecter sérieusement les données d'une année particulière. Cela a été le cas, par exemple⁵, lors du premier trimestre de l'année scolaire 2010-2011. Par ailleurs, la référence a changé en 2008 puisque l'on a substitué à la notion antérieure d'absence non régularisée celle d'absence non justifiée, plus sévère dans sa conception, car elle invite les chefs d'établissement à évaluer la crédibilité des motifs allégués. Ce changement de définition peut expliquer partiellement la hausse enregistrée pour chaque type d'établissement en janvier 2008 par rapport à janvier 2003. Mais très vite est apparue l'ignorance de la différenciation dans les considérations départementales.

Les chiffres de janvier 2012, première année de l'application de la loi dite « Ciotti » en réalité, font apparaître une baisse légère en collège et en lycée, mais avec des chiffres qui restent très nettement supérieurs à ceux de 2003, et une dégradation légère en lycée professionnel. Enfin, ces chiffres illustrent bien les différences importantes entre les collèges, lycées et lycées professionnels. Si quelques progrès peuvent apparaître sur l'année 2012, il n'en reste pas moins que la tendance à l'aggravation ne paraît pas être enrayée sur une période de 10 ans.

1.2. Des enquêtes qui se doublent et dont la fiabilité peut être mise en cause

La DGESCO a diligenté deux enquêtes de suivi de la mise en œuvre de la loi.

L'une auprès de l'ensemble des directions académiques pour ce qui concerne le traitement des absences constatées depuis le 24 janvier 2011.

⁴ Source enquêtes annuelles DEPP. Note d'informations publiées annuellement. Le pourcentage est relatif au total des élèves scolarisés dans l'enseignement public.

⁵ Mouvement contre la réforme des retraites.

L'autre⁶ a consisté en une enquête mensuelle à partir de janvier 2012 qui a permis de recueillir des données sur l'évolution des signalements, des avertissements et des mesures de suspension des allocations familiales. La mission a constaté que la DGESCO n'a pas demandé la remontée des informations mensuelles à compter de septembre 2012.

La mission a repris dans un tableau⁷ adressé aux DASEN les mêmes demandes, mais augmentées d'informations relatives aux délais, aux niveaux d'études des élèves concernés ainsi qu'au volume d'absences totalisées sur l'année.

Ces tableaux ont été commentés lors des entretiens avec les DASEN et leurs collaborateurs. Des différences ont souvent été constatées entre les chiffres départementaux et nationaux, car des départements ont reçu des signalements après l'envoi de leur réponse à la DGESCO. Certains de ces signalements ont également donné lieu à des demandes de suspension qui sont intervenues postérieurement à cette enquête. Les chiffres de l'enquête DGESCO sont donc sous-estimés notamment quant au total du nombre de suspensions demandées en 2011-2012 (1 418) et celui des suspensions effectives (619). Par ailleurs, ils ne sont pas comparables à ceux recueillis par les enquêtes DEPP pour les mêmes raisons de différences de périodes observées. Dans certains départements, parallèlement à l'introduction de la loi, une forte augmentation des signalements pour l'année 2011-2012 par rapport à l'année précédente était constatée par exemple dans le département du Pas-de-Calais (+ 57,5 %), du Haut-Rhin (+ 100 %), ou encore de la Saône-et-Loire.

Ces évolutions ne traduisent pas forcément une évolution du phénomène, mais bien plutôt une évolution du seuil d'absences à signaler. En effet, si les textes sont clairs et fixent à 4 demi-journées ce seuil, on s'aperçoit au fil des entretiens que celui-ci a été parfois fixé à 10 demi-journées dans certains départements, qui se référaient ainsi au critère de la DEPP pour évaluer l'absentéisme lourd. Plus généralement le critère est laissé à l'appréciation des responsables de terrain. Le changement de qualification de l'absentéisme en 2008 n'a pas été véritablement perçu par les DASEN et leurs services. Plus grave, des DASEN ont vu dans la loi Ciotti un texte traitant de l'obligation scolaire pour les élèves de moins de 16 ans alors qu'il concerne tous les élèves en formation quel que soit leur âge. Cette entrée n'est pas sans conséquence sur le pilotage du dossier.

Malgré tout, la mise en œuvre de la loi a fait évoluer les procédures d'établissements dans le sens d'une plus grande réactivité.

Il faut noter que ces données ne concernent pas l'enseignement privé qui ne répond pas aux demandes des directions académiques, et concernent de façon variable le premier degré d'un département à l'autre.

1.3. Des délais de mise en place des instructions

Les délais de mise en œuvre des instructions, différents selon les départements, ne permettent pas de mesurer statistiquement avec fiabilité les premiers effets de la mise en œuvre de la loi.

⁶ Voir annexe 2.

⁷ En annexe3.

Si des départements ont engagé une révision de leur procédure dès l'adoption de la loi ou après la publication de la circulaire de la DGESCO, d'autres ont été plus lents à introduire ou revoir leurs procédures.

Parue en plein cours de l'année scolaire et prévoyant un dispositif de partenariat avec une administration indépendante, les Caisses d'allocations familiales, la circulaire impliquait un travail de redéfinition des tâches de chacun pour, dans la plupart des cas, une mise en œuvre effective à la rentrée de septembre 2011. Outre le rapprochement avec les CAF, ce travail a, le plus souvent, nécessité la redéfinition de la coopération avec les conseils généraux, conduisant à l'écriture ou à la réécriture de conventions et procédures. En mobilisant des partenaires aux cultures et aux approches diverses, voire divergentes, ces élaborations ont pris du temps, d'autant que tant du côté de représentants de l'institution scolaire que du côté des services des CAF, des décideurs ont pu émettre des réserves quant à la modalité retenue. Très souvent la réorganisation a été effective seulement à la rentrée de septembre 2011, soit un an après le vote de la loi.

Dans quelques cas, il a été dit que le DASEN, compte tenu du changement politique national, avait pris l'initiative de suspendre l'application de la loi à la rentrée 2012 ...

2. Les effets positifs perceptibles de la loi

Même si un recul d'une année dans la mise en œuvre de la loi paraît bien modeste au regard du fonctionnement de l'institution scolaire, le premier effet positif observé de la loi et de la circulaire est certainement une meilleure mobilisation des acteurs de terrain.

2.1. Au niveau des autorités académiques

Si les recteurs ont eux-mêmes rarement édicté une circulaire, ils ont le plus souvent fortement incité les DASEN à réexaminer les procédures en cours et à relayer la préoccupation nationale auprès des équipes de circonscription et des établissements. Les réunions régulières des équipes de direction académiques ont été le cadre de cette incitation. Cependant, des DASEN ont été laissés sans consignes particulières et ont œuvré dans l'informel pour organiser un dispositif rigoureux. Quelques académies ont confié le dossier à un DASEN. Généralement, c'est l'échelon départemental qui porte cette politique, mais la rencontre des membres de la mission avec des recteurs a pu faire prendre conscience à ceux-ci de la nécessité de mettre en place une politique académique au moins pour garantir sinon une unité au moins une cohérence dans les procédures et partager des objectifs et des pratiques.

Dans la totalité des visites effectuées, nous avons constaté que les DASEN ont écrit ou réécrit la circulaire départementale pour la mettre en conformité avec celle du 31 janvier 2011. Les architectures d'information et les mesures prises ont généralement été abordées en réunion de bassin.

Par ailleurs, ce travail nécessitant un rapprochement avec les CAF et les conseils généraux, conventions et procédures ont donc le plus souvent été élaborées en commun.

Aujourd'hui, en se fondant sur les dispositions de la loi et les directives de la circulaire, les départements, à l'exception d'un de ceux qui ont été visités, se sont dotés de procédures rigoureuses et parfois d'outils de mesure et de suivi du phénomène qui exigent malgré tout à la fois plus de fiabilité et de mise en cohérence.

La mission a relevé partout la mise en place de commissions départementales dont la composition intègre le plus souvent les partenaires qui ont à connaître de l'absentéisme (justice, aide sociale à l'enfance, etc.). Ces commissions se réunissent régulièrement pour étudier les dossiers adressés par les établissements scolaires ou les circonscriptions suite aux signalements effectués.

Partout, des dossiers individuels de suivi des élèves absenteïstes sont créés sous des formes diverses de façon à consigner les actions conduites auprès des élèves et de leur famille pour retrouver le chemin de la classe. Des fiches navettes sont instituées pour suivre sur le plan administratif le retour en classe et l'application des mesures arrêtées.

Dans certains départements de grande taille, les commissions départementales sont déconcentrées localement de façon à favoriser la venue des parents. Un département utilise les locaux d'une sous-préfecture pour sortir le traitement du strict cadre scolaire et solenniser la rencontre.

Dans bien des cas, les conseillers techniques départementaux responsables du service social en faveur des élèves ont pris en charge le pilotage du dossier ou le co-pilotage quand celui-ci a été confié également à un chargé de mission pour la prévention de la violence ou des conduites à risques. Les départements les plus importants ont chargé l'un des DASEN adjoints d'animer le dossier.

Toute évolution législative et réglementaire devra prendre en considération cette mobilisation remarquable des services déconcentrés du ministère de l'éducation nationale et les dispositifs de concertation et de rencontres avec les parents effectivement mis en place.

2.2. Au niveau des écoles, circonscriptions et établissements

Cette mobilisation des responsables départementaux a entraîné celle des acteurs de terrain : inspecteurs de l'éducation nationale pour les circonscriptions, chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, médecins et assistantes sociales. Cet effet se manifeste principalement dans les efforts effectués pour rentrer en relation avec les familles, pour engager un dialogue au-delà des échanges administratifs. Là se trouve sans aucun doute un des effets très positifs des nouvelles dispositions. C'est en allant au-devant des familles de manière beaucoup plus systématique que l'absentéisme a reculé d'une part en favorisant un retour plus rapide en classe et d'autre part, en prévenant la récurrence des absences. La différence très sensible entre les chiffres⁸ recensant le premier signalement (79 149) et ceux recensant le second (21 964) témoigne de l'efficacité de cet aspect de la procédure.

⁸ source : enquête DGESCO, annexe 3.

Une autre conséquence positive est que cette multiplication des échanges permet aux équipes de se rendre compte des causes réelles de l'absence en appréhendant mieux le contexte familial ou des réactions de l'élève face à des difficultés qu'il rencontre dans l'établissement (violences, harcèlement, etc.).

Enfin un autre effet positif réside dans la mise en place, dans un petit tiers des départements visités, d'un suivi du retour en classe de manière à apprécier le rétablissement de l'allocation. Cependant, il sera nécessaire, dans le cadre du rapport final d'évaluer l'accompagnement pédagogique mis en œuvre, s'il y en a un, au retour en classe, élément déterminant de la réussite de la mesure. Ce volet pédagogique du suivi du retour en classe n'apparaît en effet que rarement dans les observations de la mission.

3. Les limites de la loi

3.1. Elle n'est véritablement appliquée que dans l'enseignement public en primaire et au collège

Des remontées sur les situations où il y a eu saisine, le constat extrait des tableaux remis par les DASEN indique que sont concernés essentiellement des élèves du primaire et du collège. Rares sont les lycéens de l'enseignement général et technologique ou de l'enseignement professionnel faisant l'objet d'une demande de suspension, à l'exception ici ou là d'élèves inscrits en 1^{ère} année de CAP.

Les DASEN ont confirmé que l'enseignement privé signalait peu.

Tout se passe comme si, et la mission en a eu confirmation de la part des DASEN eux-mêmes, seuls les élèves soumis à l'obligation scolaire étaient concernés par la loi. Or, ce texte et celui de la circulaire insistent à juste titre sur la référence à l'assiduité quel que soit l'âge de l'élève, même s'il s'agit de mesures purement symboliques, sans portée pratique pour les élèves de plus de 18 ans. Une des limites de la loi quant à son application se retrouve dans la limite posée par les DASEN eux-mêmes ou par les acteurs de terrain. Il en résulte que la cible principale que constituent quantitativement les lycéens et en particulier ceux des lycées professionnels n'est que très imparfaitement ou partiellement traitée par les nouvelles dispositions. Il est donc vain d'attendre de l'application de la loi, telle qu'elle est rédigée, un recul global de l'absentéisme.

3.2. Elle privilégie une approche administrative

Les textes mettent l'accent sur un traitement administratif de l'absentéisme. Il s'agit de repérer, lister, avertir puis dans un deuxième temps convoquer, menacer, et en dernière étape éventuellement sanctionner financièrement les familles de ceux – les élèves – qui persistent dans leurs pratiques. Ceux qui pratiquent l'absentéisme et ceux qui sont sanctionnés ne sont justement plus les mêmes passé un certain âge, la relative indépendance prise par les adolescents déjà jeunes adultes, notamment en lycée professionnel, n'étant pas toujours connue ou maîtrisée par leurs parents...

Ce faisant, et cela est très souvent exprimé par les travailleurs sociaux, on s'attaque aux constats beaucoup plus qu'aux causes. Or, les facteurs de l'absentéisme sont très divers et l'analyse faite par Bernard Toulemonde en 1998⁹ reste très actuelle. C'est ce décalage qui explique largement les écarts entre l'absentéisme et le volume, modeste, des procédures de suspensions engagées. Très souvent, le contexte familial très dégradé pour diverses raisons rend inappropriée la sanction. Cette réalité a été systématiquement avancée dans nos entretiens et les DASEN se réservent la possibilité, en s'appuyant sur des formulations inscrites dans la circulaire, d'apprécier la poursuite ou non de la procédure jusqu'à la demande de suspension¹⁰. Ils prennent le plus souvent appui sur les analyses des situations individuelles réalisées par les personnels du service social en faveur des élèves.

Toutefois, dans la quasi-totalité des départements visités et qui ont engagé la démarche, trois critères essentiels ont présidé à sa mise en œuvre : l'absence de coopération de la part de la famille (les familles qui se rendent aux entretiens ne dépassent pas 40 % des familles invitées à le faire), persistance prolongée de l'absentéisme malgré les actions mises en place et déscolarisation complète.

Nous sommes donc très loin d'une systématisation du dispositif, mais en présence de discernement avant d'engager l'étape ultime de la procédure. Cela peut aussi expliquer l'écart entre les signalements et les demandes de suspension, ne réservant celles-ci qu'aux situations extrêmes. L'esprit de la loi n'est-il pas ici respecté ?

Dans certains départements, la CAF a vérifié avec ses propres services sociaux l'opportunité de la mesure demandée par le DASEN. Dans un département visité, la CAF adresse un courrier d'avertissement à la famille pour l'inviter à s'expliquer avant de décider de la suspension.

Si la loi permet la suspension des allocations familiales encore faut-il que la famille soit allocataire, ce qui n'est pas le cas par exemple quand l'enfant est unique ou s'il relève de la Mutualité sociale agricole. Ce statut n'est pas connu forcément de l'école ou de l'établissement. Des demandes de suspension n'aboutissent pas parce que les familles ne sont pas allocataires. À titre d'exemple dans le Pas-de-Calais si 160 demandes de suspension ont été formulées, 106 seulement, soit les 2/3, étaient recevables. Cette situation crée de fait une inégalité des contrevenants devant la loi qui pose problème aux acteurs. Certaines familles, s'inscrivant dans un processus ou une situation de marginalisation, sont indifférentes à toute sanction financière. À l'extrême, la menace de suspension des allocations familiales voire la suspension, les conforte d'une certaine façon, dans leur position de refus et de non soumission à la loi.

Enfin, toutes les difficultés rencontrées par les établissements face au phénomène ne sont pas réglées par la loi. En ne gardant que le critère de quatre demi-journées d'absence sur un mois associé aux rythmes de l'année scolaire (7 + 2), les dispositions minorent les absences perlées qui « gangrènent » le fonctionnement et la continuité des enseignements.

⁹ Bernard Toulemonde, *L'absentéisme des lycéens*, CNDP / Hachette Education 1998.

¹⁰ Circulaire n° 2011-0018 du 31 janvier 2011 – II.2 § au niveau de l'inspection académique &. Contact direct avec les parents « Lorsque la situation le justifie ... » / III.1 troisième paragraphe : « À défaut d'excuses valables ou de motif légitime justifiant les absences ».

3.3. Elle ne prend pas en compte toutes les causes de l'absentéisme

Le cas des lycéens de la voie professionnelle permet d'étayer la nécessité d'intégrer les causes dans le traitement de l'absentéisme. En effet, outre la confusion signalée précédemment entre l'obligation scolaire et la règle d'assiduité, leur absentéisme est souvent lié à leur orientation, à une dévalorisation de leur image personnelle, à un début d'émancipation pour ceux qui vivent en couple, travaillent et n'habitent plus dans leur famille ... motifs pour lesquels on peut comprendre que la suspension des allocations familiales n'aura aucun effet sur le retour régulier en classe. Sans le justifier, on se rend compte que, dans les établissements l'absentéisme se banalise, en particulier dans l'enseignement professionnel, depuis des années et que l'institution semble l'accepter tacitement.

3.4. Elle ignore les grandes différences entre établissements

La loi et la circulaire ont une portée générale. Or, l'absentéisme est un phénomène complexe, qui touche inégalement les lieux d'enseignement. Même si l'on manque d'outils d'analyse précis, les enquêtes de la DEPP montrent bien que le phénomène se concentre dans certaines écoles et établissements relevant notamment de l'éducation prioritaire où absentéisme et échec scolaire y sont inextricablement liés. En janvier 2011, la moitié des établissements ont déclaré moins de 1,8 % d'élèves absents, mais ce taux dépassait 15 % dans 10 % des établissements.

Certes il existe des cas d'absentéisme dans les autres établissements, mais leur règlement, s'il suppose de la vigilance, n'implique pas une forte mobilisation à l'inverse des établissements précités où il s'agit d'un combat permanent et lassant. Dès lors, on est étonné de constater que rares sont les cas où a été mis en place un pilotage spécifique, au niveau du département, du traitement de l'absentéisme lourd qui affecte des établissements repérés et de manière récurrente.

Quelques départements, souvent importants, se sont dotés d'outils de mesure du phénomène afin de disposer d'une mesure précise et de l'intégrer dans les indicateurs de performance des établissements le cas échéant. Mais leur exemple est rare et conduit à s'interroger sur l'intérêt de mettre en place au niveau académique ou même national un outil informatique de suivi interfacé avec les outils de relevés des absences en usage.

3.5. Elle nécessite des délais trop longs de mise en œuvre qui compromettent son efficacité éducative

Sur le plan éducatif, la réactivité est une condition classique de l'efficacité des mesures prises. Les délais entre le constat de l'absentéisme par le premier signalement et la mesure effective de suspension s'établissent en moyenne à cinq mois. Il faut, sauf cas exceptionnel dans un département, un à deux mois pour que la suspension soit effective à partir du moment où la demande est adressée à la CAF. Les délais varient en fonction de la taille du département et de celle des établissements. Dans les petits départements, la proximité et le petit volume à traiter permettent une bonne réactivité. La procédure ne s'éternise pas et garde de l'efficacité. Malheureusement, les départements très urbanisés, très exposés au phénomène et à sa

croissance, qui accueillent une population en difficulté sociale et économique, ont dû faire face à un nombre conséquent de signalements, et l'organisation mise en place n'a pas pu les traiter dans des délais courts. Il est facile de comprendre que les différentes étapes (signalement, premier avertissement, deuxième signalement suivi d'une information des parents de la saisine de la CAF, demande de suspension et suspension effective, pour ce qui ne relève que de l'application stricte de la loi) entraînent des délais longs et ce d'autant plus que les périodes de vacances neutralisent régulièrement dans l'année le cours des procédures. Il en résulte deux conséquences rédhibitoires. D'une part, dans les cas où aucune suite n'est donnée aux différentes étapes de dialogue avec la famille, ce qui peut conduire à la suspension, les absences s'accumulent. Les données recueillies dans les départements font apparaître des absences cumulées souvent supérieures à deux mois. Dans ces conditions, la scolarité est largement compromise pour l'élève. D'autre part, le caractère éducatif de la sanction est fortement amoindri par ces délais. Dans plusieurs départements, la suspension est intervenue pendant les vacances d'été. Il est douteux dans ces conditions que les familles concernées puissent faire le lien avec l'absentéisme de leur enfant datant de plusieurs mois.

Le rétablissement des allocations familiales est tout aussi long et subit les aléas des congés des personnels.

3.6. Elle n'a pas réglé les ambiguïtés de la définition de l'absentéisme

Il a été fait allusion à plusieurs reprises aux réticences des acteurs quant à l'application des textes. Certes la loi doit s'appliquer, mais dans le domaine social, dans une institution où les débats idéologiques prédominent souvent, le management dans la mise en œuvre de ce type de texte est très important. Or, si dans la plupart des cas les DASEN ont travaillé à actualiser leur procédure, parfois en interprétant mal les textes, ils les ont rarement accompagnés d'explications quant aux enjeux qui les justifient. Il y a une vraie différence entre une application mécanique d'un texte et son appropriation par les acteurs chargés de leur mise en œuvre. Il en résulte que prédomine une interprétation non plus institutionnelle des objectifs de la lutte contre l'absentéisme, mais une perception subjective des acteurs qui jugent en fonction de leur opinion personnelle. La mission a été frappée par maints exemples de ce comportement : tel établissement ne signale jamais, tel DASEN est hostile à la loi et donc, ne demande pas de suspension, tel autre anticipe son abrogation ! Il en résulte une vraie inégalité de traitement des familles au regard de la loi et finalement une remise en cause d'un principe républicain. On doit s'interroger sur l'intérêt d'édicter une réglementation qui va poser des problèmes d'ordre éthique dès lors qu'elle est susceptible de sanctionner administrativement une famille. La norme de quatre demi-journées d'absence paraît peu respectée par les établissements¹¹, ce qui démontre ainsi l'absence de sens aujourd'hui d'une telle norme. La notion d'absence non justifiée n'est pas claire.

Enfin, on ne peut ignorer le biais introduit par les applications informatiques et le transfert automatisé des données vers les DASEN. En effet, dans bien des cas, une heure d'absence induit le décompte d'une demi-journée. Une stabilisation de la définition s'impose.

¹¹ Revue du SNPDEN de juin 2011 page 109. Chronique juridique.

4. Le besoin d'un cadre législatif

4.1. Peut-on se passer de sanction ?

À plusieurs reprises, la mission a interrogé ses interlocuteurs sur l'hypothèse de l'abrogation de la loi Ciotti. Il ne fait pas de doute, comme il l'a été souligné ci-dessus (point 2), que la mobilisation consécutive aux textes, le partenariat qu'ils impliquent comme la remise à plat des procédures ont eu des effets positifs sur l'absentéisme même si ces effets peinent à apparaître dans les données chiffrées dont la mission a pu disposer. Cependant, il convient de ne pas perdre de vue qu'il s'agit de la première année de mise en œuvre de la loi. En affirmant, comme il l'a été souvent entendu, que la menace de la suspension avait permis à elle seule de réduire l'absentéisme, on fait naître l'interrogation sur l'usure rapide d'un texte dont finalement on ne fait qu'un usage marginal et limité à certains cas. Il y a eu dans le passé des dispositions de ce type¹², et l'expérience montre qu'elles perdent assez rapidement de leur efficacité. La lourdeur de leur application ne les rend pas crédibles. En faisant intervenir de nombreux partenaires, elles suspendent leur efficacité à la cohésion de ceux-ci et à la cohérence des procédures. Qu'un seul partenaire soit défaillant et progressivement la procédure est abandonnée. L'aggravation du contexte socio-économique de nombreuses familles ne peut pas être ignorée et il est douteux qu'un élément supplémentaire de précarisation soit de nature à encourager l'assiduité scolaire des enfants concernés.

4.2. La mobilisation inefficace des autres dispositions

La loi Ciotti n'est pas le seul texte à se préoccuper de l'absentéisme scolaire. La loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances, la loi n° 2007-297 du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance, et l'article R. 624-7 du code pénal ont prévu des mesures préventives, correctives ou coercitives pouvant aller jusqu'à la sanction pénale. Hormis dans le département des Alpes-Maritimes, le contrat de responsabilité parentale n'est pas ou très peu mobilisé, les exécutifs départementaux considérant que l'arsenal des mesures ou dispositifs déjà en place et qui relèvent de leurs compétences suffit (REAAP¹³, CLAS¹⁴, mesures de suivi à caractère social, etc.). L'information trimestrielle faite aux maires sur les situations d'absentéisme des élèves de leur commune, quand elle est faite (et la mission a constaté qu'elle l'était généralement), ne fait pas ou très rarement l'objet d'un retour. La mobilisation du conseil des droits et des devoirs des familles, quand il existe, est rarement citée. Enfin quand ils sont sollicités les procureurs ne retournent pas aux DASEN les suites données aux sollicitations et quand une demande est formulée pour les connaître, constat est fait de l'inexistence de suite.

Alors que toutes les parties de la société s'émeuvent du développement du phénomène, les outils mis à la disposition ne sont pas mobilisés, y compris la contravention de 4ème classe.

Cette situation n'est pas saine et n'invite pas à la mobilisation. Une remise à plat de l'ensemble de la loi et de la réglementation mérite d'être réalisée pour que les responsabilités et les compétences de chacun soient clairement établies notamment en cas d'infraction à la loi.

¹² Avant 2004 la suspension des allocations était possible, la suspension des bourses scolaires est toujours possible.

¹³ REAAP : réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents.

¹⁴ CLAS : contrat local d'accompagnement à la scolarité.

Si de l'avis des DASEN, la loi et la circulaire ont fortement mobilisé les acteurs dans les établissements pour assurer le retour en classe, la crainte est perceptible de voir une procédure disparaître sans être remplacée par des mesures qui à la fois responsabilisent les familles et sanctionnent, dans un stade ultime et exceptionnel, le non-respect de dispositions législatives.

4.3. Une procédure coûteuse

Il n'y a pas eu d'estimation des coûts induits par la mise en œuvre des textes. Or le suivi individualisé est coûteux en temps de travail pour le personnel administratif des services académiques traitant de la scolarité et ceux du domaine médico-social. Des services académiques adressent les avertissements par lettre recommandée accroissant ainsi le coût de la démarche. Les délais impartis à cette étude ne nous ont pas permis d'approfondir les coûts induits par cette gestion notamment en ce qui concerne les ressources humaines¹⁵, mais cet aspect sera examiné dans le rapport de la mission.

5. Des exemples de traitement de l'absentéisme en Europe

Les États européens sont tout autant confrontés au décrochage scolaire et c'est sans doute une des raisons qui fondent le processus de Lisbonne initié par l'Union européenne. Les publications de l'OCDE sont aussi nombreuses sur la question. Si elles ne traitent pas spécifiquement de l'absentéisme, elles abordent le phénomène dans la globalité du décrochage. Pour autant différents types de sanctions sont prévus. Par exemple, dans les cantons suisses, les infractions à l'assiduité scolaire sont punies d'une amende, les groupes à risques sont repérés tôt (école obligatoire) et soutenus de manière ciblée. Le ministère italien de l'Instruction a pris des mesures extrêmement rigoureuses pour les élèves ; les élèves doivent suivre au moins les trois quarts des heures de cours prévues dans leur cursus sous peine de se voir empêchés de poursuivre leur cursus. En Angleterre, outre les préconisations relatives au recensement des données, le dernier rapport remis insiste sur l'attention à porter à l'absentéisme dans le premier degré. Mais, sans exclure des sanctions financières, c'est un travail partenarial, plutôt qu'une poursuite des parents devant le tribunal, qui est choisi pour aider les familles à prendre conscience de l'importance de l'assiduité scolaire.

La mission, dans la phase 2 de son travail, s'intéressera aux modalités de traitement de l'absentéisme et du décrochage des pays étrangers pouvant éclairer sa réflexion.

¹⁵ Plusieurs exemples de services qui doivent mobiliser un poste complet pour cette gestion administrative ont été repérés.

Conclusion

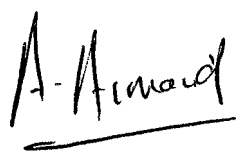
Après une année seulement de mise en œuvre effective de la loi, il serait hasardeux de vouloir conclure définitivement sur les effets obtenus, notamment à partir des seules données statistiques. Chacun le sait, le temps de l'école est « un temps long ». L'instabilité des définitions et, de fait, la marge d'appréciation laissée aux acteurs locaux, l'accueil parfois réservé à la loi, la relative lenteur de mise en place des procédures, l'hétérogénéité des fréquences et des outils de mesure laissent craindre une sous-estimation du phénomène et un manque de visibilité quant à l'atteinte de l'objectif. Une chose au moins est certaine, c'est que la loi devant s'appliquer à tout élève scolarisé, y compris aux lycéens, notamment aux lycéens professionnels, son application est passée à côté de cette cible.

Toutefois, il faut s'accorder sur le fait que là où les dispositions ont été mises en œuvre, l'écart entre le nombre de premiers signalements et celui des demandes de suspension traduit une efficacité des avertissements donnés, des actions entreprises et des rencontres avec les parents quand elles ont pu avoir lieu. Les DASEN en ont tous livré le constat, mettant en avant que la demande de suspension n'intervenait qu'au stade ultime de la procédure quand tout a été épuisé et après une analyse attentive des situations familiales.

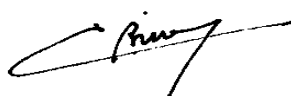
Dans ces conditions, compte tenu des acquis repérés dans la construction des procédures, des partenariats et des actions, la crainte d'un vide législatif ou réglementaire qu'induirait l'abrogation de la loi est perceptible. Il y aurait donc tout intérêt à penser des modalités de substitution qui ne déresponsabilisent pas les familles, en même temps qu'elles les conduisent à entrer dans le processus de co-éducation. Cela passe par la poursuite des actions entreprises et notamment du dialogue ouvert avec les familles les plus éloignées de l'école, cela passe aussi par une adaptation des parcours scolaires pour mieux « raccrocher » ou « accrocher » ceux qui sont exposés à la rupture, sans oublier qu'une loi doit être appliquée.

L'analyse des effets de la loi fait ressortir clairement que, s'agissant des élèves du primaire et du collège, le dialogue avec les familles le plus en amont possible du comportement absentéiste est efficace. La sanction doit être réservée dans le cas où, par son comportement fautif, la famille met en danger l'avenir de son enfant. Il semble que dans ce cas le partenariat avec la justice devrait être renforcé. La mesure de mise sous tutelle des allocations familiales serait sans doute efficace sous réserve du délai de traitement. Dans le cas des non allocataires une sanction sous forme d'amende pourrait être envisagée. Ces dispositions existent, il conviendrait de les réactiver. Les exemples étrangers témoignent d'une diversité de solutions que la mission approfondira.

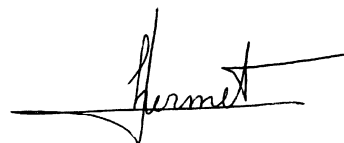
S'agissant des élèves de lycée où le phénomène est beaucoup plus important, la loi Ciotti n'est pas appliquée. Son abrogation n'aura donc pas de conséquences. Il convient d'étudier les causes de cet absentéisme afin d'élaborer les réponses éducatives et pédagogiques qui contribueront à réduire significativement ce phénomène. Cet ensemble de mesures ne relève pas de la loi. Le rapport en cours d'étude abordera particulièrement cet axe de la lutte contre l'absentéisme et de la prévention du décrochage.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'A. Armand', with a horizontal line underneath.

Anne ARMAND

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'C. Bisson-Vaivre', with a horizontal line underneath.

Claude BISSON-VAIVRE

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'P. Lhermet', with a horizontal line underneath.

Philippe LHERMET

Annexes

Annexe 1 : Protocole d'enquête auprès des DASEN/Recteurs et CAF le cas échéant	17
Annexe 2 : Tableau enquête départementale.....	20
Annexe 3 : Extraits de la synthèse de l'enquête rapide sur l'application de la loi Ciotti.....	21
Annexe 4 : Liste des départements visités.....	23

Protocole d'enquête auprès des DASEN/Recteurs et CAF le cas échéant

Lutte contre l'absentéisme
Protocole des entretiens à conduire avec les recteurs, les DASEN conseiller technique du service social départemental, directeur CAF.

Avec le Recteur :

Il est sans doute préférable de rencontrer le recteur après les entretiens DASEN car nous aurons la base d'un constat. Il s'agit de mesurer l'attention du Recteur à la mise en œuvre de la loi et à son suivi. Il est dès lors inutile de rencontrer un recteur venant de prendre ses fonctions ou si vous constater au niveau du département que le suivi est uniquement départemental...

Le recteur connaît-il les données du département visité ? Qu'en pense-t-il ? Comment se situe ce département dans l'académie ?

Pour mettre en œuvre la loi et la circulaire du 31 janvier 2011 notamment le dernier paragraphe de l'introduction de la circulaire et le 1.3 quelles mesures a-t-il prises ? Recueillir circulaires rectorales, tableau de bord ...

L'académie a-t-elle engagée un pilotage de ce dossier et notamment la production d'indicateurs ?

Que pense t-il de la loi en terme d'efficacité, pourrait-on se passer d'une loi sanctionnant les familles ?

Avec le DASEN :

Quand en 2004 a été décidé de ne plus suspendre les AF a-ton noté sur le département une augmentation de l'absentéisme ?

Le passage de la notion « d'absence non-régularisée » à celle « d'absence non-justifiée » en 2009 a-t-elle modifié les données relatives à l'absentéisme (plus de quatre demi journée dans le mois) ; les signalements ?

Qu'a-t-il mis en place pour accompagner ce changement (outils de pilotage, ciblage sur certains EPLE ou école...) ?

Par rapport à la loi du 28 septembre 2010 dite Ciotti et à la circulaire du 31 janvier 2011 : Vaincre l'absentéisme

Quel effet de la mise en œuvre de la loi et de la circulaire sur le taux d'absentéisme en 2010/2011 et 2011/2012 ? Sur les signalements ?

Commentaires des chiffres fournis à la DGESCO et comparaison avec ceux de l'enquête DEPP sur les signalements.

Typologie des signalements des absentéistes par les chefs d'établissement dans le département. (*demandeur un tableau récapitulatif*).

Quelles instructions avez-vous reçues du recteur pour mettre en place les dispositifs de la loi du 28 septembre 2010 et de la circulaire du 31 janvier 2011 (fournir ces instructions) ?

Quelles dispositions avez-vous prises : identification d'un référent à la DASEN, procédures mises en place pour le signalement, évaluation des dispositifs dans les établissements ... ? (fournir les circulaires départementales adressées aux chefs d'établissement et IENCCPD et/ou directeurs d'école). Les établissements visés au 1.3 font-ils l'objet d'un suivi particulier ? Le décrire.

Comment est traité à la DASEN le signalement effectué par l'établissement ? Qui les reçoit, quels sont les délais, comment effectuée – t'on leurs suivis ?

Sur quels critères vous appuyez-vous pour demander la suspension ou ne pas la demander ?

Typologie des élèves sur lesquels portent les demandes de suspension : (*faire renseigner le tableau joint qui sera récupéré au plus tard lors de l'entretien*)

Quel retour avez-vous de vos demandes de suspension ? Quel dialogue avez-vous avec le directeur de la CAF ?

Quel accompagnement faites-vous des élèves qui ont fait l'objet d'une suspension des AF ?

Quels sont les délais de mise en œuvre de la mesure à partir de la demande de suspension ?

Quand il y a reprise de l'assiduité, quels sont les délais pour le rétablissement des AF à partir de la date de demande formulée par le DASEN ?

Pour les DASEN n'ayant pas fait de demandes de suspension, pourquoi ?

Le texte prévoit la saisine du président du CG ? Quelle procédure avez-vous mis en place ? Combien de saisine avez-vous effectué en 2011, en 2012 ? Quelles suites ont été données par le CG à ces saisines ? Le CG a-t-il saisi le procureur ?

Avez-vous vous aussi saisi le Procureur ? Dans quels cas ?

La circulaire prévoit d'avertir trimestriellement le maire des avertissements adressés par le DASEN ? Cette disposition est elle appliquée ? Pour tous les élèves scolarisés y compris en lycées ? Avec quels effets sur l'absentéisme ?

Le CDEN est-il saisi pour donner un avis sur la politique de prévention de l'absentéisme dans le département ?

Avez-vous une approche spécifiquement pilotée pour les établissements que vous ressentez comme étant particulièrement concernés par le phénomène (inscription au contrat d'objectifs, dans la lettre de mission du CE, dialogue avec le CE, rencontres avec les équipes, sollicitations des IA-IPR EVS....)?

Avec le conseiller technique du service social départemental

Il doit permettre de reprendre les questions évoquées avec le DASEN sous un angle plus technique. Il est opportun d'interroger également le conseiller sur sa perception de la mise en œuvre de la loi, sa perception de l'application par les écoles et EPLE des dispositions de la circulaire.

Avec le directeur de la CAF

Il s'agit de mesurer la qualité de la relation entre la DASEN et la CAF d'une part et d'autre part de vérifier les aspects techniques de la suspension et singulièrement les délais (cf.le tableau).

Tableau enquête départementale

Suivi des élèves ayant fait l'objet d'une saisine de la CAF ou autres organismes

N° d'ordre	âge	Niveau de scolarisation	fratrie	Nombre de demi-journées d'absences ayant entraîné la demande de suspension	Date du 1 ^{er} signalement	Date des avertissements	Date de la demande d'observations aux responsables légaux (cf. 2 ^{ème} de 111.1 de la circulaire)	Date de la demande de suspension	Date d'effet de la demande de suspension	Date de retour en classe	Mesures mises en place dans l'établissement
1											
2											

Extraits de la synthèse de l'enquête rapide sur l'application de la loi Ciotti
(remontées au 30 juin 2012 – document établi par la DGESCO)

Les 100 départements ont répondu.

Chiffres cumulés de l'absentéisme constatés entre le 1^{er} septembre 2011 et le 31 mai 2012 et progression de janvier à mai

o **Nombre de premiers signalements recensés**

- entre le 1^{er} septembre et le 31 janvier : 45 720 ;
- entre le 1^{er} septembre et le 29 février : 55 658, soit 9 938 premiers signalements supplémentaires en février, ce qui correspond à une augmentation de 21% des signalements en février ;
- entre le 1^{er} septembre et le 31 mars: 64 238, soit 8 580 premiers signalements supplémentaires en mars, ce qui correspond à une augmentation de 15% en mars ;
- **entre le 1^{er} septembre et le 30 avril : 69 616, soit 5 378 premiers signalements supplémentaires en avril, ce qui correspond à une augmentation de 8% en avril.**
- **entre le 1^{er} septembre et le 31 mai: 79 149, soit 9533 premiers signalements supplémentaires en mai, ce qui correspond à une augmentation de 13% en mai.**

o **Nombre d'avertissements recensés:**

- entre le 1^{er} septembre et le 31 janvier : 31 869 ;
- entre le 1^{er} septembre et le 29 février : 40 304, soit 8435 avertissements supplémentaires en février, ce qui correspond à une augmentation de 26% en février ;
- entre le 1^{er} septembre et le 31 mars: 47 400, soit 7096 avertissements supplémentaires en mars, ce qui correspond à une augmentation de 17% en mars ;
- **entre le 1^{er} septembre et le 30 avril: 54 216, soit 6 816 avertissements supplémentaires en avril, ce qui correspond à une augmentation de 14% en avril.**
- **entre le 1^{er} septembre et le 31 mai: 59 424, soit 5 208 avertissements supplémentaires en mai, ce qui correspond à une augmentation de 9% en mai.**

o **Nombre de deuxièmes signalements recensés**

- entre le 1^{er} septembre et le 31 janvier : 8401 ;
- entre le 1^{er} septembre et le 29 février : 11 575, soit 3174 deuxièmes signalements supplémentaires en février, ce qui correspond à une augmentation de 37% en février ;
- entre le 1^{er} septembre et le 31 mars: 15 414, soit 3839 deuxièmes signalements supplémentaires en mars, ce qui correspond à une augmentation de 33% en mars ;
- **entre le 1^{er} septembre et le 30 avril: 17 242, soit 1828 deuxièmes signalements supplémentaires en avril, ce qui correspond à une augmentation de 11,8% en avril.**
- **entre le 1^{er} septembre et le 31 mai: 21 964, soit 4722 deuxièmes signalements supplémentaires en mai, ce qui correspond à une augmentation de 27% en mai.**

o **Nombre de demandes de suspension des allocations familiales recensées**

- entre le 1^{er} septembre et le 31 janvier : 416 ;
- entre le 1^{er} septembre et le 29 février : 635, soit 219 demandes de suspension supplémentaires en février, ce qui correspond à 50% d'augmentation en février ;
- entre le 1^{er} septembre et le 31 mars : 936, soit 301 demandes de suspension supplémentaires en mars, ce qui correspond à une augmentation de 47% en mars ;

- **entre le 1^{er} septembre et le 30 avril : 1179**, soit 243 demandes de suspension supplémentaires en avril, ce qui correspond à une augmentation de 26% en avril.
- **entre le 1^{er} septembre et le 31 mai : 1418**, soit 239 demandes de suspension supplémentaires en mai, ce qui correspond à une augmentation de 20% en mai.

o **Nombre de suspensions effectives recensées**

- entre le 1^{er} septembre et le 31 janvier : 160 ;
- entre le 1^{er} septembre et le 29 février : 351, soit 190 suspensions effectives supplémentaires en février, ce qui correspond à 118% d'augmentation en février ;
- entre le 1^{er} septembre et le 31 mars : 501, soit 150 suspensions effectives supplémentaires en mars, ce qui correspond à 42% d'augmentation en mars) ;
- **entre le 1^{er} septembre et le 30 avril : 607**, soit 106 suspensions effectives supplémentaires en avril, ce qui correspond à 21% d'augmentation en avril.
- **entre le 1^{er} septembre et le 31 mai: 619**, soit 12 suspensions effectives supplémentaires en mai, ce qui correspond à 1,9% d'augmentation en mai.

o **Nombre de demandes de rétablissements recensées**

- entre le 1^{er} septembre et le 31 janvier : 10
- entre le 1^{er} septembre et le 29 février : 23, soit 13 demandes de rétablissements faites en février, ce qui correspond à 130% d'augmentation en février ;
- entre le 1^{er} septembre et le 31 mars : 55, soit 32 demandes de rétablissements faites en mars, ce qui correspond à 139% d'augmentation en mars ;
- **entre le 1^{er} septembre et le 30 avril : 78**, soit 23 demandes de rétablissements faites en avril, ce qui correspond à 41% d'augmentation en avril.
- **entre le 1^{er} septembre et le 31 mai :142** , soit 64 demandes de rétablissements faites en mai, ce qui correspond à 82% d'augmentation en mai.

Chiffres des suspensions d'allocations familiales, non rétablies au premier septembre 2011, dues à des absences constatées au cours de l'année scolaire 2010-2011

o **Nombre de suspensions en cours au mois de septembre 2011 : 115**

o **Nombre de rétablissements intervenus relatifs à ces suspensions recensés:**

- entre le 1^{er} septembre et le 31 janvier : 66 ;
- entre le 1^{er} septembre et le 29 février : 71, soit une augmentation de 5 rétablissements au mois de février ;
- entre le 1^{er} septembre et le 31 mars : 80, soit une augmentation de 9 rétablissements au mois de mars ;
- **entre le 1^{er} septembre et le 30 avril: 81**, soit une augmentation de 1 rétablissements au mois d'avril ;
- **entre le 1^{er} septembre et le 31 mai: 83**, soit une augmentation de 2 rétablissements au mois de mai.

Liste des départements visités

Aix-Marseille : 13 et 84	Philippe Lhermet
Amiens : 60 et 80	Anne Armand (80) + Didier Bargas (60)
Bordeaux : 33	Alain Taupin
Caen : 61	Anne Armand
Créteil : 93	Bernard André
Dijon : 71	Jean-Claude Ravat
Lille : 59 et 62	Philippe Sultan
Lyon : 42 et 69	Jean-Claude Ravat
Montpellier : 34	Jean-Claude Ravat
Nancy-Metz : 54 et 57	Claude Bisson-Vaivre
Nantes : 85	Christian Florek
Nice : 06	Philippe Lhermet
Strasbourg : 67 et 68	Claude Bisson-Vaivre
Toulouse : 09 et 31	Philippe Lhermet
Versailles : 91 Versailles Responsable Mimosa	Bernard André