cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

CIEP

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

DOSSIER DE SYNTHÈSE

COMMENT AGIR PLUS EFFICACEMENT FACE AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE ?

#CCI_Décrochage

9 &10 novembre 2017

Ministère de l'Éducation nationale

Sorbonne Universités

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et le Centre international d'études pédagogiques (Ciep) ont organisé, en partenariat avec le Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN – université de Nantes), une **conférence de comparaisons internationales intitulée « Prévention et intervention : comment agir efficacement face au décrochage scolaire ? » les 9 et 10 novembre 2017** à Sèvres (Ciep).

À cette occasion, le Cnesco publie un dossier de ressources complet sur la lutte contre le décrochage scolaire en France et à l'étranger :

- des **préconisations pour agir plus efficacement face au décrochage scolaire** ;
- un **rapport scientifique international**, réalisé par Pierre-Yves Bernard (université de Nantes, CREN) ;
- **une contribution sur l'absentéisme scolaire en France et dans l'OCDE**, réalisée par Christian Monseur et Ariane Baye (université de Liège, Belgique) *;*
- **une contribution sur les inégalités territoriales de décrochage scolaire**, réalisée par Gérard Boudesseul (université de Caen) ;
- des **présentations d'experts internationaux** sur les politiques publiques mises en œuvre dans leurs pays (Irlande, Angleterre, Estonie, Pays-Bas, Belgique, Italie, Allemagne, Finlande, Espagne, Canada) ;
- l'**identification de projets innovants** de lutte contre le décrochage scolaire.

Le bilan français et international présenté dans la suite de ce dossier s'appuie sur ces ressources.

SOMMAIRE

ÉDITO DE NATHALIE MONS 3

INTERVIEW DE STÉPHANE FOIN 5

CE QU'IL FAUT RETENIR SUR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE 6

ÉTAT DES LIEUX DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN FRANCE ET À L'ÉTRANGER 7

FOCUS SUR LES INÉGALITÉS TERRITORIALES DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE 14

LE PARCOURS D'UN JEUNE EN SITUATION DE DÉCROCHAGE 19

LES FACTEURS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE 21

FOCUS SUR L'ABSENTÉISME À L'ÉCOLE : UN PREMIER PAS VERS LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE 33

LES POLITIQUES DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN FRANCE 39

LES POLITIQUES DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE À L'ÉTRANGER 49

AGIR PLUS EFFICACEMENT : LES PRÉCONISATIONS DU CNESCO 57

PROJETS INNOVANTS POUR AGIR FACE AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE 65

ÉDITO DE NATHALIE MONS
PRÉVENIR PLUTÔT QUE GUÉRIR

Présidente du Cnesco,
Professeure de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise

C'est la continuité dans le temps des politiques scolaires qui produit des effets. Rapport après rapport, les évaluations du Cnesco le soulignent : les politiques scolaires, pour être efficaces doivent se fonder sur un consensus transpartisan et enjamber ainsi les échéances électorales. S'il est un domaine de l'enseignement scolaire qui le démontre clairement et positivement : c'est la lutte contre le décrochage scolaire. Porté par une impulsion européenne forte, ces politiques se sont déployées en France depuis 2008 **dans une logique de continuité implacable, chaque gouvernement rajoutant à l'édifice réglementaire et législatif sa contribution pour parachever une politique appréhendée systématiquement et systémiquement.** Pour une fois loin de tout débat idéologique stérile qui prend l'école pour otage.

Les résultats ont suivi : le décrochage recule nettement en France, quels que soient les indicateurs mobilisés. Le taux annuel de sortants sans diplôme a baissé de 3 points entre 2011 et 2015 pour atteindre 13 % ; le taux de sortants de précoces a quant à lui de 2,4 points en 10 ans pour passer en dessous des 9 % en 2016. L'enquête territoriale de Boudesseul menée pour le Cnesco montre aussi que ce reflux touche l'ensemble des académies, selon des configurations qui peuvent être différentes : **certaines académies se sont attaquées au décrochage dans les territoires les moins touchés, d'autres ont réussi, en plus, à faire reculer ce phénomène dans les enclaves les plus difficiles**. Ces chiffres mettent en évidence une mobilisation forte et réussie de tous les acteurs, depuis les niveaux national et régional, jusqu'à l'établissement.

Pour autant le décrochage n'a pas disparu, quelque 100 000 jeunes sortent encore du système éducatif sans diplôme en France, le système scolaire déploie des moyens extraordinaires et coûteux pour identifier, avec succès, des « perdus de vue » sortis des établissements sans laisser de traces, et, à l'autre bout de l'aventure malheureuse du décrochage, l'univers des formules dites de « retour à l'école » ou plus largement de la seconde chance est marqué d'une offre de formation balkanisée, peu lisible, aux coûts divergents (selon le rapport de la Cour des comptes de2015, 9 000 euros par jeune en école de la seconde chance mais 24 000 euros en EPIDE, les écoles de décrochage du ministère de la Défense nationale).

Que faut-il faire pour faire reculer plus encore le décrochage ? Bien évidemment les leviers sont multiples comme en témoigne **la richesse des préconisations issues de la conférence de comparaisons internationales du Cnesco et du Ciep** qui couvrent les trois grands temps de la lutte contre le décrochage - prévention (améliorer les apprentissages, la santé, le climat scolaire…), intervention aux premières signes du décrochage et raccrochage (développer davantage d'offres, desserrer l'étau du diplôme …).

Les actions sont multiples mais il est un temps crucial sur lequel cette conférence s'est particulièrement penchée. C'est le temps des premiers signes du décrochage dans l'établissement scolaire, l'époque fragile dans la carrière scolaire du jeune où tout est encore possible mais la bascule hors de l'école possiblement proche. **Le Cnesco réaffirme qu'il faut prévenir plutôt que guérir**. Car tout jeune décrocheur, même si l'aventure malheureuse se finit bien, sort cabossé de ce chemin chaotique. Car **le décrochage coute cher à la société**. Selon la Cour des comptes, l'engagement financier en faveur du décrochage ponctionne 35 % des financements publics en faveur de l'ensemble des jeunes de 16 à 25 ans alors que les « sortants précoces » ne représentent « que » 9 % des 18-24 ans.

Intervenir dès les premiers signes d'un possible décrochage quand le jeune est encore dans l'établissement est donc vital. Le Cnesco a diligenté une étude originale sur un phénomène central dans cette période fragile : l'absentéisme de longue durée dont les recherches montrent qu'il s'agit d'un signe précurseur et hautement prédicteur du décrochage, à la fois cause et symptôme. L'enquête menée, à partir des données PISA 2015, par Monseur et Baye de l'université de Liège met en évidence, pour la première fois dans une comparaison internationale, qui souligne les singularités françaises, plusieurs facteurs associés à ce risque d'absentéisme : bien sûr certaines caractéristiques individuelles des élèves, souvent marquantes aussi dans les autres pays de l'OCDE (statut migratoire, résultats scolaires…) mais aussi des facteurs subjectifs comme l'anxiété face à l'évaluation et le plaisir d'apprendre (deux singularités françaises) ou encore le sentiment d'être discriminé par les enseignants (facteur prégnant dans l'ensemble des pays de l'OCDE). Mais aux côtés de ces facteurs individuels, la recherche pointe du doigt également un « effet-établissement » significatif : un faible sentiment d'appartenance à son établissement scolaire est ainsi en France très associé à l'absentéisme. Notre pays se classe en tout dernier des pays de l'OCDE sur cette perception d'une bonne intégration dans l'école. Toujours au niveau de l'établissement, la proportion des jeunes absentéistes dans l'établissement est fortement associée à un risque d'absentéisme : les absences individuelles s'alourdissent quand un « effet pair » non vertueux sévit dans l'établissement.

Cet « effet-établissement » fort doit nous amener à renforcer plus encore les interventions des professionnels de l'éducation dans ce cadre. Attention au climat scolaire, identité de l'établissement, qualité de vie dans l'école, souci d'intégrer les plus jeunes à leur arrivée dans le niveau d'enseignement (en 6^{e}, en seconde…), logiciel permettant à l'ensemble de l'équipe pédagogique de suivre efficacement les premières signes du décrochage dans l'établissement et surtout le déploiement d'alternatives aux exclusions de l'établissement et aux classes relais ayant déjà fait leur preuves… : les axes de réflexion, les solutions sont multiples pour que des équipes qui sont de fait déjà engagées de façon très volontariste dans la lutte contre le décrochage continuent à engranger de bons résultats.

”

Nathalie Mons
Présidente du Cnesco,
Professeure de sociologie à l'Université de Cergy-Pontoise

INTERVIEW DE STÉPHANE FOIN

Directeur *ad interim* du Ciep

Pour quelle raison organiser une conférence de comparaisons internationales sur le thème de l'action face au décrochage scolaire avec le Cnesco ?

Le décrochage scolaire est un phénomène qui touche les systèmes éducatifs du monde entier, y compris la France. Le CIEP, dont la mission historique vise à mieux faire connaître les systèmes éducatifs étrangers en vue d'enrichir les pratiques françaises, ne pouvait pas rester à écart des réflexions sur ce sujet. Un numéro spécial de notre *Revue internationale d'éducation de Sèvres* en 2004 (n°35), avait déjà permis d'établir des comparaisons de pratiques internationales sur ce sujet dans 6 pays européens (Belgique, Irlande, Italie, Portugal, Allemagne et France). Cette nouvelle conférence, coorganisée avec le Cnesco, a permis de renouveler la réflexion sur ce sujet en approfondissant nos connaissances des meilleures pratiques à l'étranger.

Quel est, selon vous, l'intérêt de porter un regard international sur le décrochage scolaire ?

Les comparaisons internationales permettent de mieux comprendre les stratégies mises en place par différents pays pour répondre à la problématique du décrochage scolaire, d'en apprécier les pratiques en valorisant les réussites, et en essayant d'analyser les difficultés rencontrées. Ceci pour ne pas renouveler des erreurs et garantir l'efficacité des dispositifs mis en place. Les expériences nationales couvrant 11 pays ont été présentées pendant la conférence : Belgique, Allemagne, Irlande, Pays-Bas, Angleterre, Italie, Canada, Australie, Finlande, Espagne, Estonie. Beaucoup d'acteurs et de chercheurs étaient présents. Les études comparatives au niveau international, comme l'enquête PISA ou des études de l'UE ou du CEDEFOP, ont été évoquées afin de permettre des comparaisons plus affinées.

Quels ont été les temps forts de la conférence ?

La conférence a montré que tous les pays se préoccupent aujourd'hui de cette question du décrochage, en raison, notamment, de son coût élevé du point de vue économique et social mais aussi de son augmentation. Le travail en ateliers a été l'occasion d'échanges en plus petits groupes, entre les acteurs français, pour mieux appréhender les différents aspects du décrochage scolaire (le rôle des pratiques enseignantes dans la prévention du décrochage, celui de la politique d'établissement, la place des familles, le lien entre l'orientation et le décrochage, les stratégies d'identification des jeunes en décrochage scolaire, l'articulation entre l'action publique - Etat et régions notamment - et acteurs privés, le rôle de l'apprentissage) et formuler des pistes pour des actions futures au plan national. La conférence a mis en lumière les conséquences macroéconomiques du décrochage qui, lorsque son taux est élevé, a un impact sur la cohésion sociale et sur la croissance durable et inclusive du pays.

CE QU'IL FAUT RETENIR
SUR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Des indicateurs multiples mais qui traduisent tous une baisse du décrochage scolaire

Voir p.8

En 2016, **environ 450 000 jeunes**, entre 18 et 24 ans[1] ne sont pas diplômés ou ont au plus le diplôme national du brevet et n'ont pas suivi de formation au cours de quatre dernières semaines, soit une **baisse d'environ 100 000 jeunes par rapport à 2006**. Les indicateurs du décrochage scolaire sont multiples. Certains organismes s'attachent à suivre les jeunes qui ne sont pas en emploi tel que l'OCDE avec le suivi des NEETs (jeunes non scolarisés, ni en emploi, ni en formation) tandis que d'autres vont s'intéresser au niveau de diplôme des sortants annuels comme la Depp ou encore EUROSTAT qui ne tient pas compte de la situation des jeunes par rapport à l'emploi.

INDICATEURS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE			
Taux de sortants sans diplôme (Depp – Insee)	**Taux de sortants précoces chez les 18-24 ans (Depp – Insee EUROSTAT)**	**Taux de non diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés (Insee)**	**Taux de non scolarisés, ni emploi, ni en formation chez les 18-24 ans (OCDE)**
13 % 2015 Soit 100 000 jeunes	**8,8 % 2016 Soit 450 000 jeunes**	**24,7 % 2013**	**19,8 % 2016**
↘ **- 3 pts 2011**	↘ **- 2,4 pts 2006**	↘ **- 2,5 pts 2006**	↘ **- 0,8 pts 2015**

Un écart renforcé entre les diplômés et non-diplômés qui trouvent du travail

Voir p.8

Pour les jeunes non diplômés, les emplois occupés en début de parcours d'insertion se concentrent sur certains secteurs d'activité : construction, industrie, commerce et hébergement-restauration. Par rapport aux autres jeunes, **ils occupent plus souvent des emplois précaires** (contrats à durée déterminée et missions d'intérim) **et à temps partiel**. Enfin, le décrochage scolaire peut produire des effets durables sur les carrières des personnes notamment en matière de salaire.

Des inégalités territoriales marquées entre académies et au sein des académies

Voir p.13

Le décrochage scolaire reste **très présent dans les académies du nord** (Lille, Amiens), **d'Ile-de-France** (Créteil) **et du sud-est** (Corse, Montpellier, Aix-Marseille) de la France. Une analyse fine, réalisée au niveau des cantons, met en évidence que la baisse globale du décrochage scolaire s'est parfois faite **au détriment des territoires les plus en difficulté**, augmentant ainsi les inégalités territoriales.

L'absentéisme : un premier pas vers le décrochage scolaire

Voir p.32

Une étude originale menée par l'université de Liège pour le Cnesco, à partir des données PISA, met en évidence les facteurs multiples explicatifs de l'absentéisme, signe précurseur du décrochage scolaire. Ainsi, **en France, 11 % des élèves de 15 ans déclarent avoir volontairement manqué l'école durant une journée, dans les deux semaines précédant l'enquête** (OCDE, PISA 2015). L'« effet de pairs » (d'autres élèves de l'établissement s'absentent) et le sentiment d'injustice de la part des enseignants sont très liés à l'absentéisme. Des élèves qui ont un fort sentiment d'appartenance à leur établissement et ont plaisir à apprendre auront moins de risque de s'absenter.

[1] Calculé sur une base d'environ 5 200 000 jeunes de 18 à 24 ans.

ÉTAT DES LIEUX DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN FRANCE ET À L'ÉTRANGER

La notion de décrochage scolaire (*dropping out*) est née aux États-Unis dans les dernières années du XIX^{e} siècle. Cependant, elle est véritablement entrée dans les préoccupations des pouvoirs publics dans les années 60 *(Dorn, 1996)*. En France, le décrochage scolaire a été considéré tardivement comme un problème public.

Les grandes dates du décrochage scolaire en France

La politique de lutte contre le décrochage scolaire s'inscrit dans un contexte européen. En 2000, lors du sommet de Lisbonne, la réduction du taux de décrochage scolaire dans l'Union européenne est l'un des cinq axes définis dans la « stratégie Europe 2020 », afin de faire de l'Union européenne « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* ». **L'ambition est ainsi de réduire la part des sortants précoces[2] dans l'Union européenne à 10 % en 2010**. L'objectif national pour la France est revu en 2009 dans le cadre stratégique « Éducation et formation 2020 » et fixé à 9,5 % de sortants. Il aura fallu attendre 2008 pour que la lutte contre le décrochage scolaire devienne un objectif national en France, avec l'installation du Haut-commissariat à la jeunesse. **L'objectif de faire passer le taux de sortants précoces en dessous de 9,5 % est ainsi atteint en 2014 (9 %).**

Les dates clés de la lutte contre le décrochage scolaire en France

DATES	POLITIQUES DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN FRANCE	TAUX DE SORTANTS PRÉCOCES[3]
1989	La loi d'orientation fixe comme objectif à la Nation de *« conduire d'ici dix ans, l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP) et 80 % au niveau du baccalauréat »* (Lionel Jospin).	24,2 %
2000	**Le sommet de Lisbonne fixe un objectif national d'élèves sortants en Europe à 10 % d'ici 2010, renouvelé en 2009 par Education et formation 2020 pour chaque pays (9,5 % en France)**	13,4 %
2008	**La lutte contre le décrochage scolaire devient un des objectifs des expérimentations menées par le Haut-commissariat à la jeunesse (Martin Hirsch).**	11,8 %
2009	La lutte contre le décrochage scolaire est citée dans les actions de la circulaire de rentrée (Xavier Darcos).	12,4 %
2011	Un programme de lutte contre le décrochage scolaire est mis en place avec la création de plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (Luc Chatel).	12,3 %
2012	Le décrochage scolaire occupe une place importante de la loi de refondation de l'école. L'engagement de « faire raccrocher » 20 000 jeunes est pris (Vincent Peillon).	11,8 %
2014	**Le plan « *Tous mobilisés contre le décrochage scolaire* » est engagé (Najat Vallaud-Belkacem).**	9 %

[2] Les sortants précoces, pour l'Union européenne, sont les jeunes âgés de 18 à 24 ans qui n'ont pas suivi de formation au cours des quatre dernières semaines et ne sont pas diplômés ou au plus du diplôme national du brevet (Enquête Emploi Insee, estimations et extrapolations MEN-MESRI-Depp, RERS, 2017).
[3] Taux non révisés suite à la rupture de série de l'enquête Emploi 2013.

La définition et les enjeux du décrochage scolaire

Selon Pierre-Yves Bernard, le décrochage scolaire peut se définir comme « **la non-poursuite d'études avant l'achèvement de la scolarité secondaire** ». Ainsi, la norme minimale à atteindre devient l'enseignement secondaire complet pour l'ensemble de la jeunesse *(Bernard, 2015)*.

Pourquoi se préoccuper du décrochage scolaire ?

a. Un enjeu individuel

Le décrochage scolaire peut avoir un impact sur l'**estime de soi** *(Fortin et al., 2004)*. La littérature scientifique a également montré que la santé des individus est positivement corrélée à la durée de leur scolarité *(Grossmann, et Kaestner, 1997)*.

b. Un enjeu scolaire

L'enseignement secondaire complet devient la norme minimale à atteindre pour l'ensemble de la jeunesse *(sommet de Lisbonne, 2000)*. Dans l'Union européenne, cette norme peut aboutir à une grande diversité de certifications, elles-mêmes obtenues à la suite de formations de durées hétérogènes. Dans ces conditions, la norme de fin d'études peut aboutir à des réalités locales diverses, mais elle a le mérite de **définir un standard commun en dessous duquel on considère la sortie du système éducatif comme précoce**.

c. Un enjeu social

Le décrochage scolaire est un des facteurs les plus importants de risque d'inactivité et/ou de chômage de longue durée *(Scarpetta, Sonnet et Manfredi, 2010).* **Les jeunes qui ont décroché ont deux fois plus de risque d'être au chômage que ceux qui sont sortis avec un diplôme de niveau CAP ou baccalauréat** *(Depp, 2016)*. Parmi les sortants de formation en 2010, les sortants non diplômés passent en moyenne autant de temps au chômage qu'en emploi pendant les trois premières années de vie professionnelle. La recherche montre également que la baisse du décrochage scolaire pourrait diminuer la criminalité *(Lohner et Moretti, 2001)*, et accroître la participation politique *(Milligan, Moretti et Oreopoulos, 2003).*

Les écarts entre diplômés et non-diplômés se sont encore renforcés avec la crise de 2008 *(Barret, Ryk et Volle, 2014)*. Pour les jeunes non diplômés qui trouvent du travail, les emplois occupés en début de parcours d'insertion se concentrent sur certains secteurs d'activité : construction, industrie, commerce et hébergement-restauration. Par rapport aux autres jeunes, ils occupent plus souvent des emplois précaires (contrats à durée déterminée et missions d'intérim) et à temps partiel *(Joseph et Rouault, 2014)*. Enfin, le décrochage scolaire risque de produire des effets durables sur les carrières des personnes notamment en matière de salaire *(Arulampalam, 2001)*.

d. Un enjeu économique

Le décrochage scolaire par le chômage qu'il induit, constitue un manque à gagner pour l'appareil productif et une source de dépenses futures en matière de transferts sociaux. Ainsi, en 2012, **le cabinet BCG a estimé le coût du décrochage scolaire à la collectivité pour une personne tout au long de sa vie à 230 000 euro**s.

Les différents indicateurs du décrochage scolaire en France

À l'échelle nationale, la Depp calcule **deux principaux indicateurs** pour mesurer le taux de décrochage **à partir des enquêtes Emploi de** l'**Insee**[4] : le taux de sortants sans diplôme et le taux de sortants précoces.

a. Le taux de sortants sans diplôme, Depp -Insee

Le taux de sortants sans diplôme, outre celui du brevet, des jeunes de plus de 15 ans est un indicateur de flux. Il indique le nombre de jeunes ayant décrochés chaque année du système scolaire. Pour éviter les biais d'échantillonnage, il est nécessaire d'utiliser trois années consécutives d'enquêtes Emploi Insee. Ces jeunes sortants peuvent quitter le système éducatif à différents niveaux, du collège aux classes terminales des lycées.

Cet indicateur comporte un biais, celui de ne pas prendre en considération d'éventuelles reprises de formation qualifiante. Toutefois ce biais est limité par la faiblesse du nombre de reprises de formation qualifiante par les jeunes ayant décroché au secondaire.

Selon cet indicateur[5], **la part de jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires avant la fin de leur formation initiale est en diminution à 13 % en 2015** (soit -3 points entre 2011 et 2015). Comme l'indique la Depp, cet indicateur reste sensible aux modifications de la structure de la population scolaire.

[4] Institut national de la statistique et des études économiques
[5] Les données 2003-2013 ont été recalculées en fonction d'un changement de protocole dans l'enquête Emploi depuis 2013 et de l'intégration des départements et régions d'outre-mer.

b. Le taux de sortants précoces, Depp - Insee

Le taux de sortants précoces mesure, parmi les 18-24 ans, la part de ceux « qui n'ont pas suivi de formation au cours des quatre dernières semaines et ne sont pas diplômés ou au plus du diplôme national du brevet » (RERS, 2017)**.** Il s'agit d'un **indicateur de stock**, sensible à la fois aux actions de prévention et de remédiation. C'est cet indicateur qui sert de base aux objectifs Europe 2020 pour EUROSTAT.

Ce taux a évolué à partir de 2013, avec la prise en compte de formations non formelles[6].

Cet indicateur des sortants précoces permet également de constater une diminution du décrochage scolaire, celui-ci passant de 12,8 % en 2007 sans prendre en compte les formations non formelles (11,3 % en les prenant en compte) à 8,8 % en 2016 *(données RERS)*. La baisse de cet indicateur peut donc résulter d'une augmentation du nombre de jeunes diplômés en formation initiale ou d'efforts nationaux réalisés dans la formation continue (dispositifs d'aide à l'emploi avec formation auprès des moins diplômés).

c. Le chiffrage du décrochage scolaire par le Système interministériel d'échanges d'informations (SIEI)

Depuis 2011, un recensement des jeunes en situation de décrochage est effectué au niveau national en croisant les informations du ministère de l'Éducation nationale, du ministère de l'Agriculture et de l'alimentation et des Missions locales, c'est le Système interministériel d'échanges d'informations SIEI. **Il est destiné à identifier les jeunes ayant interrompu une formation secondaire dans laquelle ils étaient inscrits l'année précédente sans avoir obtenu le diplôme correspondant, et permettre un accompagnement dans le cadre des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs**. Le SIEI permet un découpage des informations par structure scolaire et par département et la transmission des listes des jeunes potentiellement « décrochés » aux institutions locales chargées de trouver des solutions.

Outre le fait que les chiffres tirés du SIEI ne sont pas toujours fiables (certains élèves identifiés comme décrocheurs ne le sont pas toujours), cet indicateur, par construction, peut inclure des jeunes diplômés qui abandonnent une nouvelle formation *(Bernard, 2017)*.

d. Le taux de non-diplômés parmi les jeunes non-scolarisés, Insee

Le taux de non diplômés parmi les jeunes (15-24 ans) non-scolarisés s'appuie sur les données Insee du recensement de la population. Il considère la part des non diplômés (pas de CAP/BEP, bac ou équivalent) parmi les jeunes qui ne sont plus scolarisés pour l'année en cours, qu'ils soient ou non en emploi (Boudesseul et *al*., 2016).

Cet indicateur permet de constater une lente diminution du taux de jeunes ayant connu une situation de décrochage scolaire, passant de 27,2 % en 2006 à 24,7 % en 2013 *(Boudesseul, Cnesco, 2017 ; données Insee).*

[6] La mesure du nombre de sortants précoces s'est par ailleurs étendue aux DOM à partir de 2014.

Ils l'ont fait à l'étranger…

Le **Québec** produit des données exhaustives afin de déterminer les conditions locales du décrochage scolaire et de développer une action territoriale. L'expression « **persévérance scolaire** » est utilisée dans l'objectif de limiter les sorties sans diplôme du système éducatif. Le contexte institutionnel décentralisé favorise les initiatives locales. Ainsi la région Saguenay-Lac Saint-Jean, associée à une équipe de chercheurs *(Perron & Veillette, 2011)*, a créé une structure partenariale, en 1996, appelée le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (Crépas). Son action se base sur des données de l'administration scolaire créées à partir d'un **identifiant scolaire unique et géolocalisable qui autorise une représentation cartographique du décrochage**. Le site *cartojeunes* (http://www.cartojeunes.ca) permet ainsi de connaître les sortants sans diplôme par municipalité.

Ils l'ont fait à l'étranger…

Dans la lignée des objectifs de Lisbonne, les **Pays-Bas** s'étaient donnés comme objectif de diviser par deux le nombre de jeunes décrocheurs entre 2002 et 2012. La politique mise en place a consisté à d'abord **standardiser les données concernant les élèves par l'utilisation d'un identifiant national**, le *Basis Register Onderwijs Nummer* (BRON) afin d'identifier les ruptures de scolarité**. La politique est menée au niveau régional**, où se définissent les mesures de prévention et d'intervention, avec une dimension partenariale importante. Les données sont publiées sur Internet (http://www.aanvalopschooluitval.nl/) et permettent une vision cartographique du décrochage scolaire. Le caractère public des données participe à une conception de l'action publique qui place la responsabilité des acteurs de terrain au premier plan. Avec ces informations, il est possible d'**évaluer la capacité des établissements scolaires à atteindre ou non des objectifs, dans un contexte où ces établissements sont dotés d'une grande autonomie**.

Les indicateurs du décrochage scolaire comme instruments de comparaisons internationales

Le chiffrage du décrochage scolaire permet au niveau national de fournir des outils de réflexion pour agir sur le terrain, mais il peut également **servir d'instrument d'évaluation de la politique de chaque pays dans un contexte de compétition économique internationale** *(Verdier, 2008 ; Doray et al., 2011)*.

a. Le taux de sortants précoces, Eurostat : indicateur européen

Les comparaisons internationales sur le décrochage scolaire sont difficiles. En effet, **il n'existe pas d'indicateur standardisé du décrochage scolaire au niveau mondial**. **L'Europe, définit un taux de sortants précoces à partir de la part des non-diplômés sortis de formation dans la tranche d'âge des 18-24 ans** (10,7 % en moyenne en 2016) (voir tableau ci-dessous) *(Bernard, 2017)*. Pour la France, ce taux est calculé par la Depp à partir des enquêtes Emploi de l'Insee (voir ci-dessus).

Taux de sortants précoces dans l'Union européenne 2007-2016 (Eurostat)

	2007	2016
Malte	30,2	19,6
Espagne	30,8	19,0
Roumanie	17,3	18,5
Portugal	36,5	14,0
Italie	19,5	13,8
Bulgarie	14,9	13,8
Hongrie	11,4	12,4
Royaume-Uni	16,6	11,2
Estonie	14,4	10,9
Ensemble UE	**14,9**	**10,7**
Allemagne	12,5	10,2
Lettonie	15,6	10,0
France	**12,8**	**8,8**
Belgique	12,1	8,8
Pays-Bas	11,7	8,0
Finlande	9,1	7,9
Chypre	12,5	7,7
Suède	8,0	7,4
Slovaquie	6,5	7,4
Danemark	12,9	7,2
Autriche	10,8	6,9
République tchèque	5,2	6,6
Irlande	11,8	6,3
Grèce	14,3	6,2
Luxembourg	12,5	5,5
Pologne	5,0	5,2
Slovénie	4,1	4,9
Lituanie	7,8	4,8
Croatie	4,5	2,8

Note de lecture : Le taux 2007 de la France est le taux calculé avant réactualisation des données effectuée après 2013.

Pratiquement partout en Europe, le décrochage scolaire diminue. La France se situe en dessous de la moyenne européenne en 2007 et 2016 à 8,8 % en 2016. On constate de fortes disparités au sein de l'Union européenne. Un petit groupe de pays d'Europe centrale et orientale se caractérise depuis leur entrée dans l'UE par un faible taux de décrochage scolaire, plutôt stable depuis 2007 (Slovénie, Croatie, République tchèque, Slovaquie, Pologne, Lituanie). À l'opposé, les pays d'Europe du Sud (Portugal, Espagne, Italie, Malte) ont des taux de décrochage nettement au-dessus de la moyenne européenne, mais qui ont baissé depuis 2007.

b. Le taux de NEETs : indicateur OCDE

L'OCDE a choisi de construire son indicateur sur les 18-24 ans à travers le périmètre des NEETs (*Not in Education, Employment or Training*). Cette mesure indique la part des jeunes qui ont quitté l'école et qui ne sont ni en emploi, ni en formation.

Ils l'ont fait à l'étranger…

En **Angleterre**, la catégorie du décrochage scolaire est peu mobilisée par les pouvoirs publics, au profit d'une catégorisation apparue à la fin des années 1990 *(Furlong, 2006)* : il s'agit des **NEETs** (*Not in Education, Employment or Training*). Le périmètre est différent du décrochage puisqu'un NEET peut être diplômé, de même qu'un jeune non diplômé peut-être en emploi et n'est donc pas NEET. **Cette approche trouve ses origines dans une conception de la « qualification » (au sens *skill*) qui a plus à voir avec l'expérience et l'apprentissage sur le tas qu'à travers des certifications scolaires.**

Selon cet indicateur, **la France compte 19,8 % de NEETs (jeunes entre 18 et 24 ans non scolarisés, sans emploi et sans formation) en 2016** contre 15,3 % de la moyenne de l'OCDE (OCDE, 2016).

***

Les indicateurs du décrochage scolaires sont multiples. Certains organismes s'attachent à suivre les jeunes qui ne sont pas en emploi tel que l'OCDE avec le suivi des NEETs (jeunes non scolarisés, ni en emploi, ni en formation) tandis que d'autres vont s'intéresser au niveau de diplôme des sortants annuels comme la Depp ou encore EUROSTAT qui ne tient pas compte de la situation des jeunes par rapport à l'emploi.

Synthèse des indicateurs nationaux et internationaux du décrochage scolaire

INDICATEURS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE			
Taux de sortants sans diplôme (Depp – Insee)	**Taux de sortants précoces chez les 18-24 ans (Depp – Insee EUROSTAT)**	**Taux de non diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés (Insee)**	**Taux de non scolarisés, ni emploi, ni en formation chez les 18-24 ans (OCDE)**
13 % 2015 Soit 100 000 jeunes	**8,8 % 2016 Soit 450 000 jeunes**	**24,7 % 2013**	**19,8 % 2016**
↘ **- 3 pts 2011**	↘ **- 2,4 pts 2006**	↘ **- 2,5 pts 2006**	↘ **- 0,8 pts 2015**

FOCUS SUR LES INÉGALITÉS TERRITORIALES DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

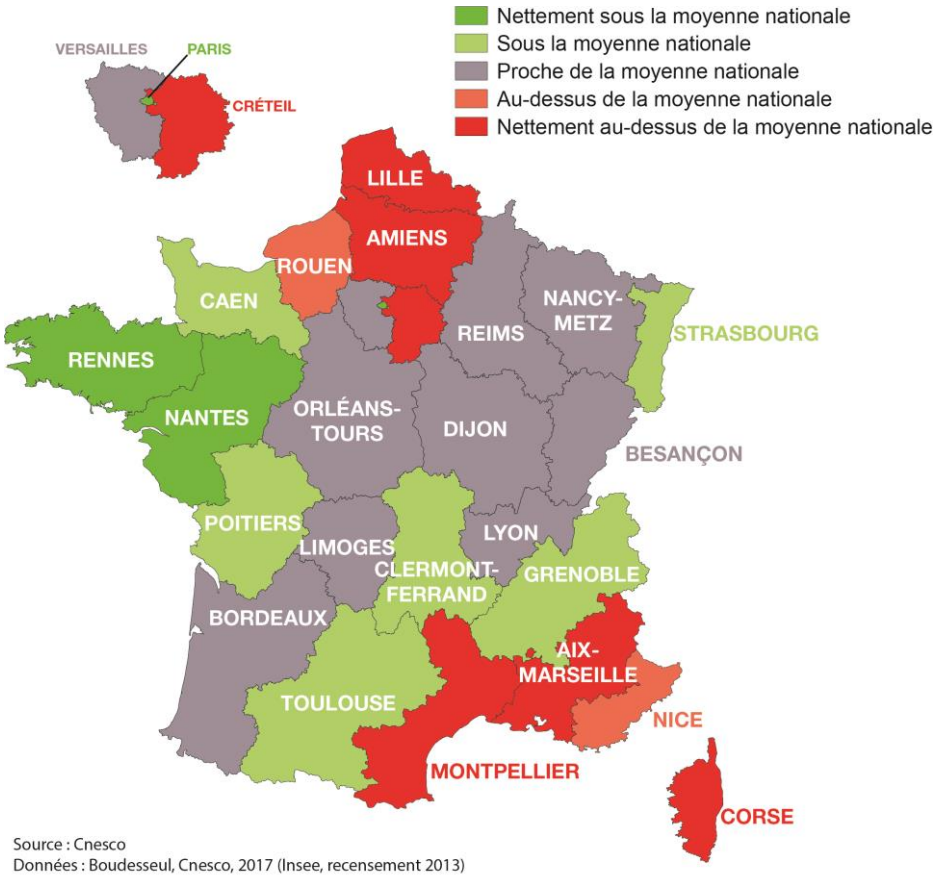
Des disparités marquées entre académies

Pour analyser le décrochage scolaire au niveau territorial, Boudesseul *(Cnesco, 2017)* utilise un indicateur de stock, à savoir le taux de non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés, obtenu à partir des recensements disponibles de l'Insee[7]. Ainsi, **en France métropolitaine, 25 % des 15-24 ans non-scolarisés sont sans diplôme** *(Boudesseul, Cnesco, 2017 ; Insee, 2013)*.

Cet indicateur laisse apparaître une forte disparité du décrochage scolaire selon les académies. Ainsi, **les académies du nord (Lille, Amiens), d'Île-de-France (Créteil) et du sud-est (Corse, Montpellier, Aix-Marseille) de la France sont nettement plus touchées par le décrochage scolaire**.

À l'inverse, **les académies de l'ouest de la France (Rennes, Nantes) sont bien moins touchées par le décrochage scolaire.**

Part de non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés, par académie (2013)



Source : Cnesco
Données : Boudesseul, Cnesco, 2017 (Insee, recensement 2013)

[7] Les données disponibles ne concernent que la France métropolitaine et ne prennent pas en compte les évolutions récentes du décrochage scolaire dans les académies.

Entre 2006 et 2013, la moyenne nationale a diminué de 2 points. Cette baisse se retrouve au niveau académique, **où aucune académie n'a vu augmenter la part de non-diplômés parmi les jeunes non-scolarisés**.

Mais derrière cette baisse généralisée du décrochage scolaire, se cachent des réalités territoriales très différentes, appuyés tant sur les inégalités internes au système scolaire que sur les inégalités à caractère spatial. Pour analyser finement la situation actuelle, il est intéressant d'analyser les évolutions de chaque académie, comparativement aux autres, et dans le temps (entre 2006 et 2013).

Les académies ayant plus de décrochage scolaire que la moyenne nationale

Part de non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés

	Évolution 2006 – 2013…		
	…de l'académie, par rapport à la moyenne nationale	…des disparités au sein de l'académie (entre cantons)	… de la proportion de cantons les plus en difficulté
Aix-Marseille	Baisse plus rapide	En baisse	En baisse
Amiens	Similaire	En hausse	En baisse
Corse	Baisse plus rapide	Stable	En baisse
Créteil	Similaire	Stable	Stable
Lille	Baisse moins rapide	En hausse	En hausse
Montpellier	Baisse plus rapide	En baisse	En baisse
Nice	Baisse plus rapide	Stable	Stable
Rouen	Similaire	En hausse	Stable

Source : Cnesco
Données : Boudesseul, Cnesco, 2017 (Insee, recensements 2006 et 2013)

Au sein des académies présentant le plus de difficultés vis-à-vis du décrochage scolaire, plusieurs phénomènes semblent se mettre en place.

L'académie de Lille, qui connaît un taux important de décrochage scolaire, a connu une trajectoire négative. **Si le taux de décrochage a baissé moins vite dans l'académie de Lille qu'ailleurs, les disparités se sont accrues au sein même de l'académie, augmentant ainsi le nombre de territoires en grande difficulté**.

À l'inverse, des académies comme Aix-Marseille et Montpellier sont entrées dans un cercle vertueux de lutte contre le décrochage scolaire. En effet, elles ont réussi à faire baisser leur taux de décrochage scolaire plus vite que la moyenne nationale, tout en réduisant les inégalités entre les territoires de leur académie.

L'académie de Créteil a, pour sa part, réussi à s'inscrire dans la baisse moyenne française, tout en stabilisant les disparités entre ses différents territoires.

Dans les académies les plus exposées au décrochage scolaire, plusieurs facteurs de risque, dépendant du contexte territorial, peuvent être identifiés. **La très grande majorité de ces académies ont une part plus élevée de familles monoparentales, un chômage plus élevé** et, à un moindre niveau, une part importante de familles nombreuses et de personnes non diplômées parmi les 45-54 ans.

Facteurs de risque identifiés dans les académies les plus exposées au décrochage scolaire, relativement aux autres académies

	Part importante de non-diplômés parmi les 45-54 ans	Chômage élevé	Revenu médian faible	Part élevée de familles mono parentales	Part élevée de familles nombreuses	Part élevée des ménages vivant en HLM
Aix-Marseille		✓		✓	✓	
Amiens	✓	✓		✓	✓	✓
Corse	✓		✓	✓		
Créteil	✓	✓		✓	✓	✓
Lille	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Montpellier		✓	✓	✓		
Nice				✓		
Rouen	✓	✓			✓	✓

Source : Cnesco ; données Boudesseul, Cnesco, 2017 (Insee, recensement 2013)
Note de lecture : l'académie d'Aix-Marseille, caractérisée par un fort taux de décrochage, fait également partie des 8 académies de France métropolitaine où le taux de chômage des 15-64 ans est le plus élevé (relativement aux autres académies).

De manière générale, **les académies les plus en difficulté sur le décrochage scolaire cumulent de nombreux facteurs de risque** liés au décrochage scolaire.

L'académie de Lille apparaît comme la plus exposée aux facteurs de risque de décrochage scolaire. Elle se trouve en effet, sur chacun des indicateurs, parmi les 8 académies les plus fortement touchées. Les académies d'Amiens et de Créteil présentent également une forte accumulation des facteurs de risque.

À l'inverse, l'académie de Nice, qui est également confrontée à un fort décrochage scolaire, est confrontée à peu de facteurs de risque de décrochage.

Les académies ayant autant de décrochage scolaire que la moyenne nationale

Part de non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés

	Évolution 2006 – 2013…		
	…de l'académie, par rapport à la moyenne nationale	…des disparités au sein de l'académie (entre cantons)	… de la proportion de cantons les plus en difficulté
Besançon	Baisse plus rapide	Stable	En baisse
Bordeaux	Similaire	Stable	Stable
Dijon	Similaire	Stable	Stable
Nancy-Metz	Baisse moins rapide	Stable	En hausse
Orléans-Tours	Similaire	En baisse	Stable
Reims	Similaire	Stable	Stable
Versailles	Similaire	En baisse	En baisse
Limoges	Baisse moins rapide	Stable	Stable
Lyon	Similaire	Stable	Stable

Source : Cnesco

Données : Boudesseul, Cnesco, 2017 (Insee, recensements 2006 et 2013)

Globalement, **les académies qui sont dans la moyenne du décrochage scolaire français ont suivi des tendances similaires à la moyenne nationale**, notamment les académies de Bordeaux, Dijon, Reims et Lyon.

Certaines d'entre elles ont réussi à améliorer leur situation. Ainsi, l'académie de Besançon a vu son taux de décrochage diminuer plus rapidement qu'ailleurs et a vu baisser sa part de territoires en grande difficulté. De même, dans l'académie de Versailles, la baisse du taux de décrochage a eu un effet positif sur l'égalité entre les territoires.

En revanche, les académies de Nancy-Metz et de Limoges ont vu leur situation s'améliorer moins vite que la situation nationale.

Les académies ayant moins de décrochage scolaire que la moyenne nationale

Part de non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés

	Évolution 2006 – 2013 …		
	… de l'académie, par rapport à la moyenne nationale	… des disparités au sein de l'académie	… de la proportion de cantons les plus en difficulté
Caen	Baisse plus rapide	Stable	En hausse
Clermont-Ferrand	Baisse moins rapide	Stable	Stable
Grenoble	Similaire	Stable	En baisse
Nantes	Baisse moins rapide	Stable	Stable
Paris	Baisse plus rapide	En baisse	Aucun canton concerné
Poitiers	Baisse moins rapide	En hausse	En hausse
Rennes	Baisse moins rapide	En baisse	Aucun canton concerné
Strasbourg	Baisse plus rapide	Stable	En baisse
Toulouse	Baisse moins rapide	Stable	Stable

Source : Cnesco

Données : Boudesseul, Cnesco, 2017 (Insee, recensements 2006 et 2013)

Logiquement, avec une situation de départ plus favorable, les académies les moins touchées par le décrochage scolaire voient, souvent, leur taux de décrochage scolaire diminuer moins vite que la moyenne française.

Cependant, l'académie de Poitiers voit sa position se dégrader à tous les niveaux. En effet, **la situation dans l'académie de Poitiers ne s'est pas améliorée au même rythme qu'en France et a vu augmenter les inégalités entre les territoires et, particulièrement, la proportion des territoires les plus en difficulté.**

À l'inverse, l'académie de Paris a capitalisé sur la baisse du décrochage pour diminuer les inégalités entre ses territoires.

L'analyse de l'évolution du taux de décrochage par académie selon trois critères (évolution par rapport aux autres académies, évolution des inégalités dans l'académie, évolution de la part des cantons les plus en difficulté) met en évidence **la difficulté de faire profiter l'ensemble du territoire d'une baisse globale**. **Deux approches peuvent être menées :**

- **une approche globale**, en ciblant sur des priorités autres que territoriales (niveaux de scolarisation, voies général, technologique ou professionnelle, types d'établissements, etc.) ;
- **une approche spécifique**, concentrant l'effort sur certains territoires ciblés (tels que l'éducation prioritaire, la politique de la ville, etc.).

LE PARCOURS D'UN JEUNE EN SITUATION DE DÉCROCHAGE

Les situations des jeunes sont diverses et les solutions qui leur sont apportées doivent tenir compte de leurs expériences et impliquer des acteurs locaux et nationaux divers pour répondre à leurs besoins. On distingue ainsi plusieurs parcours possibles, en fonction notamment de l'âge et du degré de qualification du jeune, pour aboutir au retour à la formation.

Un élève qui a échoué à un examen

Depuis la rentrée 2016, les élèves ayant échoué aux examens des voies générale, technologique et professionnelle (baccalauréat, BT, BTS, CAP) sont **autorisés à les préparer à nouveau dans l'établissement dans lequel ils étaient précédemment scolarisés**. Les élèves peuvent conserver, s'ils le souhaitent, le bénéfice des notes qu'ils ont obtenues.

Un jeune entre 16 et 25 ans qui a quitté le système éducatif sans diplôme

En France, **le retour à la formation est un droit accordé aux 16-25 ans ayant quitté le système éducatif sans diplôme**. Celui-ci s'effectue par l'accueil et la prise en charge de ces jeunes dans les plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD), sous la responsabilité du Conseil régional, par les réseaux Formation qualification Emploi (FOQUALE). Le réseau FOQUALE est composé des établissements de formation initiale (public, privé, CFA, agricole, défense), des Centre d'information et d'orientation (CIO), de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) et des structures de retour à l'école (SRE). Ce réseau représente l'instance opérationnelle de la plate-forme. Le jeune est suivi par un conseiller de la PSAD ou par un référent du Service public régional de l'orientation (SPRO) pendant toute la durée de son parcours de formation, en lien avec l'équipe éducative de l'établissement d'accueil (voir schéma ci-dessous).

Il peut également arriver qu'**un jeune se présente spontanément dans un établissement scolaire**. Dans ce cas, le chef d'établissement l'invite à rencontrer le psychologue de l'éducation nationale (PsyEN) afin qu'ils analysent ensemble le projet de formation souhaité et les projets possibles. Si ce projet consiste en un retour en formation sous statut scolaire, le chef d'établissement contacte ensuite le directeur académique des services de l'Education nationale (DASEN) qui procède à l'affectation du jeune dans l'établissement où ce dernier s'est présenté ou dans un autre établissement.

Parcours d'un jeune entre 16 et 25 ans qui a quitté le système éducatif sans diplôme et qui souhaite revenir en formation, *via* l'Éducation nationale

REPÉRAGE

Le jeune est identifié par une plateforme de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) *via* le Système interministériel d'échanges d'informations (SIEI).

Le jeune se présente dans un des lieux d'accueil de la PSAD : mission locale ou Centre d'Information et d'Orientation (CIO).

Le jeune peut être identifié par des associations de quartiers, des éducateurs, la Mairie, la Journée Défense et Citoyenneté (JDC)…

ACCUEIL DIAGNOSTIC

Le jeune bénéficie d'un entretien personnalisé avec un conseiller de la PSAD ou avec un référent du service public de l'orientation (SPRO), pour élaborer son projet.

SUIVI

Suivi du jeune par un conseiller de la PSAD ou par le référent SPRO.

SOLUTIONS

OFFRES DU RESEAU FORMATION QUALIFICATION EMPLOI (FOQUALE)

Actions de retour en formation en lien avec les partenaires des PSAD.

Accueil du jeunes dans des structures de retour à l'école de type micro lycée ou lycée de la nouvelle chance (LNC).

Actions de formation combinées avec une mission de service civique ou un stage en entreprise avec une clause sociale de formation.

AUTRES SOLUTIONS

Actions de remédiation visant à préparer une formation en alternance en vue d'une insertion professionnelle (ex : écoles de la deuxième chance).

Cours par correspondance via le Centre national d'enseignement à distance (CNED).

Les jeunes et leurs familles peuvent se renseigner sur : masecondechance.onisep.fr, reviensteformer.gouv.fr, monorientationenligne.fr (site Internet, tchat, numéro vert)

LES FACTEURS
DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

De nombreuses recherches mettent en évidence des facteurs du décrochage scolaire, à la fois individuels et contextuels. Il est cependant difficile de rendre compte des interactions entre ces facteurs.

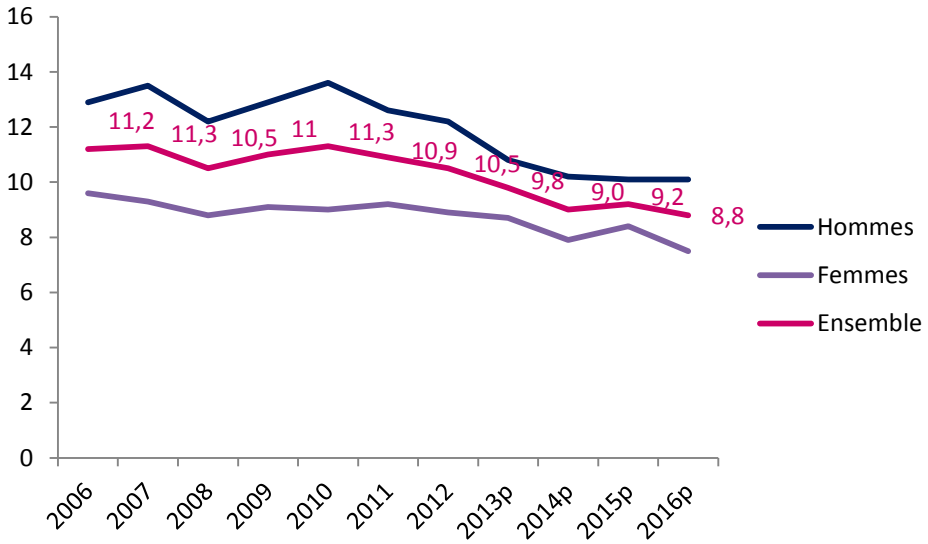
Les facteurs individuels : genre, milieu social, milieu familial, facteurs psychosociaux, compétences scolaires

a. Le genre

DES EFFETS…

Le genre apparait comme une caractéristique déterminante. En France, 10,1 % des hommes de 18 à 24 ans sont des sortants précoces, contre 7,5 % des femmes *(RERS, 2017)*.

Les sorties précoces par sexe, en % (données RERS, 2017)[8]



Cette meilleure réussite scolaire des filles peut être attribuée à la différenciation genrée des rôles sociaux, souvent renforcée par la socialisation scolaire *(Duru-Bellat, 1995)*, et qui prépare davantage les filles au respect et à l'intériorisation des normes de l'école *(Baudelot & Establet, 1992)*.

En France, des modélisations ont été réalisées sur les enquêtes longitudinales conduites par la Depp et portant sur les parcours des élèves à partir de la première année de l'enseignement secondaire (sixième). L'ensemble des études réalisées montre que, **à niveau scolaire égal, les garçons ont un**

[8] Les données 2013 à 2016 issues des enquêtes Emploi sont provisoires.

risque de décrochage scolaire plus élevé que les filles *(Caille, 1999 ; Coudrin, 2006 ; Afsa, 2013)*. Les résultats de ces modèles suggèrent donc l'existence d'un effet de genre spécifique, qui ne se réduirait pas aux seules inégalités de compétences scolaires.

Ils l'ont fait à l'étranger…

Certains programmes de lutte contre le décrochage scolaire incluent la dimension du genre, notamment en incitant les jeunes hommes à s'orienter dans les formations de la santé. La **Suède** avec le programme *#Jagmed* et le projet « *Boys in Care* » financé par la **Commission européenne** ont pour objectif d'**inciter les jeunes hommes décrocheurs à s'orienter vers des formations à dominante féminine pour élargir leur choix et accroître leurs possibilités de réussite pour lutter contre les stéréotypes de genre**.

MAIS…

Les variables scolaires prises en compte dans les études précédentes se limitent au niveau scolaire mesuré en début de collège par des tests standardisés. Elles n'incluent pas d'autres variables portant par exemple sur **le rapport aux normes scolaires** ou sur **l'engagement dans les activités d'apprentissage**. Quand celles-ci sont prises en compte, **l'effet propre du genre sur le risque de décrochage scolaire tend à disparaître** *(Rumberger, 1995, Janosz et al., 1997)*. Ces travaux apportent des éléments décisifs sur l'importance de l'expérience scolaire dans toute sa complexité.

b. Le milieu social

DES EFFETS…

L'ensemble des recherches est unanime quant à l'effet du milieu socio-économique sur le risque de décrochage scolaire. En effet, **le risque est plus élevé pour un enfant issu de milieu populaire que pour celui issu de milieu favorisé, à compétences scolaires identiques**.

L'étude de Ratcliffe et McKernan (2010), à partir d'un suivi de cohorte de la naissance à l'âge de trente ans, montre que **les personnes nées pauvres ont trois fois plus de risque de sortir de l'école sans diplôme que les autres**.

Parmi les indicateurs de milieu social, **le niveau de diplôme des parents, et particulièrement celui de la mère, semble le plus déterminant** *(Caille, 1999 ; Hauser et al., 2004 ; Coudrin, 2006 ; Afsa, 2013)*. Une implication familiale importante (aide aux devoirs, contrôle du travail scolaire), des attentes positives vis-à-vis de l'école, une réactivité des parents aux difficultés scolaires, une attitude encourageante et valorisante diminuent le risque de décrochage *(Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986 ; Rumberger, 1995, 2004 ; McNeal, 1999 ; Janosz, 2000 ; Janosz et Leblanc, 2005 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004)*. Or, ce sont précisément ces pratiques qui sont plus fréquentes dans les milieux socialement favorisés, et moins répandues dans les milieux populaires *(Le Pape, 2009, Van Zanten, 2009)*. Ces facteurs de différenciation sociale interviennent tôt dans la vie de l'enfant, avant même la scolarité élémentaire *(Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000)*.

MAIS…

Le travail le plus récent portant sur une modélisation logistique est celui d'Afsa (2013) à partir des données du Panel 1995 de la Depp. **L'effet de la catégorie sociale est fortement diminué quand on prend en compte l'ensemble des variables de contrôle, en particulier le niveau scolaire mesuré en classe de 6e**, celui-ci captant une partie de l'effet du milieu social. Toutefois, le risque de décrocher augmente de 4,9 points de pourcentage pour les enfants d'ouvriers par rapport aux enfants de cadres, à compétences scolaires identiques en 6e.

c. La structure familiale

DES EFFETS…

Les enfants issus de familles monoparentales semblent avoir un risque de décrochage plus élevé *(Hauser et al., 2004, Janosz, 2000 ; Caille, 1999 ; Bénabou et al., 2004 ; Afsa, 2013)*.

MAIS…

Cependant, une fois contrôlé le statut socio-économique, cet effet est relativement faible.

d. L'origine migratoire

DES EFFETS…

Les recherches aux États-Unis montrent un écart des taux de décrochage impressionnant entre les jeunes Blancs d'une part, et les jeunes Noirs, Hispaniques et Amérindiens d'autre part. Cependant, presque toutes les études empiriques montrent que ces différences sont imputables en grande partie, voire totalement, aux différences de statut socio-économique des groupes ainsi distingués *(Rumberger, 1995, Cameron et Heckman, 2001, Hauser et al., 2004, Lofstrom, 2007)*.

À partir du Panel 2007 de la Depp, en France, Caille (2014) mesure le risque d'être sorti de formation initiale cinq ans après l'entrée en 6e. L'intérêt de cette étude est de distinguer les enfants d'immigrés selon leur origine migratoire. Or, quand on contrôle les variables d'origine sociale et de niveau scolaire, il apparaît que les enfants d'immigrés du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne décrochent, à ce moment de la scolarité, moins souvent que les enfants de familles non immigrées.

On retrouve des résultats similaires aux Pays-Bas *(Traag et van der Velen, 2008)* et en Finlande *(Kilpi-Jiakonen, 2011)*.

MAIS…

En France, peu de travaux intègrent ce genre de question.

e. Le profil psychosocial

DES EFFETS…

Les troubles du comportement, comportements agressifs, conduites délinquantes et états dépressifs sont corrélés au risque de décrochage *(Jimerson et al., 2000 ; Fortin et al., 2004 ; Blaya, 2010)*.

MAIS…

Il est toutefois difficile d'établir une relation de causalité entre ce tableau comportemental et le décrochage scolaire. Jimerson *et al.* montrent en particulier qu'il s'agit davantage d'un marqueur d'un processus déjà engagé, dont l'origine se situe dans la qualité de l'environnement familial et la qualité des soins dispensés à l'enfant dans les premières années de sa vie.

f. Les caractéristiques scolaires des individus

Les estimations à partir de modèles logistiques placent les caractéristiques scolaires des élèves comme étant les prédicteurs les plus puissants d'un décrochage secondaire, et ce d'autant plus que les difficultés scolaires rencontrées par les élèves sont précoces *(Jimerson et al., 2000, Battin-Pearson et al., 2000, Franklin et Streeter, 1995, Hirschman et Pharris-Ciurej, 2006, Janosz et al. 1997, Rumberger 1995, 2004, Broccolichi, 1998, Caille, 1999, Coudrin, 2006)*.

Dans le cas de la France, les plus forts prédicteurs de la sortie sans qualification du système éducatif sont le redoublement en collège *(Caille, 1999)* **ou le niveau scolaire à l'entrée en 6e** *(Coudrin, 2006)*, **et, pour la sortie sans diplôme, le redoublement en primaire** *(Bénabou et al., 2004)*, **et le niveau de compétences en mathématiques et en français mesuré par des tests standardisés** *(Afsa, 2013)*. L'étude de Caille sur le Panel 2007 montre clairement l'effet propre du redoublement sur le risque de sortir précocement du système éducatif (dans les cinq années qui suivent l'entrée en 6e) : l'effet de l'âge est plus important dans ce cas que l'effet du niveau scolaire *(Caille, 2014)*.

Les facteurs de contextes : territoires et établissements

a. Les territoires

On peut constater de très fortes inégalités territoriales de risque de décrochage scolaire, qui ne se réduisent pas aux différences de compositions sociales des populations *(Boudesseul et al., 2016)*. Les travaux existants permettent de relier ces inégalités à quatre ensembles de facteurs décrits ci-dessous.

- **Les caractéristiques économiques et sociales de la population résidant sur le territoire**

Boudesseul, Caro, Grelet, Minassian, Monso et Vivent (2016), à partir de l'unité territoriale que représente le canton, mettent en évidence les liens entre les caractéristiques socio-économiques et le décrochage, soulignant ainsi une forte hétérogénéité des contextes locaux. La carte sur les zones à risques d'échec scolaire (voir page suivante) met ainsi en évidence sept classes de territoires, plus ou moins favorisés socialement et économiquement, et donc plus ou moins favorables à la réussite scolaire des jeunes. La carte sur la part des non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés (voir page suivante) montre la plus ou moins grande ampleur du décrochage scolaire selon les territoires. **Si dans l'ensemble, le décrochage scolaire est très important dans les espaces les plus défavorisés socialement, comme par exemple dans les Hauts-de-France, il peut l'être également sur d'autres territoires, comme par exemple en Aquitaine ou sur le pourtour méditerranéen, suggérant l'existence d'autres facteurs locaux**.

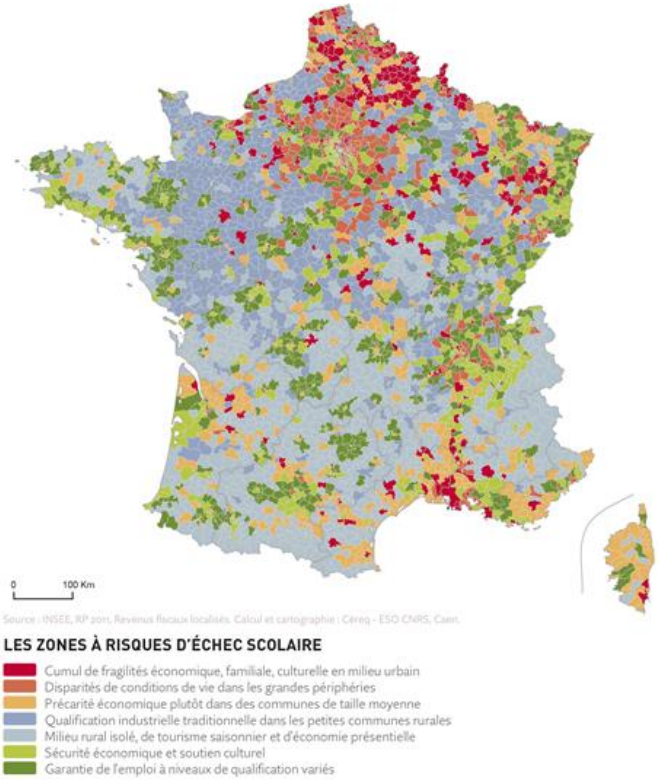
- **Le marché du travail local**

Le marché du travail local produit des incitations et des opportunités pour l'arrêt des études (marché local du travail attractif en emplois peu qualifiés) ou au contraire pour investir dans la formation **(McNeal, 2011)**.

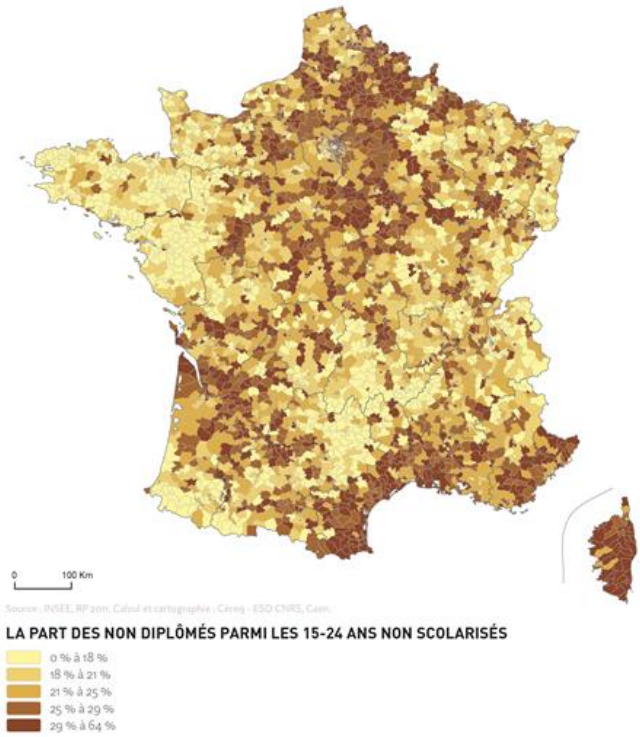
- **L'offre de formation sur un territoire donné**

Il y a là plusieurs dimensions pouvant affecter les parcours scolaires. Tout d'abord, les établissements scolaires peuvent développer des actions favorisant ou contrariant les ruptures scolaires. Il s'agit des **effets-établissements**, dont les analyses montrent qu'ils sont significatifs *(Borman & Dowling, 2010 ; Khouaja et Moullet, 2016)*. Ensuite, **les inégalités d'offre de formation** peuvent se manifester par la plus ou moins grande diversité d'offre proposée aux élèves, que ce soit en matière de spécialités, de voies ou de niveaux de formation. Peu de travaux ont abordé la relation entre diversité de l'offre territoriale de formation et décrochage scolaire, alors même qu'il semble que cela en soit un des facteurs de différenciation *(Grelet, 2006)*.

Les zones à risques d'échec scolaire



La part des non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés



Source : Boudesseul et *al*. (2016). Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage. Céreq et MENESR, Depp.

b. L'environnement scolaire

Plus un établissement comporte d'élèves défavorisés, plus le risque de décrocher augmente, indépendamment des caractéristiques individuelles *(Bryk et Thum, 1989 ; McNeal, 1997 ; Rumberger, 1995 ; Saatcioglu, 2010)*.

Dans les établissements aux publics défavorisés, des conditions de travail difficiles pour les personnels peuvent se traduire par un climat scolaire moins sécurisant, générer des pratiques pédagogiques en décalage par rapport aux besoins des élèves et dégrader les relations entre enseignants et élèves, ce qui augmente le risque de décrochage scolaire *(Lee et Burkam, 2003 ; Rumberger et Palardy, 2005)*.

Trois études font référence dans la littérature américaine quant à l'effet-établissement sur le décrochage scolaire : Bryk et Thum (1989), Rumberger (1995) et McNeal (1997). **Les résultats peu convergents de ces études, indiquent toutefois des effets modestes de l'environnement scolaire** *(Janosz, 2000)*. **Les effets semblent plus importants pour les établissements accueillant les élèves de milieux populaires ou provenant de minorités**.

La recherche tend à montrer que le développement social et émotionnel pourrait être une solution pour améliorer le climat de la classe et la qualité de vie des élèves *(Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger, 2011)*.

L'apprentissage social et émotionnel à l'école (*Social Emotional Learning* - SEL)

Objectifs

L'apprentissage social et émotionnel a pour **objectif de développer chez les enfants cinq compétences** : la conscience de soi, la capacité à reconnaître ses émotions ; la maîtrise de soi, la capacité à contrôler ses émotions ; la conscience sociale, l'empathie envers les autres ; la capacité à gérer les relations aux autres, apprendre à résoudre des conflits, demander de l'aider ; et la capacité à prendre des décisions responsables, à faire des choix qui reposent sur des normes éthiques.

Organisation

Ce dispositif est mis en place de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire. Les séances peuvent être menées par les enseignants ou les éducateurs.

Dans le cadre d'une **école maternelle** par exemple, une séance SEL pourra permettre aux élèves d'identifier : la joie, la colère, la tristesse à l'aide de marionnettes. Dans une **classe élémentaire**, les séances pourront porter sur l'analyse des sentiments du personnage d'une histoire et inclure des travaux de groupe qui nécessitent la prise en compte du point de vue d'autrui. Dans l'**enseignement secondaire**, le concept de sentiment est approfondi afin de prendre conscience de la diversité des élèves. Les séances peuvent également comporter des niveaux d'apprentissage de techniques de relaxation, respiration, gestion du stress.

Évaluation

Les chercheurs ont observé des résultats positifs pour toutes les catégories des élèves ayant bénéficié du programme SEL sur : les compétences sociales et émotionnelles (identification des émotions, résolution de conflit, stratégie d'adaptation, prise de décision…), les attitudes envers soi-même (sentiment d'efficacité personnelle, estime de soi…), les attitudes envers les autres (l'idée que les enfants se font de ce qui est bien ou non pour la société comme les comportements violents par exemple), la détresse émotionnelle (dépression, anxiété, stress…) et l'absence d'usage de drogues.

c. L'organisation scolaire

Selon Verdier (2000), un système éducatif qui privilégie la **compétition des élèves** dans une visée d'excellence tend à ne pas se préoccuper du décrochage scolaire. On observe également à partir des données sur les pays de l'Union européenne, que les systèmes éducatifs qui donnent une grande place au **redoublement** et qui ont des **filières de formation professionnelle peu développées** ont un taux de décrochage scolaire plus élevé, après contrôle du contexte économique (niveau de richesse, marché du travail) *(De Witte et al., 2013)*.

Enfin, l'orientation contrainte semble être un facteur de décrochage scolaire. À partir d'un échantillon de près de 3 000 jeunes repérés en décrochage par le SIEI, Bernard et Michaut (à paraître) montrent que 30 % d'entre eux n'ont pas pu obtenir la formation qu'ils souhaitaient suivre.

Ils l'ont fait à l'étranger…

En **Allemagne** (État fédéral de Saxe-Anhalt, région défavorisée), le programme « *Schulerfolg sichern* » (Assurer la réussite scolaire) favorise la coopération de plusieurs corps de métiers dans et hors de l'école et permet notamment l'installation de 400 travailleurs sociaux dans 369 écoles. Ceux-ci sont organisés en réseau et coordonnés au niveau fédéral. Ce programme, qui renforce les coopérations et permet de réaliser un suivi global des jeunes à risques de décrochage, a également permis de renforcer l'implication des parents, de diminuer les problèmes de comportement et les violences.

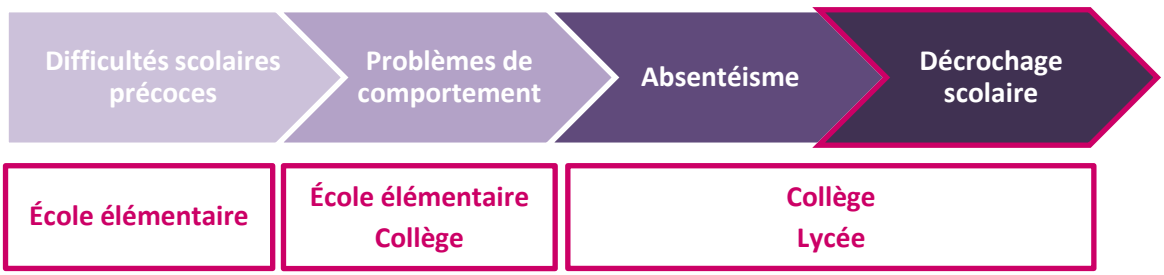
***

Peu d'études traitent de l'association des facteurs du décrochage scolaire, mais le travail de Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins (2000), en comparant plusieurs modèles explicatifs du décrochage scolaire à partir d'une enquête longitudinale peut nous éclairer. **L'analyse confirme le rôle prééminent des acquis scolaires dans le risque de décrochage. Toutefois, l'engagement dans un comportement ou un groupe de pairs déviants, ainsi que la faiblesse des ressources familiales constituent également des facteurs de risque, indépendamment de la réussite scolaire**.

Le processus du décrochage scolaire

Aujourd'hui, il y a un consensus scientifique pour appréhender le décrochage scolaire comme un processus qui, dans la majorité des cas, peut être décrit en trois étapes avant la situation de décrochage scolaire : des difficultés scolaires précoces, des problèmes de comportement et l'absentéisme *(Bernard, 2015)*. Ce processus correspond au profil dominant du décrocheur même s'il faut bien garder en tête, comme nous le verrons dans la partie suivante, qu'il existe une multiplicité de profils (voir partie suivante).

Processus du décrochage scolaire



a. Des difficultés scolaires précoces : le premier temps du décrochage scolaire

Concernant les difficultés scolaires précoces, on distingue deux aspects importants : **premièrement, l'existence d'une distance entre l'école et une partie des élèves ; deuxièmement, la création de situations d'échec à partir d'interactions qui se fondent sur la stigmatisation et/ou des « malentendus ».**

Les fortes inégalités de risque de décrochage scolaire en fonction du niveau de diplôme des parents laissent à penser que les dimensions culturelles attachées à l'environnement social sont déterminantes. La détention du diplôme par les parents est associée à un modèle éducatif plaçant la scolarisation au centre des préoccupations parentales (Kellerhals et Montandon, 1991 ; Van Zanten, 2009 ; Le Pape, 2009). **La distance des milieux populaires avec l'école les éloignerait de ce modèle éducatif, non par opposition à ce modèle, mais en le réduisant essentiellement à un système normatif** (Lahire, 1993) : appliquer des consignes, obéir aux professeurs, bien se tenir, etc.

Ils l'ont fait à l'étranger…

L'**Irlande** a mis en place le « Programme de réussite scolaire » (*School completion programme*) qui s'articule autour de trois piliers : l'accompagnement des élèves à risque de décrochage scolaire, la mise en place des procédures permettant à l'école d'identifier ces élèves, la mise en œuvre des programmes de transition entre l'école primaire et le collège. Ce premier pilier consiste à offrir des initiatives sur les temps scolaire et extrascolaire pour motiver, réengager et suivre les élèves via des petit-déjeuners, une aide aux devoirs, des mentorats... Le ministère de l'Éducation et des Compétences travaille en collaboration avec le Service national psychologique d'enseignement (*National Educational Psychological Service – NEPS*) afin de réaliser ce programme (http://www.tusla.ie/services/educational-welfare-services/school-support-services-under-the-deis-initiative/school-completion-programme).

Alors que pour un bon nombre d'élèves la scolarité est vécue comme un parcours destiné à accéder à un diplôme et à un métier, l'école attend des élèves qu'ils attribuent au savoir un sens en lui-même. De ce fait, il existe **un malentendu sur l'activité scolaire**, réduite par les élèves à une série de consignes et de règles de comportement, à un « métier d'élève », bien loin d'une activité cognitive permettant le développement personnel *(Bonnéry, 2007)*.

Les premières difficultés installent rapidement les élèves dans un statut, celui d'élèves « en difficulté », avec ce que cela comporte toujours des traitements différenciés de la part des enseignants, que ce soit dans les termes positifs du soutien et des exercices spécifiques *(Lahire, 1993)*, ou dans la désignation par le stigmate de la difficulté scolaire. Cette assimilation des élèves à leurs résultats scolaires ne s'opère d'ailleurs pas seulement dans l'interaction maître-élève. **Les regards des parents, des pairs peuvent aboutir à une véritable dévalorisation de soi** *(Millet et Thin, 2005)* et au **découragement appris** *(Florin, 2011 ; Bandura, 2007)*. Dans tous les cas, un processus de catégorisation s'enclenche, qui prépare les élèves à des orientations alternatives aux carrières scolaires attendues.

La déception occasionnée par la faible reconnaissance par l'école de la simple application des consignes peut se traduire par un **sentiment d'injustice**, notamment au moment du passage au collège, quand l'évaluation scolaire porte davantage sur l'appropriation de savoirs et moins sur les efforts fournis en termes d'application des consignes *(Bonnéry, 2007)*. Ce sentiment d'injustice prépare la seconde étape.

b. Des difficultés de comportement : le rejet de l'école

Pour les élèves qui n'ont connu que les appréciations négatives de l'école, celles-ci ne représentent plus alors que l'ennui en classe et la disqualification dans le regard des enseignants. **La dévalorisation de soi** qui en résulte est difficilement supportable : **soit l'élève reconnait la légitimité du verdict scolaire**, et il ne peut vivre alors sa situation que sur le mode de l'infériorité, **soit l'élève résiste à ce verdict**, et, ce faisant, il s'oppose à l'ordre scolaire *(Bonnéry, 2007)*.

Cette opposition aux enseignants se manifeste par le refus du travail scolaire, les diverses formes du chahut, et l'identification au rôle du « perturbateur ». Rapidement, **la situation aboutit à un rejet réciproque entre élèves et enseignants**. Pour les établissements scolarisant en majorité des élèves qui présentent des difficultés, elle se traduit également par une gestion de classe centrée sur la question de la discipline et du maintien de l'ordre, au détriment de l'activité d'apprentissage, ce qui renforce encore les inégalités scolaires *(Becker, 1997[1952] ; Peltier-Barbier et al., 2005)*.

Néanmoins, certains élèves, qui se conforment aux règles scolaires ou qui obtiennent des résultats très faibles sans manifester une opposition à l'école, peuvent également être amenés à décrocher *(voir page suivante).*

c. L'absentéisme : s'échapper de l'école

L'absentéisme peut parfois se manifester à l'intérieur même des établissements, sous forme de retards ou de cours « séchés » *(Blaya et Hayden, 2003)* ; il se traduit également par la sortie de l'établissement. La combinaison de l'ennui en classe, de la dévalorisation scolaire et de la valorisation du groupe de pairs peut mener à manquer les cours, à s'échapper d'un univers perçu uniquement sur le mode de la contrainte. L'expérience de l'absentéisme renforce le rejet réciproque entre l'établissement scolaire et l'élève. Elle indique à celui-ci la possibilité d'une autre vie en dehors de l'école, chez soi, ou dans la rue, ou encore au travail.

***

Cette représentation en trois temps reste très schématique, d'une part parce que ces temps peuvent se chevaucher, d'autre part parce qu'ils peuvent être plus ou moins importants. Ce qui peut se traduire par des parcours très différents les uns des autres. Il est donc possible de penser ces différences à travers une approche typologique sur les différentes formes de décrochage.

Les différents profils du décrochage scolaire

Le travail mené par Janosz adopte un modèle théorique reliant le décrochage à trois types de facteurs : participation (implication) scolaire, résultats scolaires, engagement (adhésion, identification) scolaire *(Janosz et al., 2000)*.

À partir d'une classification sur des indicateurs de ces trois grandes variables, Janosz met en évidence quatre catégories :

Les différents profils du décrochage scolaire (Janosz et *al.*, 2000)

Les décrocheurs discrets	Les décrocheurs désengagés	Les décrocheurs sous-performants	Les décrocheurs inadaptés
Ce sont les élèves sérieux, conformes aux règles scolaires, mais qui obtiennent des résultats en dessous de la moyenne.	Ils se caractérisent surtout par de faibles aspirations scolaires et un faible niveau de compétence perçue ; ils n'ont pas des résultats très faibles, mais sont souvent dans une situation de rejet de l'institution scolaire.	Ce sont les élèves qui obtiennent des résultats très faibles, sans manifester par leurs comportements une opposition à l'école.	Ils rassemblent les élèves manifestant à la fois des problèmes de comportement et des problèmes d'apprentissage.

Les décrocheurs discrets et les décrocheurs inadaptés représentent 80 % de l'échantillon.

Un travail réalisé en France à partir d'un échantillon de jeunes repérés en situation de décrochage scolaire met en évidence des profils similaires *(Bernard, 2011)*, et, de la même manière que Janosz et *al.*, **l'importance des parcours de « décrocheurs discrets », peu visibles et peu repérés par l'institution.**

***

Ainsi, ces analyses montrent que **le problème du décrochage ne peut pas être réduit à de simples déterminismes socioéconomiques**, et que, à ce titre, c'est **une question scolaire**, au sens des pratiques effectives mises en œuvre à l'école pour l'ensemble des publics (voir synthèse page suivante des principaux facteurs du décrochage scolaire).

Synthèse des principaux facteurs du décrochage scolaire

FOCUS SUR L'ABSENTÉISME À L'ÉCOLE : UN PREMIER PAS VERS LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

La recherche a identifié trois indicateurs tangibles du processus de désengagement scolaire :

- l'absentéisme ;
- les problèmes comportementaux autres que l'absentéisme ;
- la faiblesse des résultats scolaires.

De nombreuses études ont ainsi montré l'importance du lien entre absentéisme et décrochage. **L'absentéisme est non seulement un élément prédictif (au sens statistique) du décrochage scolaire, mais il en est un symptôme puissant***(Tanner-Smith & Wilson, 2013)*. L'absentéisme est, en effet, l'un des signes visibles qui peut traduire les premiers pas d'un élève dans l'engrenage du décrochage scolaire.

Selon une étude menée aux États-Unis, **les élèves qui décrochent dans le secondaire supérieur (équivalent du lycée en France) ont en moyenne 6 fois plus d'absences au début de leur scolarité (CP) que leurs camarades qui sont allés jusqu'au diplôme, 16 fois plus d'absences au collège et 33 fois plus au lycée** *(Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001)*. Cette analyse montre ainsi que l'absentéisme fait partie d'un processus qui peut se construire dès le début de la scolarité.

Le rapport de Christian Monseur et Ariane Baye, réalisé pour le Cnesco, à partir des données de l'enquête internationale PISA 2015 (sciences en épreuve majeure), permet de présenter une analyse très précise des facteurs pouvant entraîner l'absentéisme, en France et à l'international.

L'absentéisme scolaire en France

En France, selon les résultats de l'enquête PISA 2015 sur les élèves de 15 ans, **dans les deux semaines précédant l'enquête** :

53 %	25 %	11 %
des élèves déclarent être **arrivés en retard à l'école**	des élèves déclarent avoir **« séché » certains cours**	des élèves déclarent avoir **volontairement manqué l'école durant une journée**

Source : Monseur & Baye, Cnesco, 2017 ; données PISA 2015.

L'absentéisme peut se caractériser de différentes manières et à différents niveaux. L'arrivée en retard à l'école est la forme la plus courante, pour plus d'un élève sur deux.

L'absentéisme « perlé » *(Cristofoli, 2015)*, caractérisé par le « séchage » de certains cours est également assez régulier. S'il n'apparaît pas comme un facteur direct de décrochage, il peut être identifié comme un signal visible sur lequel il convient de porter une attention particulière. Ainsi, **un élève qui s'absente à certains cours présente presque deux fois plus de risques de s'absenter toute une journée qu'un autre élève**.

L'absentéisme d'une journée entière apparaît comme le plus préoccupant, dans l'optique de la lutte contre le décrochage scolaire. Il est le moins fréquent mais touche, cependant, un pourcentage non négligeable de jeunes potentiellement à risque de décrochage.

Les statistiques nationales françaises (Depp, 2016) montrent que l'absentéisme touche de façon inégale les établissements. Les 10 % des établissements les plus touchées concentrent la moitié des élèves absentéistes.

Pour la suite de l'analyse, nous nous concentrerons uniquement sur l'absentéisme d'une journée entière.

Les facteurs influençant l'absentéisme à l'école

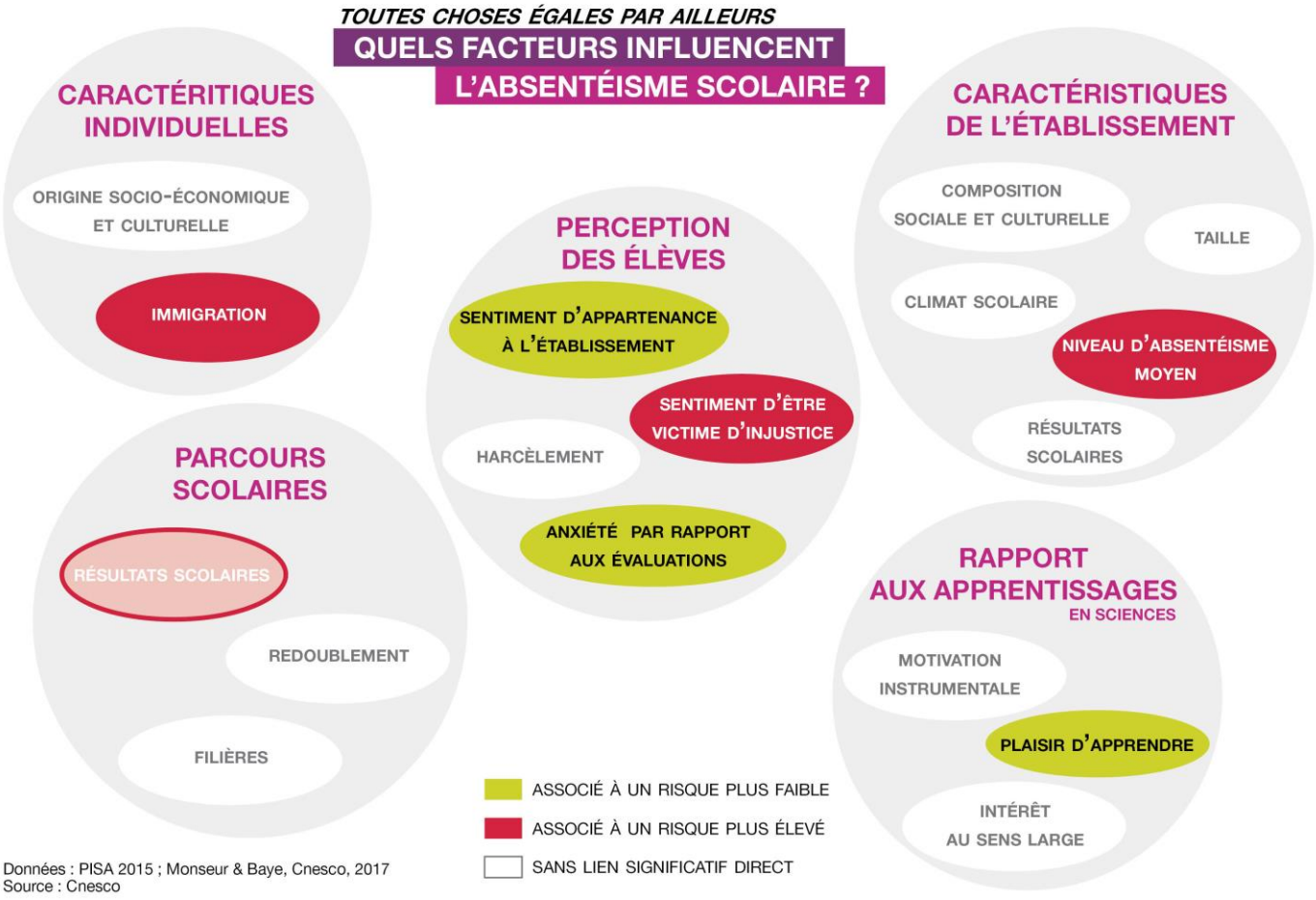
Afin d'analyser finement les facteurs pouvant influencer l'absentéisme scolaire, Monseur et Baye (Cnesco, 2017) ont proposé une étude des résultats de PISA 2015 sur 26 pays de l'OCDE, intégrant dans leurs modèles d'analyse statistiques, 17 indicateurs, relatifs à l'élève (caractéristiques individuelles, parcours scolaires, perception, rapport aux apprentissages) ou à son établissement (composition sociale, taille, climat scolaire…)[9].

Les modèles les plus complexes font ressortir les facteurs individuels, mais aussi scolaires, les plus associés à la probabilité pour un élève de s'absenter. **Ainsi, à niveau socio-économique et culturel, filière d'enseignement, taille et climat scolaire de l'établissement… identiques, les indicateurs les plus associés au risque de s'absenter sont :**

- **l'absentéisme moyen dans l'établissement (« effet de pairs »)** ;
- **le rapport aux enseignements** (plaisir d'apprendre, anxiété vis-à-vis des évaluations, sentiment d'être victime d'injustice de la part des enseignants) ;
- **le sentiment d'appartenance à l'établissement**[10] **;**
- **le statut vis-à-vis de l'immigration ;**
- dans une moindre mesure, les résultats scolaires.

[9] Afin de prendre en compte la spécificité de la situation scolaire française des élèves de 15 ans qui peuvent être en lycée ou en collège selon de possibles redoublements, toutes les analyses impliquant des variables calculées au niveau « établissement » ont été dupliquées. Elles ont été menées pour l'ensemble des élèves de 15 ans, quel que soit le type d'établissement fréquenté (collèges et lycées), puis elles ont été conduites uniquement sur la sous-population des élèves de 15 ans fréquentant les lycées. Les analyses montrent qu'il existe une très grande proximité entre les résultats obtenus pour l'ensemble des élèves de 15 ans (échantillon complet pour PISA en France) et les résultats obtenus en ne conservant que les lycéens de 15 ans.

[10] « Je me sors hors du coup à l'école », « Je me fais facilement des amis à l'école », « Je me sens chez moi à l'école », « Je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école », « Les autres élèves ont l'air de m'apprécier », « je me sens seul(e) à l'école »



D'importants « effets de pairs » entre les élèves

Toutes choses égales par ailleurs, **un élève a près de 1,5 fois plus de risques de s'absenter si l'absentéisme est élevé dans son établissement.** L'étude montre ainsi l'importance de la prise en compte des effets de socialisation entre pairs pour expliquer les comportements d'adolescents fragilisés.

En France, cet « effet de pairs » est particulièrement fort par rapport aux autres facteurs, alors qu'il est nettement moins présent dans les autres pays.

De nombreuses recherches ont montré que **les élèves « désengagés » se reconnaissent et s'associent dans une spirale négative** qui influence leurs résultats scolaires et leur probabilité de décrocher *(Ream & Rumberger, 2008 ; Rumberger & Lim, 2008)*. Ces élèves sont « **prêts à sacrifier leur scolarité pour « plaire » et se fondre dans le groupe**. […] Cette identification groupale leur octroie une reconnaissance et une assurance au sein de la société. » *(Hernandez, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2012)*.

Selon Monseur et Baye, ce résultat tend à renforcer l'idée selon laquelle les établissements devraient constituer des lieux d'affiliation à des pairs « vertueux » plutôt qu'à des pairs souvent absents. La politique d'établissement semble donc un facteur important dans la lutte contre l'absentéisme.

Des liens sensibles entre les élèves et les enseignements

L'étude montre également qu'en France, comme dans l'ensemble des 26 pays de l'OCDE étudiés, le sentiment d'être traité injustement par les enseignants augmente significativement et fortement le risque d'absentéisme. Ainsi, en France, un élève qui s'estime victime d'injustice de la part de ses enseignants a 1,5 fois plus de risque de s'absenter. Par ailleurs, ce sentiment d'injustice est particulièrement plus élevé en France que dans les autres pays de l'OCDE.

Le résultat observé ici, dont la régularité au niveau international est inédite, montre l'importance du rôle des enseignants.

Les recherches montrent que, **lorsqu'elle est perçue positivement par les élèves, la relation aux enseignants est un facteur qui améliore les résultats scolaires et prévient les problèmes de discipline, deux facteurs importants du décrochage** *(Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson & Elder, 2004)*. À l'inverse, les élèves à risque de décrochage témoignent d'attitudes plus négatives envers leurs enseignants *(Lessard et al., 2010)*.

L'inclusion du sentiment d'injustice dans l'analyse (avec les 17 indicateurs) tend à masquer les effets des résultats scolaires sur l'absentéisme. **Lorsque le sentiment d'injustice n'est pas pris en compte dans l'analyse, avoir de faibles résultats scolaires augmente le risque d'absentéisme des élèves.** Le sentiment d'être traité injustement est étroitement lié aux résultats scolaires et à l'absentéisme, on ne peut donc pas considérer que les résultats scolaires sont sans effets sur l'absentéisme.

Enfin, **le plaisir d'apprendre (en sciences) apparaît comme un indicateur associé à un risque plus faible d'absentéisme scolaire**. De plus, paradoxalement, l'anxiété par rapport aux évaluations est associée à un risque plus faible d'absentéisme, ce qui laisse supposer que les élèves qui s'absentent ont dépassé le stade de l'anxiété vis-à-vis des évaluations. Sur ces deux dimensions, et contrairement à la France, les indicateurs n'ont pas de lien significatif direct avec l'absentéisme dans la majorité des 26 pays de l'OCDE étudiés.

Qui sont les élèves qui se considèrent injustement traités par leurs enseignants ?

Afin d'analyser plus précisément ce ressenti d'injustice pour la France, Monseur et Baye ont étudié **le profil des élèves s'estimant victimes d'injustice** de la part de leurs enseignants. Ils présentent les caractéristiques suivantes :

- **les élèves les plus faibles** en lecture (plutôt que les meilleurs élèves)
- **les élèves en voie générale et technologique** (plutôt que les élèves en voie professionnelle)
- **les garçons** (plutôt que les filles)
- **les élèves les plus favorisés** (plutôt que les élèves défavorisés)
- **les élèves percevant un climat scolaire négatif**

À l'international, ce sont, globalement, les mêmes profils d'élèves qui ressentent ce sentiment d'injustice.

Des établissements auxquels les élèves ne s'identifient pas

La France se différencie par un important « effet-établissement », qui se caractérise notamment au niveau de l'« effet de pairs » évoqué plus tôt.

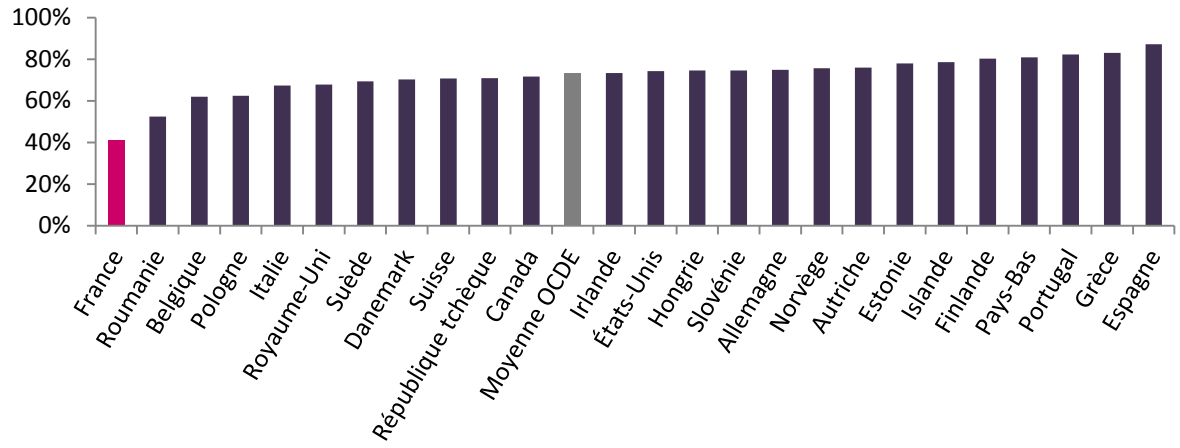
Ainsi, **en France, 19 % des différences entre élèves en termes d'absentéisme tiennent à l'établissement fréquenté**. **Seules la Hongrie et l'Estonie obtiennent des taux plus importants**. Les pays où l'absentéisme entre établissements varie le plus (Suisse, République tchèque, Hongrie, France) sont aussi les pays où les résultats scolaires diffèrent le plus entre établissements.

À l'inverse, les pays qui ont tendance à avoir des établissements scolairement peu ségrégués (résultats scolaires similaires) sont aussi les pays où l'absentéisme diffère peu entre les établissements. **Avec un taux d'absentéisme plus ou moins comparable à celui de la France, la Norvège se caractérise par un poids de l'établissement quasi-nul sur l'absentéisme.**

Cette analyse montre que l'absentéisme est, en France, un phénomène qui varie substantiellement d'un établissement à l'autre, et qu'il s'agit bien d'une caractéristique que la France partage avec les pays qui ont des niveaux de ségrégation scolaire élevés. **En France, la forme la plus sévère d'absentéisme (s'absenter une journée entière) se concentre dans les établissements scolaires les moins performants.**

Cette ségrégation est couplée à la faiblesse du sentiment d'appartenance à l'établissement constatée en France par rapport aux autres pays de l'OCDE. Ainsi, **seuls 40 % des élèves français déclarent un sentiment d'appartenance à leur établissement, contre 73 % dans la moyenne des pays de l'OCDE** (PISA 2015).

Sentiment d'appartenance à l'établissement



Données : PISA 2015

Une attention toute particulière mérite d'être portée sur ce sujet car l'analyse de Monseur et Baye met en évidence qu'en France, le sentiment d'appartenance à l'établissement permet de diminuer significativement le risque d'absentéisme.

Ainsi, **en France, un élève ayant un fort sentiment d'appartenance à son établissement présente moins de risques de s'absenter, alors que cela n'a pas d'effet dans la plupart des 26 pays de l'OCDE étudiés.**

Des caractéristiques individuelles aux effets variables

Toutes choses égales par ailleurs, l'analyse de Monseur et Baye sur les données PISA 2015 montre qu'**un élève immigré** (né de deux parents étrangers) **présente un risque d'absentéisme 1,7 fois plus élevé qu'un élève natif.** Ainsi, deux élèves de même origine sociale, aux parcours et résultats scolaires identiques, déclarant la même motivation à apprendre les sciences, qui fréquentent un établissement scolaire identique, mais qui ne diffèrent que par leur statut vis-à-vis de l'immigration, ne présentent pas les mêmes risques d'absentéisme.

L'importance de l'immigration dans l'absentéisme apparaît très forte en France, alors qu'elle n'a pas d'effet significatif dans environ deux tiers des pays étudiés.

LES POLITIQUES DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN FRANCE

Même si la question du décrochage scolaire est entrée assez tardivement dans l'agenda politique en France, de nombreux dispositifs existent, hérités de ce qu'on a appelé pendant longtemps les politiques d'insertion des jeunes. Cet héritage particulier explique la **part importante prise par les politiques de compensation**[11]. Les stratégies éducatives engagées depuis une dizaine d'années mettent désormais aussi l'accent sur des politiques de prévention et d'intervention, qui sont encore cependant largement à construire. Nous présentons ci-dessous une sélection de ce champ très riche de politiques et de dispositifs.

Les politiques de prévention

Aux côtés des actions orientées sur la maternelle, un suivi pédagogique plus différencié notamment au primaire, des politiques de discrimination positives… déjà analysées dans des précédents rapports du Cnesco, les politiques de prévention visant plus directement l'orientation et les relations avec les familles se sont développées.

a. La *Mallette des parents*

DISPOSITIF

Une expérimentation, financée par le Fond d'expérimentation sur la jeunesse (FEJ), a été évaluée par une équipe de l'École d'économie de Paris *(Avvisati, Gurgand, Guyon et Maurin, 2010)* dans une quarantaine de collèges défavorisés de l'académie de Créteil. Elle consiste à proposer trois rencontres-débats aux parents d'élèves de sixième, afin de leur présenter le fonctionnement du collège et l'aide qu'on peut apporter à leurs enfants. Cette participation repose sur le volontariat, mais seule une partie des volontaires sont effectivement invités à ces rencontres, après un tirage au sort des classes permettant de constituer un groupe test et un groupe témoin. En outre, la mallette des parents met à la disposition des équipes pédagogiques les outils pour les accompagner la construction d'une relation de confiance avec les parents (téléchargement libre, des ressources, des supports méthodologiques et des documents illustratifs adaptés à chaque niveau)[12].

ÉVALUATION

Les résultats de l'expérience sont probants en ce qui concerne l'assiduité et le comportement des élèves en classe. Les élèves dont les parents ont suivi les rencontres sont moins absentéistes et moins sanctionnés pour raisons disciplinaires que ceux des classes de collège où il n'y avait aucun parent participant à l'expérimentation. Résultat plus surprenant, tous les élèves des classes du groupe test ont vu leur comportement s'améliorer par rapport au groupe témoin, que leurs parents

[11] Le terme de remédiation est également utilisé en France.
[12] http://mallettedesparents.onisep.fr/

aient participé ou non à l'expérimentation. Par contre, **les effets de l'expérimentation en matière de résultats scolaires sont très faibles**, visibles essentiellement sur des compétences de base en français. Au vu de ces résultats, l'expérimentation a été étendue.

b. L'implication des parents sur l'orientation en fin de troisième

DISPOSITIF

Une autre expérimentation évaluée par l'École d'économie de Paris *(Goux, Gurgand et Maurin, 2014)* repose sur le même principe, mais cette fois-ci en fin de collège, sur la question de **l'orientation en fin de troisième**. Au cours du second semestre de troisième, le principal de collège rencontre à deux reprises les parents d'élèves qui sont en difficulté, afin de leur présenter les possibilités d'orientation dans les voies professionnelles, en particulier en CAP et en apprentissage. En effet, les familles des élèves de troisième qui rencontrent des difficultés surestiment souvent leurs chances de poursuivre des études jusqu'au baccalauréat et envisagent peu la possibilité de l'apprentissage ou d'une formation professionnelle courte.

ÉVALUATION

Les effets mesurés par randomisation ont permis d'identifier un impact de l'implication familiale : **le taux de décrochage scolaire est réduit d'un quart**. **Les élèves dont les parents ont été informés choisissent plus fréquemment une orientation en CAP ou en apprentissage, obtiennent plus facilement l'orientation demandée, et décrochent moins souvent de leur formation que ceux dont les parents n'ont pas reçu cette information**.

Les politiques d'intervention

Les politiques d'intervention se rapportent aux élèves qui manifestent les premiers signes de décrochage, y compris pendant la scolarité obligatoire. Ces premiers signes peuvent relever d'un « décrochage de l'intérieur » *(Bonnéry, 2003)*, c'est-à-dire d'un retrait de la démarche d'apprentissage, tout en étant présent en classe. Il peut également se traduire par de l'absentéisme, voire de la déscolarisation. L'âge de l'instruction obligatoire implique en effet de considérer de manière différente les ruptures de scolarité dans l'un et l'autre cas.

En France, l'instruction est obligatoire pour les filles et les garçons, âgés de 6 à 16 ans, résidant sur le territoire français, quelle que soit leur nationalité. Le manquement à cette obligation peut se traduire par des sanctions juridiques et expose les adultes responsables à une amende.

Les dispositifs qui concernent les jeunes de moins de 16 ans

a. Le contrôle de l'absentéisme

DISPOSITIF

L'absentéisme est défini par 4 demi-journées ou plus d'absences injustifiées par mois. L'absentéisme est un des signes précurseurs du décrochage scolaire, et à ce titre, sa prévention fait partie des politiques de lutte contre le décrochage scolaire. L'obligation d'assiduité scolaire s'impose aux élèves, mais son manquement peut faire l'objet de sanctions auprès de leurs représentants légaux pour les élèves de 6 à 16 ans. La loi Ciotti, en 2011, prévoyait la suspension des allocations familiales aux parents des élèves absentéistes, à travers un processus gradué d'échanges entre la famille et l'inspecteur d'académie. Critiquée par les associations de parents d'élèves et l'opposition de l'époque, cette loi est abrogée en 2013. **Depuis 2014, un dispositif d'accompagnement des parents est prévu en cas d'absentéisme, avec la possibilité de désignation d'un personnel d'éducation référent pour en assurer le suivi**.

ÉVALUATION

Il n'existe pas d'évaluation des effets de la variation de la législation dans ce domaine.

b. La mobilisation des équipes

DISPOSITIFS

La mise en œuvre des **Groupes de prévention du décrochage scolaire** (GPDS) dans les établissements secondaires a pour but d'impliquer davantage les équipes pédagogiques dans la prévention et le repérage du décrochage scolaire, et l'intervention dans le cadre des établissements. Peuvent parfois être invités les éducateurs, les acteurs des dispositifs de réussite éducative, les assistants sociaux de secteur, les acteurs du monde économique, etc.

ÉVALUATION

Une étude a été menée par le Céreq et montre que ce dispositif prévu à l'échelle nationale dans le cadre du plan « Tous mobilisés contre le décrochage scolaire » **a fait l'objet de mises en œuvre extrêmement variées d'un établissement à l'autre**. En particulier, la place qu'occupent les enseignants est très variable dans ces groupes *(Maillard et al., 2016)*.

c. Les dispositifs relais

DISPOSITIFS

Les dispositifs relais accueillent **des élèves absentéistes, voire déscolarisés** (un tiers des effectifs), mais plus fréquemment encore des élèves régulièrement scolarisés **faisant l'objet de mesures disciplinaires ou dont le comportement perturbateur** a conduit l'équipe pédagogique à proposer

une parenthèse dans ce type de dispositif (deux tiers des effectifs). Le public est constitué majoritairement de garçons (notamment dans les classes de 4e / 5e), dont l'âge moyen est de 13 ans et demi. **Les pratiques pédagogiques qui y sont développées sont centrées sur les apprentissages fondamentaux**. Les effectifs des dispositifs relais connaissent une forte croissance : ils ont quasiment doublé entre 2004 et 2014, passant de 6 000 à 11 000 élèves.

ÉVALUATION

Les dispositifs relais ont fait l'objet de plusieurs études qualitatives *(Bonnéry et Martin, 2002 ; Millet et Thin, 2003)* et d'études quantitatives de la part de la Depp. Il semble que les pratiques pédagogiques des enseignants soient **plus actives et différenciées** chez les enseignants spécialisés venant du premier degré que chez les enseignants disciplinaires du second degré *(Benhaim-Grosse, 2012)*.

En ce qui concerne les effets décrits par les professionnels encadrant les élèves, l'évaluation est plutôt positive, notamment en matière de rétablissement de la confiance en soi *(Benhaim-Grosse, 2013)*. En revanche, **en ce qui concerne la situation à la sortie, les résultats sont modestes** : en particulier, les évaluations réalisées par l'institution elle-même ne permettent pas de connaître la situation d'un nombre important d'élèves dans l'année qui suit leur passage en dispositif (de 37 % à 50 % de réponses non renseignées, *Benhaim-Grosse, 2011*). **Le retour en formation ordinaire est difficile.** On peut y voir plusieurs choses : la faible articulation des équipes pédagogiques entre dispositifs relais et classes d'origine des élèves, le caractère tardif de la prise en charge, généralement très proche de la fin de la scolarité obligatoire, et enfin les lacunes importantes de ces élèves en matière de compétences scolaires.

Les dispositifs qui concernent les jeunes de plus de 16 ans

d. Mission de lutte contre le décrochage scolaire

DISPOSITIF

La Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) a pris, en 2013, la suite de la Mission générale d'insertion (MGI) (1996). Organisés sur une base académique, les MLDS accueillent 65 000 jeunes en entretiens et 35 000 dans le cadre d'actions de remédiation, re-préparation d'un diplôme, construction de projets… *(données 2013-2014, Cour des comptes, 2015)*. Là encore, on trouve majoritairement des garçons (57 % ; *Bernard, 2009*). **Les dispositifs MLDS ont en commun avec les dispositifs relais une intervention en dehors du contexte de la classe ordinaire. Le personnel lui-même est spécifique** : enseignants spécialisés dans les dispositifs relais et coordonnateurs dans le cas des MLDS. De la même manière, méthodes et approches pédagogiques sont spécifiques, davantage orientés vers la construction de projet, le travail collaboratif, etc.

ÉVALUATION

Il n'y a pas eu d'évaluation globale des dispositifs MGI ou MLDS. Toutefois Bernard et Michaut (2013) ont évalué l'effet du passage par les dispositifs MGI en comparant les parcours des bénéficiaires de ces dispositifs avec ceux d'élèves repérés par la MGI mais n'ayant pas suivi de dispositifs et ayant des

caractéristiques scolaires et sociales comparables. Les résultats sont différents selon le niveau de formation atteint au moment du décrochage scolaire. **Pour les élèves ayant quitté l'école en deuxième année de CAP ou de BEP, ou en second cycle long, l'effet du dispositif est significatif sur le raccrochage en formation. En revanche, pour les élèves sortant de collège ou de première année de CAP ou BEP, il n'y a pas de différences significatives entre les parcours des jeunes, qu'ils aient ou non suivi un dispositif**. Or, cette catégorie de jeunes est celle qui présente le plus de difficultés, tant sur le plan scolaire que sur celui du contexte social.

e. Les pratiques partenariales

DISPOSITIFS

Les **Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs** (PSAD) regroupent sur un territoire régional les représentants de l'Éducation nationale, de l'enseignement agricole, des Missions locales, de la Protection judiciaire de la jeunesse, des collectivités territoriales, etc. Elles visent à échanger les informations de ces différents réseaux, à repérer les jeunes sortis du système éducatif et qui se retrouvent sans solution de formation, à définir les périmètres d'action de chaque acteur public afin de contacter les jeunes et de leur proposer un accompagnement.

La volonté de trouver systématiquement des solutions internes à l'Éducation nationale en termes de formation initiale a abouti en 2013 à la **mise en réseau sur une base territoriale des établissements d'enseignement de l'Éducation nationale : ce sont les réseaux FOQUALE** (Formation Qualification Emploi).

Les collectivités territoriales jouent un rôle important dans la coordination des acteurs des territoires concernés, et ce plus particulièrement depuis la loi de 2014 confiant la responsabilité des PSAD aux Régions. Cette coordination est d'autant plus nécessaire que le public concerné est susceptible de rencontrer des professionnels issus d'institutions différentes. **L'animation régionale vise ainsi à coordonner l'action des Centres d'information et d'orientation et des Missions locales**.

À ce travail partenarial entre acteurs publics, il convient d'ajouter la multiplicité des initiatives associant le monde éducatif à des partenaires privés, en particulier des entreprises.

ÉVALUATION

Il n'y a pas d'évaluation globale de ces pratiques partenariales. Selon la Cour des Comptes (2015), la coordination au sein de ces instances est inégale : les PSAD sont en effet principalement animées par l'éducation nationale, et les autres parties prenantes ont pu dans certaines régions se désinvestir. À noter également une expérimentation évaluée par le Céreq dans l'académie d'Aix-Marseille, portant sur un dispositif partenarial rectorat/missions locales visant à fournir aux jeunes en difficulté des lieux d'accueil adaptés. Évalué à partir d'une méthode randomisée, ce dispositif ne montre aucun effet significatif sur les parcours des jeunes en ayant bénéficié, alors que le jugement des professionnels ainsi que des bénéficiaires d'ailleurs est très positif *(Rouaud, 2013)*.

Les politiques de compensation

Les politiques de compensation sont très majoritairement mises en œuvre en dehors de l'institution scolaire.

a. Les Missions locales pour l'insertion des jeunes

DISPOSITIF

Les principaux acteurs hors Éducation nationale des politiques de compensation sont les **Missions locales pour l'insertion des jeunes**, issues de ce qui devait être initialement une simple expérimentation à la suite des préconisations du rapport Schwartz *(Bernard, 2014)*, et qui **sont devenues en peu d'années les principaux lieux d'accueil de la jeunesse en difficulté**. Organisées généralement en associations sur une base territoriale, elles forment un maillage assez serré de 451 établissements, accueillant les jeunes sur des problématiques d'insertion professionnelle et sociale : accès à la qualification et à l'emploi, mais également accès au Fonds d'aide aux jeunes, au logement, aux structures de soins, aux droits, etc. Elles accueillent plus d'un million de jeunes par an, dont 500 000 en premier entretien, parmi lesquels la moitié est non diplômée. Ce nombre paraît cependant très élevé, dans la mesure où le flux de sortants non diplômés du système éducatif ne dépasse pas 120 000 jeunes par an. L'action des Missions locales est principalement une action d'accompagnement, pratique formalisée notamment à travers les différents programmes qui se sont succédé depuis les années 1990 : PAQUE (Préparation active à la qualification et à l'emploi, 1992-1994), TRACE (Trajet d'accès à l'emploi, 1998-2003), CIVIS (Contrat d'insertion dans la vie sociale, 2005-2016), Parcours contractualisé d'accès à l'emploi et à l'autonomie (PACEA, depuis le 1er janvier 2017).

ÉVALUATION

Le programme TRACE a fait l'objet d'une évaluation « toutes choses égales par ailleurs » sur les variables favorisant ou au contraire défavorisant l'accès à l'emploi ou à la formation en sortie d'accompagnement *(Mas, 2002)*. **Parmi les facteurs défavorables, on retrouve l'impact du faible niveau de formation, les conditions de vie défavorables et la durée de l'accompagnement (faible ou longue)**. Parmi les facteurs favorisant l'insertion ou le raccrochage en formation, notons l'importance des expériences de stages de formation et d'emplois non aidés (CDD ou missions d'intérim) au cours de l'accompagnement. Enfin, cette étude souligne la barrière vis-à-vis de l'emploi que représentent pour les femmes la vie de couple et la présence d'enfants.

b. Le dispositif *Garantie jeunes*

DISPOSITIF

En 2013 est lancée l'expérimentation du dispositif *Garantie jeunes*, qui présente la particularité de lier un **accompagnement intensif en Mission locale et une garantie de revenu**, pour les jeunes sans emploi en situation de grande précarité.

ÉVALUATION

Cette expérimentation a fait l'objet de plusieurs évaluations *(Dares, 2013 ; Loison-Lerouste, Courronné et Sarfati, 2016 ; Farvaque, Kramme et Turchszirer, 2016)*. Celles-ci montrent l'intérêt des pratiques d'accompagnement intensif dans la mobilisation des jeunes en difficulté, et l'apport particulier de l'accompagnement collectif. **L'effet positif du programme sur l'accès à l'emploi semble avéré, en ce début de programme, ce qui montre l'intérêt encore une fois de cet accompagnement intensif**.

c. Les structures de retour à l'école (SRE)

DISPOSITIF

La vague de création d'établissements expérimentaux dans les années 2000 (Micro-lycées, Pôle innovant lycéen à Paris, Collège lycée égalitaire pour tous à Grenoble, lycées de la nouvelle chance) constitue ce qu'on désigne désormais comme les « structures de retour à l'école » (SRE), c'est-à-dire « des structures pédagogiques innovantes qui, permettent à des jeunes qui ont interrompu leur scolarité au lycée de **reprendre des études** dans des conditions adaptées à leur situation **afin d'obtenir le baccalauréat et poursuivre des études supérieures** » *(Cour des comptes, 2015)*. L'objectif est de créer un éventail de SRE, notamment dans le cadre de la loi de 2013 garantissant le droit de retour en formation initiale pour tous. En 2015, 14 SRE, couvrant 12 académies, accueillent 970 élèves en flux annuel.

ÉVALUATION

Selon l'évaluation produite par la Cour des comptes (2015), les SRE rassemblent une diversité de configurations, de l'initiative expérimentale à la structure pérenne. « Ces structures exigent des enseignants un fort investissement dans le cadre d'un travail d'équipe resserré. En effet, les professeurs assurent à la fois une mission classique d'enseignement disciplinaire face aux élèves, dans des formats pédagogiques innovants, et un suivi individualisé des élèves ». Parmi ces établissements, les micro-lycées sont certes touchés par des phénomènes de renoncement ou d'échec. Mais 50 % des sorties peuvent être qualifiées de « sorties dynamiques », car débouchant sur une perspective de qualification ou un emploi. Par ailleurs, la Cour des Compte souligne que si les micro-lycées sont consommateurs, et nécessitent une dotation plus importante que la voie générale et technologique ; la différence avec la voie professionnelle ou les SEGPA est quasi inexistante. Les moyens d'intervention supplémentaires qu'exigent ces structures sont le plus souvent financés par des partenaires extérieurs, notamment les régions ou le Fonds social européen (FSE).

Ils l'ont fait en France…

La **région Île-de-France** a financé un programme, « Réussite pour tous », d'actions éducatives ciblées à la fois sur le champ de la prévention, de la remobilisation et de la remédiation pour près d'1 M€ par an.

d. Les Écoles de la deuxième chance (E2C)

DISPOSITIF

Les Écoles de la deuxième chance (E2C) ont été créées à partir de 1997 et se sont particulièrement développées depuis les années 2000. Elles proposent **une formation à des jeunes de 16 à 25 ans, en grande difficulté d'insertion, formation axée sur la remise à niveau des compétences de base, la construction de projet de formation et la découverte de milieux professionnels à travers des stages en entreprises** (alternance). Elles accueillent 14 000 jeunes (effectifs de 2016), orientés principalement par les Missions locales.

ÉVALUATION

Comme tous les organismes de formation continue, elles affichent des résultats en « sorties positives » (c'est-à-dire en emploi ou en formation). Le dernier rapport d'activité du réseau des E2C indique ainsi un taux de sortie positive de 55 %, qui monte à 62 % un an après la sortie du dispositif. Toutefois, ces résultats sont peu significatifs des parcours réellement suivis par les jeunes à la sortie du dispositif *(Denecheau, Houdeville et Mazaud, 2015)*. Là encore, il n'y a pas d'évaluation systématique du devenir des jeunes passés en E2C.

e. Les dispositifs de seconde chance

DISPOSITIF

Dans le même champ que les dispositifs de seconde chance, le **ministère de la Défense** a créé en 2005 l'EPIDE (Établissement pour l'insertion dans l'emploi), qui se répartit en 19 sites accueillant en internat des jeunes sans qualification de 18 à 25 ans. Ces centres, qui reproduisent certaines **caractéristiques de la vie militaire** pour des jeunes sans qualification (port de l'uniforme, salut au drapeau, etc.) *(Zaffran, 2015)*, proposent plus fondamentalement des **services du même type que les E2C**.

ÉVALUATION

Malgré un objectif initial ambitieux (20 000 jeunes par an), ces dispositifs n'intègrent effectivement que 3 000 jeunes *(Cour des comptes, 2015)*. Le coût élevé de leur prise en charge (24 000 euros par jeune) a été pointé comme problématique au regard des autres dispositifs comparables par la Cour des comptes.

***

Les politiques et dispositifs mis en œuvre en France sont diversifiés et nombreux. La question de leur soutenabilité financière a été posée par la Cour des comptes en 2015. Par ailleurs, tous n'ont pas bénéficié d'une évaluation et il est difficile de déterminer les dispositifs efficaces. Le tableau ci-dessous, présente de manière synthétique les évaluations des divers dispositifs.

Synthèse des principales politiques publiques mises en œuvre, en France, pour lutter contre le décrochage scolaire et évaluation de ces dispositifs

LES POLITIQUES DE PRÉVENTION		
La *Mallette des parents*	**Effet positif sur l'assiduité scolaire et le comportement des élèves en classe**. Effet très faible sur les résultats scolaires.	Avvisati, Gurgand, Guyon et Maurin, 2010
L'implication des parents sur l'orientation en fin de troisième	**Effet positif sur le choix de l'orientation** (faire accepter aux jeunes et à leurs familles, la possibilité de l'apprentissage ou d'une formation professionnelle courte) **et le décrochage scolaire**.	Goux, Gurgand et Maurin, 2014

LES POLITIQUES D'INTERVENTION		
ÉLÈVES DE MOINS DE 16 ANS		
Le contrôle de l'absentéisme	*Non évalué*	
Groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS)	Ils ont fait l'objet de mises en œuvre extrêmement variées d'un établissement à l'autre. En particulier, la place qu'occupent les enseignants est très variable.	Maillard et *al.*, 2016
Les dispositifs relais	**Effet positif sur le rétablissement de la confiance en soi**. Effets les plus positifs enregistrés pour les élèves les plus jeunes, ayant le moins de retard dans leur scolarité et ne faisant pas l'objet d'un suivi éducatif. Pas d'information sur la situation des élèves dans l'année suivant leur passage en dispositif relais. Le retour en formation ordinaire semble difficile.	Benhaim-Grosse, 2011
ÉLÈVES DE PLUS DE 16 ANS		
Mission de lutte contre le décrochage scolaire	Pour les élèves ayant quitté l'école en deuxième année de CAP ou de BEP, ou en second cycle long, effet significatif du dispositif sur le raccrochage en formation. En revanche, pour les élèves sortant de collège ou de première année de CAP ou BEP, il n'y a pas de différences significatives entre les parcours des jeunes, qu'ils aient ou non suivi un dispositif.	Bernard et Michaut, 2013
Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD)	*Non évalué*	

LES POLITIQUES DE COMPENSATION		
Missions locales pour l'insertion des jeunes	Parmi les facteurs favorisant l'insertion ou le raccrochage en formation, importance des expériences de stages de formation et d'emplois non aidés au cours de l'accompagnement. Parmi les facteurs défavorables : l'impact du faible niveau de formation, les conditions de vie défavorables et la durée de l'accompagnement (faible ou longue).	Mas, 2002
Le dispositif Garantie jeune	Effet positif du programme sur l'**accès à l'emploi**.	Dares, 2013 ; Loison-Lerouste, Courronné et Sarfati, 2016 ; Farvaque, Kramme et Turchszirer, 2016
Les micro-lycées (Structures de retour à l'école-SRE)	Les micro-lycées sont touchés par des phénomènes de renoncement ou d'échec mais 50 % des sorties peuvent être qualifiées de « sorties dynamiques » débouchant sur une perspective de qualification ou un emploi. Les micros-lycées nécessitent une dotation importante mais pas davantage que la voie professionnelle ou les SEGPA.	Cour des comptes, 2015
Les Écoles de la deuxième chance (E2C)	*Non évalué*	
Les dispositifs de seconde chance	Peu de jeunes intégrés et un coût élevé au regard des autres dispositifs.	Cour des comptes, 2015

LES POLITIQUES DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE À L'ÉTRANGER

L'Union européenne propose une typologie des actions de lutte contre le décrochage scolaire en trois grandes catégories[11] *(Eurydice-Cedefop, 2014)* : les mesures de prévention, les mesures d'intervention et les mesures de compensation.

Les dispositifs de prévention, d'intervention et de compensation

a. Les dispositifs de prévention

Les mesures de prévention, visent à traiter à la racine les problèmes qui pourraient entraîner un abandon précoce.

DISPOSITIF	PAYS	DÉSCRIPTION	TAUX DE DECROCHAGE SCOLAIRE[13]
Les dispositifs visant à développer l'accès et la qualité des services de la petite enfance et de la scolarisation pré-primaire	**République Tchèque**	Depuis 2016 **la dernière année d'école pour les enfants âgés d'au moins 5 ans est rendue obligatoire**. En 2017, des places seront mises à la disposition de tous les enfants âgés de 4 ans, en 2018 aux enfants âgés de 3 ans et, à l'avenir, aux enfants âgés de 2 ans.	**6,6 %** en 2016 (4,9 % en 2010)
	Roumanie	En 2012, le gouvernement roumain a introduit **une année préparatoire à l'enseignement obligatoire**. Une évaluation de ce dispositif montre qu'il a réussi à réduire le taux du décrochage scolaire pendant les premières années d'éducation primaire et les inégalités scolaires.	**18,5 %** en 2016 (19,3 % en 2010)
	Danemark	En novembre 2015, le gouvernement danois a établi un forum *« Kvalitetsforum for dagtilbud »* qui vise à **recueillir des expériences pratiques afin d'améliorer la qualité de l'éducation de la petite enfance** (par exemple, en ce qui concerne la transition à l'enseignement obligatoire ou l'élaboration du programme scolaire) en associant des acteurs de terrains à l'élaboration de la politique publique et des dispositifs.	**7,2 %*** en 2016 *rupture de série (11,0 % en 2010)

[13] *Source* : Jeunes (18 – 24 ans) ayant quitté prématurément l'éducation et la formation : http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=fr

Les politiques d'allongement de l'obligation de formation	**Belgique** **Hongrie** **Pays-Bas** **Royaume Uni – Angleterre**	Plusieurs pays (dont la Belgique, la Hongrie et les Pays-Bas) ont introduit **une obligation de formation jusqu'à 18 ans** dans le but de permettre aux jeunes d'atteindre une qualification, que ce soit par voie scolaire, par voie d'apprentissage, ou par la formation continue.	**8,8 %** en 2016 (11,9 % en 2010) **12,4 %** en 2016 (10,8 % en 2010) **8 %** en 2016 (10,0 % en 2010) **11,2 %** en 2016 (14,8 % en 2010*) rupture de série
Les activités extrascolaires comme outil de prévention du décrochage scolaire	**Italie**	L'Italie a mis en place des **activités sportives, culturelles, artistiques et de loisir** afin de prévenir le décrochage scolaire.	**13,8 %** en 2016 (18,6 % en 2010)
Les politiques de discriminations positives	**Chypre**	Des actions de discrimination positive à Chypre se concentrent sur l'**affectation des ressources supplémentaires aux établissements scolaires ayant une population importante d'élèves défavorisés** (essentiellement des « zones d'éducation prioritaire »)	**7,6 %** en 2016 (12,7 % en 2010)
	Royaume Uni – Angleterre	**Le Royaume-Uni accorde des bourses d'études aux élèves provenant des familles les plus défavorisées**, pour accroitre leur chance d'achever une scolarité complète. Des expérimentations ont montré l'effet positif de ces incitations sur la poursuite d'études, la participation au travail scolaire et la certification.	**11,2 %** en 2016 (14,8 % en 2010*) rupture de série
La formation initiale et continue des enseignants	**Belgique** **Espagne** **Luxembourg**	De nombreux pays (dont la Belgique, l'Espagne et le Luxembourg) ont mis en place une formation initiale et continue des enseignants qui permette de **sensibiliser les futurs enseignants aux premiers signes de décrochage des apprentissages et de développer une culture professionnelle** favorisant la persévérance scolaire de tous les élèves.	**8,8 %** en 2016 (11,9 % en 2010) **19,0 %** en 2016 (28,2% en 2010) **5,5 %** en 2016 (7,1 % en 2010)

	Suède	Six universités suédoises ont développé un programme accéléré de **formations des enseignants ciblées pour les réfugiés ou les demandeurs d'asile nouvellement arrivés qui sont déjà qualifiés en tant qu'enseignants** (au niveau scolaire ou préscolaire) dans leurs pays d'origine. Le programme comprend : une formation continue (délivrée en anglais et en arabe), des cours de suédois et un stage de 26 semaines au sein d'un établissement scolaire.	**7,4 %** en 2016 (6,5 % en 2010)
Les politiques de responsabilisation et d'autonomisation des établissements	**Pays-Bas**	Les établissements secondaires reçoivent une dotation supplémentaire de **2 500 euros par décrocheur évité**, en prenant comme référence le nombre de décrocheurs en 2005-2006 (De Witte, 2013).	**8,0 %** en 2016 (10,0 % en 2010)
Les dispositifs d'orientation scolaire professionnelle	**Allemagne**	En 2007 l'initiative **« S'élever par l'éducation »**, (*Aufstieg durch Bildung*) comportant le programme « *Jobstater connect* », visant à : améliorer la transition vers les filières professionnelles, réduire le nombre d'élèves quittant l'école sans un premier diplôme de l'enseignement général, assurer la transition de l'enseignement secondaire inférieur vers le niveau d'enseignement suivant ou vers l'Enseignement et la formation professionnelle (EFP) dans le système de formation duale, et à réduire le taux d'abandon, grâce, entre autres, au **soutien des élèves en difficulté et à l'intensification des élèves avec le milieu du travail**.	**10,3 %** en 2016 (11 % en 2010)

b. Les dispositifs d'intervention

Les mesures d'intervention, ont pour but de résoudre toutes les difficultés pouvant surgir sur le parcours des élèves, en améliorant la qualité de l'enseignement et de la formation et en fournissant un soutien ciblé.

DISPOSITIF	PAYS	DÉSCRIPTION	TAUX DE DECROCHAGE SCOLAIRE
L'intervention de personnel spécialisé intervenant auprès des jeunes	Portugal	Au Portugal, des professionnels spécialisés interviennent auprès des élèves à risque pour le **soutien psychologique et l'orientation professionnelle**.	**14,0 %** en 2016 (28,3 % en 2010)
	Slovénie	En Slovénie, des conseillers spécialisés dans le primaire **accompagnent élèves, enseignants et parents.**	**4,9 %** en 2016 (5,0 % en 2010)

	Finlande	En Finlande, les **assistants sociaux** scolaires apportent une aide spécifique aux élèves qui rencontrent des difficultés.	**7,9 %** en 2016 (10,3 % en 2010)
Les systèmes d'alertes précoces	Pays-Bas	L'identification des élèves à risque de décrocher figure parmi les piliers de la politique de lutte contre le décrochage mise en œuvre par le gouvernement néerlandais. Tous les élèves néerlandais se voient attribuer **un identifiant unique**. Un agent responsable du suivi des élèves, employé au niveau de la commune, repère l'absentéisme et les arrivées tardives des élèves, puis fait des appels (aux élèves, aux familles) pour déterminer les causes. **Il déclare les statistiques de fréquentation aux autorités locales et sur le portail numérique national dédié aux absences**. À partir de cette base, les personnels d'éducation et d'autres peuvent formuler des propositions individualisées aux élèves (si nécessaire) afin d'assurer la continuité de leur scolarité.	**8,0 %** en 2016 (10,0 % en 2010)

c. Les dispositifs de compensation

Les mesures de compensation, offrent à ceux qui ont quitté prématurément l'enseignement et la formation de nouvelles possibilités d'obtenir des qualifications.

DISPOSITIF	PAYS	DÉSCRIPTION	TAUX DE DECROCHAGE SCOLAIRE
Validation des acquis et des apprentissages antérieurs	Portugal	L'Initiative des Nouvelles Opportunités (NOI) constitue un vaste programme public comprenant **la certification des apprentissages antérieurs (RPL), la reconnaissance des apprentissages antérieurs (RPL) et l'éducation des adultes**. Il cible l'ensemble de la population adulte du Portugal à faibles niveaux de qualifications. Cette dernière est estimée à quelque 72 % de la main-d'œuvre n'ayant pas fréquenté le secondaire, soit environ 3,5 millions d'adultes d'après le recensement de 2001. Le nombre de centres des Nouvelles Opportunités a récemment été ramené à 200 et la corrélation entre la certification qu'ils délivrent et une augmentation de salaire ou un emploi chez les apprenants ayant de bons résultats fait l'objet d'une étude.	**14,0 %** en 2016 (28,3 % en 2010)

Favoriser la transition entre les structures de retour à l'école et l'école ordinaire	Slovénie	En Slovénie, le dispositif « Formation des jeunes adultes dans le cadres des projets » (*Project learning for young adults* – PLYA) a pour objectif principal de **motiver les jeunes à retourner à l'école** et à terminer leurs études afin de trouver un emploi. Le programme leur propose différentes activités (cuisine, cours d'informatique, dessin, photo, théâtre, ateliers thématiques, travail avec les médias...), d'aide scolaire et de conseil d'orientation. Son succès repose sur la mise en place d'**un environnement d'apprentissage individualisé et d'une approche flexible** et contextualisé selon les circonstances locales et les besoins individuels des jeunes. Un **mentorat** est également au cœur de ce dispositif.	**4,9 %** en 2016 (5,0 % en 2010)
	Éstonie	Le programme KUTSE (jeux de mot sur la vocation) a été développé lors de la crise économique pour raccrocher les jeunes qui ont décroché de l'enseignement professionnel. Le programme est axé sur la création de places d'étude supplémentaires, sur le lancement d'une **campagne** pour intéresser les jeunes au retour à l'enseignement professionnel, sur l'offre de **bourses d'étude**, sur le **remboursement des frais de transport**, sur le **déjeuner gratuit** et sur l'**aide à l'orientation professionnelle**.	**10,9 %** en 2016 (11,0 % en 2010)
	Irlande	« *YouthReach* » est un programme d'éducation et de formation ciblant, notamment, des jeunes âgés de 15 à 20 ans, qui ont quitté le système scolaire sans ou avec très peu de qualification. Il a pour but de **promouvoir le développement personnel et social, d'augmenter l'estime de soi et de favoriser l'autonomie, la citoyenneté et l'éducation tout au long de la vie**. Ce programme comprend un réseau national de 150 centres locaux, qui sont conçus pour être adaptables, non scolaires et dynamiques.	**6,3 %** en 2016 (11,5 % en 2010)

d. Les politiques structurelles

Les exemples précédents sont classés selon une dimension temporelle, selon qu'on se situe avant, pendant ou après le décrochage scolaire. Des exemples de politiques structurelles de lutte globale contre le décrochage scolaire sont détaillés ci-après.

DISPOSITIF	PAYS	DÉSCRIPTION	TAUX DE DECROCHAGE SCOLAIRE
Une stratégie globale de lutte contre le décrochage scolaire	Pays-Bas	Parti d'un taux de sortants précoces relativement élevé en 2000 (15,4 %), le pouvoir politique néerlandais a mis en place une succession de mesures pour adopter assez rapidement, en 2007, une stratégie globale de lutte contre le décrochage scolaire intitulée « **Offensive contre l'abandon scolaire », dotée d'un budget propre de 56 millions d'euros par an de 2008 à 2015**, et comprenant cinq grandes orientations stratégiques : amélioration de l'accueil de la petite enfance, augmentation de l'âge de la scolarité obligatoire à 18 ans, amélioration de l'orientation professionnelle, identification des absences et des décrochages à partir d'un identifiant élève unique, amélioration des transitions vers l'enseignement secondaire supérieur. La mise en œuvre de ce plan s'est traduite par une diminution de 40,3 % du taux de sortants précoces entre 2000 et 2013, une des plus importantes de l'Union européenne (diminution moyenne de 31,8 % sur la même période).	**8,0 %** en 2016 (10,0 % en 2010)
	Royaume-Uni - Pays de Galles	Le Pays de Galles a mis en place **un cadre politique pour prévenir sur le décrochage scolaire des jeunes déscolarisés, sans emploi et sans formation (NEETs)**. Celui-ci s'appuie sur un système d'identification des élèves à risque avant et après l'âge de 16 ans, un réseau d'acteurs mobilisés et formés pour soutenir des jeunes à risque, un meilleur suivi (y compris numérique) des élèves et de leurs transitions scolaires, un offre scolaire qui comble à la fois la demande des jeunes et du marché de travail (dont un élément est la mise en place du dispositif *Youth Guarantee*), le renforcement des compétences ainsi que des opportunités professionnelles, et une plus grande responsabilisation au niveau des autorités locales (notamment vis-à-vis la publication de données de performance en qui concerne leurs NEETs).	**11,2 %** en 2016 (14,8 % en 2010*) rupture de série

Les politiques qui ont été expérimentées et qui ont montré leur efficacité

L'étude de De Witte *et al.* (2013) fournit des résultats significatifs. À partir d'une comparaison des 27 pays de l'Union européenne, les auteurs dégagent un certain nombre de caractéristiques associées à un fort taux de sortants précoces, après avoir contrôlé l'effet du niveau de richesse de chaque pays, et celui de l'état du marché du travail : **une faible part d'élèves en filières professionnelles et une pratique importante du redoublement augmentent significativement le taux de décrochage scolaire, alors que l'élévation de l'âge de scolarité obligatoire diminue ce risque**. Ces résultats sont concordants avec les travaux réalisés à l'échelle nationale sur l'effet de l'âge de scolarité obligatoire *(Cabus et De Witte, 2013)*, et sur le redoublement, ainsi qu'avec les comparaisons internationales sur les effets des filières professionnelles structurées et attractives *(Lavrijsen, 2012 ; Shavit et Muller, 2000)*.

Parmi la multitude de programmes expérimentés aux États-Unis, Tyler et Lofstrom (2009) **retiennent trois programmes de prévention ciblée ayant fait la preuve de leur efficacité à réduire le décrochage scolaire** à partir de plusieurs évaluations indépendantes :

- ***Check and Connect***

Ce programme, initialement conçu pour les élèves de collèges (*middle schools*), s'applique dans les lycées urbains et péri-urbains. Il est constitué d'un accompagnement individuel par un moniteur qui a la charge d'évaluer en continu les performances de l'élève suivi (*check*), et d'un protocole de coopération entre école, famille et services sociaux (*connect*) sur une période d'au moins deux ans.

Ce programme est actuellement en cours d'expérimentation dans l'académie de Rouen sous le nom « Motiv'action ».

- ***Carreer Academies***

Trois caractéristiques définissent ce modèle : l'organisation de groupes de petite taille (*school-within-a school*) dans lesquels les élèves gardent les mêmes enseignants pendant les trois ou quatre années de leur parcours en lycée ; des cours qui intègrent formation académique et formation professionnelle ; des partenariats entre l'établissement et les entreprises locales.

- ***Talent Development High Schools***

Ce programme est différent des deux précédents au sens où il n'est pas spécifiquement conçu pour lutter contre le décrochage scolaire, mais plutôt pour proposer un modèle de réforme globale du fonctionnement des lycées (*high schools*). Les établissements qui se sont constitués sur la base de ce programme se caractérisent par la mise en place de petites communautés d'élèves, par un programme de haut niveau centré sur l'anglais et les mathématiques, et par l'implication des parents et de la communauté dans son fonctionnement.

***

D'une manière plus générale, les recherches en la matière suggèrent que **la mise en œuvre effective d'une réforme repose sur deux aspects : la volonté** (*will*) **et la capacité** (*capacity*), **à deux niveaux, les individus et les institutions** *(Rumberger, 2011)*. Il faut insister à ce niveau sur l'importance de la culture de l'établissement (*will*), et des moyens, notamment humains (les qualifications et les compétences des enseignants et des personnels administratifs en charge des établissements), mais aussi sociaux (les relations entre les membres de la communauté éducative, et le niveau de confiance mutuelle), (*capacity*).

AGIR PLUS EFFICACEMENT FACE AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE : LES PRINCIPALES PRÉCONISATIONS DU CNESCO

Le Cnesco et le Ciep ont organisé une conférence de comparaisons internationales sur le décrochage scolaire (9 -10 novembre 2017), en partenariat avec le Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN – université de Nantes). **Éclairé par les évaluations produites par les chercheurs et le travail collectif de plus de 150 acteurs et décideurs de la communauté éducative, le Cnesco présente ses préconisations pour agir plus efficacement face au décrochage scolaire en France.**

Ces préconisations s'articulent autour de trois orientations :

1) en urgence, des actions dans les établissements visant les élèves les plus à risque dans la période de pré-décrochage ;
2) sur le long terme, des actions de prévention visant la qualité des enseignements et l'accompagnement des élèves ;
3) des recommandations améliorant le retour en formation des jeunes décrocheurs.

Qualité des apprentissages, aide à l'orientation mais aussi relations avec les parents les plus éloignés de l'école, amélioration du climat scolaire, développement de l'identité de l'établissement et du sentiment d'appartenance à l'école, attention à la santé, etc. les préconisations du Cnesco – pluridimensionnelles – montrent que la lutte contre le décrochage scolaire doit se développer selon une vision globale.

En urgence, des actions auprès des élèves qui risquent de décrocher

La période de pré-décrochage est un temps d'intervention central pour les équipes pédagogiques. Donner aux professionnels dans l'établissement des outils et des formations permettant d'identifier efficacement les signes précurseurs du décrochage, construire des alternatives aux exclusions pratiquées par les établissements, qui peuvent être de premières expériences de sortie du système scolaire, et tisser des liens très étroits avec les familles les plus éloignées de l'école dès les premières alertes peuvent contribuer au recul du décrochage dans ses premières manifestations.

a. Identifier les signes précurseurs du décrochage

- **Offrir aux personnels les moyens d'identifier plus efficacement les élèves à risque**

Dans les établissements, la fragmentation des informations sur chaque élève (retards, absences, devoirs non faits, etc.) entre les différents membres de l'équipe pédagogique (enseignants, CPE, chef d'établissement, infirmier, etc.) peut conduire à un manque d'identification des élèves en voie de décrochage.

L'ensemble des informations scolaires doivent donc être mutualisées et facilement accessibles à l'aide d'un logiciel d'environnement de travail : notes, appréciations, retards, absences, exclusions de cours, punitions, problèmes de santé, etc. **Un outil de suivi de l'activité de chaque élève dans la classe** (prise de parole à l'oral, aide de ses camarades, apport de son matériel, respect des consignes, etc.) doit aussi être proposé **dans les établissements les plus exposés au décrochage**.

Les personnels de l'école et de l'établissement, en particulier les enseignants, doivent être sensibilisés aux différents profils de jeunes qui présentent des risques de décrochage, notamment les « décrocheurs discrets », afin de pouvoir leur apporter une aide ciblée.

Le suivi précis des élèves est particulièrement nécessaire lors des transitions entre les établissements ou les niveaux d'enseignement.

Ils l'ont fait en France…

Le **collège Lucie Aubrac** à **Givors** (**Académie de Lyon**) mène une expérimentation sur la transition CM2-6e. Une grille d'observation est établie, permettant à l'enseignant d'identifier les élèves de CM2 fragilisés : manque d'autonomie, caractère introverti ou trop influençable, angoisses importantes des élèves ou de leurs parents, etc. Les élèves repérés sont amenés à découvrir de façon ludique leur futur collège et en deviennent des ambassadeurs auprès des autres enfants de leur génération.

- **Recueillir des informations auprès des élèves**

Des questionnaires de recensement précoce des élèves peuvent être utilisés pour identifier un risque de décrochage scolaire. Ils s'appuient sur plusieurs dimensions : attitude de la famille par rapport à l'école, projets scolaires, capacités de travail et performances scolaires, confiance en soi, absentéisme, besoin de soutien de la part des enseignants, intérêt pour l'école.

- **Informer les établissements sur leur exposition au risque de décrochage**

Certains établissements sont plus exposés au risque de décrochage scolaire du fait à la fois de la composition sociale et scolaire de leur public et de comportements très fréquents d'absentéisme lourd : les effets de pairs tendent à faire entrer l'établissement dans un cercle vicieux de décrochage, le décrochage des uns alimentant celui des autres.

Les établissements doivent donc disposer d'indicateurs de décrochage scolaire, à usage interne et non publics, afin d'avoir conscience de leur positionnement par rapport à ce risque. Une réflexion doit être engagée sur une construction pertinente de ces indicateurs (exemple : suivi longitudinal de cohortes dans et au-delà de l'établissement).

b. Développer des alternatives pour éviter les sorties des élèves des classes ou des établissements

- **Soutenir les établissements dans le développement de programmes alternatifs aux exclusions temporaires de l'établissement.** Ces alternatives associent punition/sanction et intégration à travers un suivi de l'élève :
  - **participer à un travail d'équipe où chacun doit accomplir un maillon du travail**, en cas de non-respect des horaires ;
  - **accompagner des agents de service dans leur travail d'entretien et de réparation** en cas de dégradation de biens ;
  - **sensibiliser l'élève à l'importance du travail en équipe et au respect des personnes** en participant aux activités de solidarité d'un organisme caritatif local, en cas d'atteinte aux personnes [14].

Ils l'ont fait en France…

La ville de **Montreuil** (**Académie de Créteil**) propose, pour l'ensemble de ses collèges, un accueil des collégiens exclus temporairement. Un contrat est signé par les parents et par le jeune. Différentes activités sont proposées aux élèves : activités autour de l'estime de soi et des compétences sociales, débat autour de l'école, retour sur la sanction, gestion des conflits et de la communication non violente. Dès la seconde sanction, les élèves contribuent aussi à une action bénévole dans une association de la ville (Restos du cœur, Compagnons bâtisseurs, Ohcyclo (réparation de vélos), Les Voyageurs du code (apprentissage du code informatique), etc.). Ce programme de substitution aux exclusions d'établissement a permis de faire reculer le nombre de conseils de discipline.

c. Créer des liens avec les familles les plus éloignées de l'école

- **Ne pas attendre que les situations se dégradent pour rencontrer les familles**

Apprendre à connaître les familles, particulièrement celles plus éloignées de l'école, dont les enfants peuvent être plus particulièrement touchés par le décrochage, ainsi que le territoire dans lequel s'inscrit l'école ou l'établissement. Généraliser le projet « Mallette des parents », expérimenté et évalué positivement.

Ils l'ont fait en France…

L'**école maternelle Grands Pêchers** de **Montreuil** (**Académie de Créteil**), classée REP+, est ouverte aux familles une matinée par semaine, pour organiser des ateliers cuisine, bricolage, musique, accompagnés par des enseignants.

[14] DGESCO (2012). Vadémécum. Les mesures de responsabilisation dans les établissements du second degré.

- **Impliquer les familles dans la prévention à la santé des élèves**

Des actions de médecine préventive, pour les élèves et leurs parents, doivent être développées : mieux faire connaître les effets négatifs du manque de sommeil sur l'attention, la mémoire et le décrochage scolaire ; repérer les symptômes de dépression et de faible estime de soi aussi associés au décrochage ; valoriser les activités sportives des jeunes et des parents.

> ***Ils l'ont fait en France…***
> Le **lycée polyvalent des métiers Jules Fil** à **Carcassonne** (**Académie de Montpellier**) a mis en place un projet avec des équipes élèves/parents/enseignants ayant pour objectif de réaliser 10 000 pas quotidiens. Un cours de « step en famille » est également ouvert.

- **Impliquer les familles dès les premiers risques de décrochage identifiés**

L'envoi d'un SMS, dès la 1re absence non signalée, déjà expérimenté dans certains établissements, doit être généralisé, afin d'informer les familles en temps réel. Il doit permettre de **solliciter rapidement un rendez-vous auprès des familles, dès les signes précurseurs du décrochage** (retards ou absences, punitions, mauvais résultats scolaires) en convoquant divers professionnels concernés (enseignants de différentes disciplines, CPE, personnels sociaux en faveur des élèves, infirmiers, psychologues de l'Éducation nationale, etc.).

Sur le long terme, une prévention pour tous les élèves

L'école ou l'établissement doivent être définis comme le lieu privilégié de l'action face au décrochage scolaire. Au-delà des attentions portées à la qualité de l'enseignement, déjà longuement examinée par le Cnesco dans ses rapports précédents (sur les apprentissages des mathématiques, de la lecture, de la différenciation pédagogique, etc.), il s'agit aussi de développer la vie et l'identité des établissements, et d'accompagner les élèves, notamment les élèves à risque, pour un accueil plus personnalisé.

a. Accompagner les parcours des élèves

- **Varier les situations et contextes d'apprentissage des élèves**

L'accompagnement des apprentissages pour tous les élèves est un sujet fondamental sur lequel le Cnesco a déjà présenté de nombreux rapports et préconisations (différenciation pédagogique, enseignement professionnel, lecture, etc.). Le Conseil préconise également de **s'inspirer des méthodes pédagogiques de formation continue des adultes,** en variant les méthodes d'intervention pour s'adapter à la diversité des situations : exposés entrecoupés d'exercices ou d'échanges, travaux en sous-groupes, jeux de rôles, etc. De même, afin de redonner du sens aux apprentissages, **certains contenus peuvent également être associés à la vie quotidienne des élèves**, à travers des projets de groupes ou des projets de classes par exemple.

Ils l'ont mis en place en France…

Le **lycée professionnel Henri Brule** de **Libourne** (**Académie de Bordeaux**) propose à ses élèves de gérer leur propre entreprise, au plus près de la réalité professionnelle, grâce à l'application <PAGE> qui reconstitue le fonctionnement d'une entreprise de vente.

- **Redonner une perspective aux choix d'orientation**

Le décrochage étant très lié aux orientations subies, notamment en voie professionnelle, chaque élève, quelle que soit son origine sociale, doit pouvoir faire des choix d'orientation de manière la plus éclairée possible, **dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie**.

- **Une seconde indifférenciée, qui précède le choix entre voie professionnelle et voie générale ou technologique, doit être expérimentée et évaluée**, en permettant aux élèves de découvrir plusieurs métiers dans plusieurs domaines.

- **Lancer des programmes sur l'orientation visant à combattre les perceptions genrées des métiers** pour élargir les choix des élèves, notamment dans l'enseignement professionnel et éviter ainsi les orientations subies.

Ils l'ont fait à l'étranger…

En **Autriche, Bulgarie, Allemagne, Italie, Lituanie** et **Slovénie,** le projet « *Boys in Care* » vise à inciter les jeunes hommes en situation de décrochage à s'orienter vers des formations menant à des professions à dominante féminine (soins de santé, éducation de la petite enfance, enseignement primaire, etc.). Enseignants et conseillers d'orientation sont formés et disposent d'une mallette d'outils pédagogiques.

b. Développer la vie et l'identité de l'établissement

- **Développer le sentiment d'appartenance à l'école ou à l'établissement**

Le sentiment d'appartenance à l'établissement étant particulièrement faible en France (et directement lié au risque d'absentéisme), il apparaît indispensable de mener des actions spécifiques pour co-construire une culture commune au sein des établissements, et pour créer des relations fortes entre l'établissement, les élèves, les familles, et le territoire.

➔ **Au niveau des élèves :** développer leur capacité à s'exprimer, discuter avec eux des règles de vie dans l'établissement, favoriser leur autonomie, faire vivre pleinement les instances d'expression des élèves, développer les activités extra-scolaires dans l'établissement, notamment en lycée professionnel (le rapport du Cnesco sur la qualité de vie à l'école ayant mis en évidence un sous-développement net de ces activités dans ces établissements).

Ils l'ont fait en France…

Les élèves du **collège Vauban** de **Belfort** (**Académie de Besançon**), classé REP, ont développé un **projet innovant autour de la confiance accordée à ses élèves**. Ces derniers ont accès au CDI de manière autonome, grâce à un système de badges, nommés Pass. Ces badges sont remis sous réserve du respect du règlement intérieur et de leur capacité à travailler dans le calme.

➔ **Au niveau des personnels :** améliorer le cadre physique des conditions de travail, créer des salles de réunion dans tous les établissements, expliciter les codes de vie à partager et en discuter collectivement entre enseignants d'une même classe et au niveau de l'établissement.

➔ **Vis-à-vis de l'extérieur :** favoriser des initiatives fédératrices et valorisantes, communiquer sur l'ensemble des activités et des projets réalisés, établir des liens de confiance avec des acteurs locaux.

Ils l'ont fait en France…

L'**école maternelle Marcel Cachin** à **Saint-Junien** (**Académie de Poitiers**) a mis en place un chemin d'œuvres d'art à l'entrée du collège Paul Langevin à Saint-Junien (Haute-Vienne). Ce projet permet aux collégiens de pénétrer chaque jour dans un espace fait pour eux et surtout par eux. Ce travail a fait collaborer les élèves de l'école maternelle Cachin, les élèves des classes ordinaires du collège et ceux de la SEGPA, ainsi que plusieurs artistes (plasticien et groupe vocal).

- **Améliorer le climat scolaire dans les établissements**

Le règlement intérieur doit être explicité auprès de tous afin d'adopter des règles de vie partagées dans la classe et dans l'établissement.

Des programmes d'éducation en faveur des compétences psychosociales des élèves doivent être développés :

- capacité à reconnaître ses émotions ;
- capacité à contrôler ses émotions ;
- empathie envers les autres ;
- capacité à gérer les relations aux autres et à résoudre des conflits ;
- capacité à prendre des décisions responsables.

Ils l'ont fait en France…

Un programme **d'éducation en faveur des compétences psychosociales des élèves** est proposé par **l'Instance régionale en éducation et promotion de la santé des pays de la Loire (IREPS)**. Ce dispositif a pour but de développer des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. À l'initiative de certaines municipalités ainsi que de certains inspecteurs de circonscription, les personnels municipaux chargés du temps périscolaire, ainsi que les enseignants, reçoivent une formation, mettent en place des séances sur les temps périscolaires et dans les classes. Ce dispositif présente l'avantage d'associer l'ensemble des personnels éducatifs responsables des enfants dans la journée. Il est en cours d'évaluation.

Les retours en formation

Parmi les voies du raccrochage des jeunes sortis précocement du système éducatif, la conférence de comparaisons internationales a exploré, de façon privilégiée, le retour en formation. Une politique efficace en faveur du raccrochage scolaire doit se préoccuper d'identifier systématiquement les jeunes « perdus de vue », d'élargir l'offre de retour en formation, notamment pour les 16-18 ans, et d'évaluer l'efficacité et l'efficience des dispositifs de raccrochage.

- **Identifier en continu et contacter tous les jeunes ayant décroché**

L'identification des jeunes sortis précocement du système scolaire a fortement progressé durant les dernières années, sans que tous les jeunes puissent être pour autant systématiquement ni repérés ni contactés quand ils sont identifiés. Il faut donc **s'assurer que tous les jeunes en situation de décrochage scolaire sont intégrés dans le système interministériel d'échange d'informations relatives au décrochage scolaire (SIEI),** existant depuis 2010 pour aider les plateformes locales de suivi et d'appui aux jeunes concernés. En particulier :

- **développer un identifiant unique** pour chaque élève ;
- **mieux prendre en compte les décrocheurs déjà intégrés dans les formations en apprentissage** en associant notamment les chambres consulaires et les formations pré-qualifiantes des régions, et connecter le SIEI avec le système d'information du ministère de la Défense, qui organise les Journées défense et citoyenneté (JDC) où s'effectue un repérage des jeunes sortis précocement du système éducatif ;
- **assurer un suivi en continu des décrocheurs.**

- **Renforcer et permettre l'accès à une offre de solutions diversifiées (lycées de la seconde chance, etc.)**

Même s'ils sont identifiés et contactés, les décrocheurs ne bénéficient pas toujours d'une solution correspondant à leur profil et leurs attentes, notamment les mineurs de 16 à 18 ans exclus de nombreux dispositifs de raccrochage réglementairement ou dans les faits. **L'offre de rescolarisation, notamment celles de structures de retour à l'école du ministère de l'Éducation nationale (micro-lycées, structures scolaires experimentales, etc.) doit être renforcée et distribuée sur tout le territoire.**

Pour répondre aux attentes des jeunes, l'État et les régions doivent aussi **diversifier les solutions apportées par les plateformes de suivi et d'appui :** rescolarisation mais aussi préparation à l'alternance, service civique adapté, accompagnement socio-professionnel.

Des **solutions de transports et d'internats**, notamment pour les décrocheurs en zones rurales, doivent rendre accessibles les solutions proposées.

- **Coordonner et évaluer les dispositifs de raccrochage existants**

Les familles doivent se voir proposer un « guichet unique », en renforçant le rôle des Missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) qui coordonnent l'ensemble des acteurs du dispositif.

Un plan ambitieux d'évaluations rigoureuses et systématiques doit être développé sur l'efficacité et l'efficience de l'ensemble des dispositifs de retour à l'école (micro-lycées, Écoles de la deuxième chance (E2C), Établissement pour l'insertion dans l'emploi (EPIDE), etc.) et sur le devenir des jeunes, au-delà des « sorties positives » mises en avant, et au regard du coût des prises en charge.

PROJETS INNOVANTS
POUR AGIR FACE AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Prévenir le décrochage scolaire

1. Un test pour identifier les élèves en situation de décrochage scolaire au collège

Forcé de constater que de plus en plus d'élèves sont en situation de décrochage scolaire au sein de leur établissement, le collège Jean Moulin à Montceau-les-Mines (Saône-et-Loire), classé REP, a collaboré avec la pédagogue Catherine Blaya, professeure en sciences de l'éducation, pour mettre en place un test innovant au sein de l'établissement. Inspiré du programme québécois de prévention du décrochage scolaire « Trait d'union », ce test est réalisé chaque début d'année par tous les élèves de l'établissement depuis cinq ans.

Le programme « Trait d'union » s'appuie sur deux composantes : la grille « trait » et la grille « union ». La première grille (« trait ») a pour objectif d'évaluer régulièrement l'intensité des indicateurs de désengagement scolaire. Elle synthétise des renseignements importants qui facilitent l'accompagnement notamment en aidant à l'identification des difficultés à traiter en priorité.

> ***« Composé d'une multitude de questions, le test évalue les résultats scolaires de l'élève, son implication dans sa scolarité, son sentiment d'appartenance à l'établissement, son comportement, ses relations avec les enseignants, son environnement amical et familial, etc. »***
> *Mathieu Gillot, professeur de français*

Suite à ce test, une partie des élèves (26 élèves sur l'année scolaire 2017-2018) sont détectés en situation de décrochage ou sur le point de le devenir. Ils sont ensuite jumelés à un accompagnateur (enseignant, infirmière scolaire, agent) qui les aidera, dans une démarche positive et proactive, à identifier leurs difficultés et à mettre en place une série d'actions visant à y répondre. La deuxième grille (« union ») prend alors tout son sens, puisqu'elle doit être remplie par l'accompagnateur au terme de chacune des rencontres (en général, une vingtaine de minutes tous les 10 jours). Elle permet de cibler des objectifs, de garder une trace de ce qui est mis en place, de donner une ligne directrice aux actions, de servir de base à la rédaction du bilan d'accompagnement et d'évaluer l'efficacité de l'action.

Mathieu Gillot et Gaëlle Berthelon, enseignants
Académie de Dijon, collège Jean Moulin, Montceau-les-Mines (71 300)

2. Une transition CM2-6e réussie pour des élèves ambassadeurs

Depuis 2012, le collège Lucie Aubrac à Givors (Rhône) mène une expérimentation avec treize écoles élémentaires de la ville, en co-intervention avec les Francas du Rhône et en partenariat avec des structures locales. Ce projet se base sur le constat suivant : le moment de rupture entre l'école et le collège peut avoir une incidence importante dans le parcours d'un élève et conduire à une situation de décrochage scolaire. L'objectif est donc de mieux préparer les élèves de CM2 aux lieux qu'ils vont côtoyer, aux nouvelles formes d'apprentissage, d'organisation, de vie collective, de loisirs, d'administration, qu'entraîne le passage en 6e.

Une grille d'observation est établie, avec des critères et des indicateurs permettant à l'enseignant de CM2 d'identifier les élèves fragilisés : manque d'autonomie, caractère introverti ou trop influençable, angoisses importantes des élèves ou de leurs parents, etc. Les élèves repérés (une dizaine chaque année) se réunissent pendant dix jours (répartis entre les mois de mai et juin) dans les locaux de l'Atelier Relais de Givors et se voient proposer un accompagnement autour d'actions pédagogiques spécifiques sur la connaissance du collège et le repérage de leurs potentialités et fragilités, par une équipe constituée de deux enseignants au collège et d'un membre de l'association des Francas du Rhône.

Un contrat est signé par les familles pour s'assurer de leur accord, leur stipuler les objectifs et les règles de l'accompagnement. Les outils créés par les élèves lors de ces sessions sont variés : jeu de société sur la connaissance du collège, expositions sur une journée type au collège, site internet, représentation théâtrale, vidéos avec des saynètes imaginées par les élèves…

> ***« Après cette session, les élèves sont considérés comme des « ambassadeurs » car ils ont une connaissance approfondie de l'entrée au collège et peuvent donc en discuter avec leurs pairs. Cela permet souvent d'apporter des réponses aux questions des autres élèves de la classe et d'apaiser certaines angoisses. »***
> *Aurélie Colombo-Satta, coordonnatrice de l'Atelier Relais de Givors*

Un regroupement valorisant le travail mené par les jeunes ambassadeurs a lieu en fin de session avec les familles et les partenaires, et un bilan écrit est remis à l'élève et à sa famille pour clôturer cette semaine d'accompagnement. Un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle est proposé à l'élève avant et après la session, puis à la rentrée en 6e et au moment du premier conseil de classe. Au vu des réponses, ce sentiment semble progresser positivement au fur et à mesure de l'adaptation de l'enfant à son nouvel établissement scolaire. Les anciens ambassadeurs, aujourd'hui collégiens, se sont tous adaptés à leur nouvel environnement de travail et aucune situation de décrochage scolaire n'est survenue pour ces élèves.

Éric Taillandier, principal
Académie de Lyon, collège Lucie Aubrac, Givors (69 700)

3. Un « rebond » pour les élèves exclus temporairement de leur établissement

Depuis 2010, le collège Marais de Villiers à Montreuil (Seine-Saint-Denis), comme l'ensemble des collèges de la ville, propose une alternative aux élèves temporairement exclus de l'établissement : participer au dispositif ACTE (Accueil des collégiens temporairement exclus), aussi nommé « Rebond » par la municipalité. Ce dispositif fait partie du Programme de Réussite Éducative et est financé par la ville de Montreuil, le Commissariat général à l'égalité des territoires et le Conseil départemental. Une exclusion temporaire pourrait avoir pour effet indirect d'augmenter le risque de décrochage scolaire de l'élève. Il est donc important de donner un sens à cette exclusion en lui assignant plusieurs objectifs : permettre à l'élève d'assumer la responsabilité de ses actes et de leurs conséquences, faire évoluer son regard sur la scolarité et ses acteurs mais également sur lui-même, l'aider à concevoir les lois et les règles comme des outils au service de l'individu et des groupes auxquels il appartient…

Les familles sont directement impliquées puisque lorsque l'exclusion temporaire est décidée, la référente du dispositif contacte les parents par téléphone pour leur proposer un rendez-vous durant lequel le dispositif leur est présenté, des informations sur le fonctionnement familial sont recueillies, mais aussi sur les difficultés rencontrées, la compréhension de la sanction et du système scolaire en général. Un contrat est signé par les parents et par le jeune. Deux sessions d'accueil existent. Une première session qui dure un à quatre jours, durant laquelle de nombreux partenaires interviennent : une éducatrice spécialisée, une animatrice d'une association promouvant la citoyenneté et également assesseure du juge pour enfants, un psychologue de l'Éducation nationale, un éducateur sportif…

Différentes activités sont proposées aux élèves : activités autour de l'estime de soi et des compétences sociales, débat autour de l'école, retour sur la sanction (expliquer ce qui s'est passé, comprendre la sanction, les relations avec les adultes et les camarades), des ateliers d'écriture « slam » sur le thème de l'identité. Un travail est également engagé autour des émotions, des besoins, de la gestion des conflits, de la communication non violente, ainsi qu'un atelier sur l'orientation. Pour les élèves exclus temporairement une nouvelle fois, une seconde session de un à cinq jours leur est proposée au sein d'associations montreuilloises.

> ***« Le but de ce dispositif est de favoriser une école incluante. Certes ces collégiens ont mal agi et sont donc sanctionnés, mais l'exclusion temporaire ne signifie pas rester chez soi. Au contraire, les élèves peuvent réfléchir ensemble et revenir plus sereinement dans l'établissement. »***
> *Christelle Picard, principale*

Ce dispositif est analysé à travers un questionnaire à destination des élèves, au début et à la fin de l'accompagnement. Un second questionnaire est également remis au personnel de direction et au CPE en fin d'année scolaire, afin d'interroger leur vision du dispositif, le devenir des élèves, leurs remarques. Les effets constatés sont positifs puisque moins de conseils de discipline (divisés par 4 en deux ans) ont lieu dans l'établissement depuis la mise en place du dispositif.

Christelle Picard et Camille Duchossoir, principale et référente du dispositif REBOND / ACTE
Académie de Créteil, Collège Marais de Villiers, Montreuil (93 100)

4. Prévenir le décrochage scolaire des Élèves Intellectuellement Précoces

En 2014, suite à une formation sur les Élèves Intellectuellement Précoces (EIP) menée par un inspecteur Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés (ASH), le collège Joseph Delteil et le lycée Jacques Ruffié à Limoux (Aude) se sont investis dans la mise en place d'un dispositif accompagnant ces élèves, au collège puis au lycée. Ces élèves ont généralement été repérés dès l'école primaire par leurs parents ou leur enseignant, et ont passé un test avec un psychologue. Un lien logique s'est établi entre le collège et le lycée, pour une transition douce des élèves de la 3e à la 2nde. L'objectif du projet est de lutter contre le décrochage scolaire lié à une souffrance éprouvée par les EIP à l'école, et ainsi faire réussir des élèves à besoins éducatifs particuliers, qui présentent la plupart du temps des troubles associés (hyperesthésie, hyperémotivité, mésestime de soi…).

Pour l'année scolaire 2017/2018, le dispositif a été proposé à 5 élèves de 6e, 2 élèves de 5e, 3 élèves de 4e, 3 élèves de 2nde, 5 élèves de 1ère et 4 élèves de Terminale. Une commission valide cette décision : elle est constituée de l'IA-DASEN ou un de ses représentants (Inspecteur ASH ou Inspecteur Orientation) en qualité de président, du proviseur ou proviseur adjoint, du principal ou principal adjoint, du Conseiller d'Orientation Psychologue, d'un infirmier scolaire, d'une assistante sociale, d'un CPE et d'un professeur référent EIP. Chacun de ces élèves est reçu de manière individuelle avec sa famille par une des enseignantes coordonnatrices, pour réaliser un « entretien de rentrée », c'est-à-dire faire le point sur sa situation personnelle. À l'issue de ces entretiens, les enseignantes envoient un mail à toute l'équipe pédagogique ainsi qu'au personnel de direction, au CPE, à l'assistante sociale et à l'infirmière, pour dresser un bilan et apporter des recommandations. Par exemple, pour gérer la rapidité de l'élève lors des devoirs, lui mettre des livres à disposition ou lui proposer d'être tuteur d'un camarade ; imposer un nombre maximum de lignes pour éviter les copies « fleuves » ; lors d'un nouvel apprentissage, commencer par l'exemple pour arriver à la théorie ; pour canaliser leurs multiples questions, leur proposer de les noter et d'aller voir leur professeur à la fin du cours. Pour les élèves souffrant de harcèlement scolaire, des rendez-vous avec l'infirmière et la psychologue sont proposés, et il est demandé aux enseignants d'être particulièrement attentifs à ces enfants-là.

> ***« Depuis la mise en place du dispositif, nous constatons une diminution des absences et des retards, ainsi qu'une meilleure gestion des émotions chez ces élèves. »***
> *Stéphanie Cauquil, enseignante coordonnatrice*

La socialisation chez ces élèves s'est également améliorée et leur réussite aux examens a progressé. Les enseignants notent quant à eux un sentiment de satisfaction grâce au soutien qu'ils apportent aux élèves et une diminution de la sensation d'isolement professionnel puisque les deux établissements travaillent ensemble. Les enseignantes coordonnatrices souhaiteraient désormais que ce dispositif s'étende à d'autres établissements, notamment au premier degré. En termes d'évaluation, un questionnaire à destination des élèves, des familles et des enseignants va être élaboré afin de recueillir les avis et pistes d'amélioration sur ce dispositif.

Stéphanie Cauquil, Sara-Jane Alcamo, Stéphanie Adam et Carole Ferrini, enseignantes coordonnatrices
Académie de Montpellier, collège Joseph Delteil et lycée Jacques Ruffié, Limoux (11 300)

5. Un projet de « remise en forme » pour prévenir le décrochage scolaire

Au lycée polyvalent Jules Fil de Carcassonne (Aude), un projet éducatif a été développé à l'initiative d'une professeure d'éducation physique et sportive.

> ***« Tous les jeudis, je convie les élèves qui le souhaitent à participer à un cours de remise en forme. Leurs parents sont également invités. Ainsi, je peux voir et échanger avec les familles chaque semaine, dans un cadre informel. »***
> *Claire Botella, professeure d'EPS*

Ce cours crée une vraie dynamique au sein de l'établissement et permet de faire venir les parents dans le lycée. Pour l'année scolaire 2017/2018, environ 70 personnes sont inscrites au cours. Les élèves sentent donc une plus grande implication de leur famille dans leur scolarité, ce qui est, pour plusieurs d'entre eux, une source de motivation pour travailler régulièrement. Ce projet entraîne un changement d'attitude de la part des élèves, plus dynamiques et positifs. L'effort physique collectif leur fait comprendre qu'ils sont capables de se dépasser. Enrôlés dans un véritable projet d'établissement et mieux accompagnés par leurs parents, certains élèves connaissent une forte progression de leur niveau scolaire.

Claire Botella, professeure d'EPS
Académie de Montpellier, Lycée Jules Fil, Carcassonne (11 000)

Proposer une solution de « raccrochage »

1. Un lycée qui offre une « nouvelle chance »

Depuis deux ans, le lycée David d'Angers (Maine-et-Loire) accueille dans ses locaux un Lycée Nouvelle Chance (LNC). Une vingtaine de jeunes de 16 à 24 ans, sortis sans diplôme et depuis plus de 6 mois du système scolaire, ou ayant échoué à deux reprises à l'examen du baccalauréat, ont la possibilité de préparer un baccalauréat général S, ES ou L, ou un baccalauréat technologique, série STMG, sur les niveaux 1re et Terminale, au sein d'une classe à effectif réduit. Souvent, ces jeunes cumulent plusieurs problématiques : situation de mal-être, phobie scolaire, problèmes de santé, jeunes parents, etc. Un budget est alloué aux coordonnateurs (administratif et pédagogique) du LNC pour recruter les enseignants, généralement volontaires, ainsi que pour le fonctionnement de l'établissement. La démarche pour intégrer le LNC doit venir des élèves. Une fois le premier contact établi, un entretien d'approche est proposé aux jeunes, suivi d'une sélection des dossiers.

> ***« Chaque enseignant est tuteur d'au moins un élève. L'objectif est de maintenir une relation de proximité avec le jeune. Chaque élève a besoin d'une relation individuelle et personnelle pour progresser. »***
> *Régis Jacqmin, Délégué Académique à la Persévérance Scolaire et à l'Insertion*

Les pratiques pédagogiques sont variées (magistrale, coopérative, inversée, renversée, augmentée…). Les notions d'évaluation éducative basées sur la progression et le droit à l'erreur sont des éléments fondamentaux au LNC. Des travaux de groupe sont souvent proposés, et dans certaines disciplines, les élèves de différentes filières travaillent ensemble. De plus, chaque jeune bénéficie d'un emploi du temps individualisé, en fonction de ses forces et de ses faiblesses.

Le LNC essaie également d'accueillir des jeunes qui ont un référent extérieur proche géographiquement et qui puisse les soutenir dans leur démarche de reprise d'études. Des chercheurs du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) travaillent avec les cinq Lycées Nouvelle Chance de l'académie de Nantes pour interroger les jeunes ayant repris des études, dans le but de comprendre les ressorts de leur réussite. L'an dernier, sur les vingt élèves du LNC d'Angers, dix-sept ont obtenu leur baccalauréat, dont trois avec mention. Ils se sont ensuite dirigés vers des études à l'université, en Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ou encore vers un Service Civique.

Jacques Graveleau, proviseur
Académie de Nantes, Lycée David d'Angers, Angers (49 000)

2. Raccrocher avec les études grâce à un Lycée des Possibles

Le Lycée des Possibles à La Celle-Saint-Cloud (Yvelines) a ouvert ses portes en septembre 2014 au sein du lycée professionnel Colbert (il se situe aujourd'hui au Lycée Polyvalent Corneille). Il accueille chaque année une cinquantaine de jeunes de 16 à 20 ans, en décrochage scolaire depuis au moins six mois et issus de n'importe quelle formation (générale, technologique ou professionnelle). Ces jeunes sont repérés par les Missions locales et les Centres d'Information et d'Orientation (CIO), qui leur proposent de contacter l'établissement.

Deux étapes sont nécessaires au recrutement des futurs élèves : les jeunes rencontrent tout d'abord un psychologue de l'Éducation nationale et sont ensuite reçus par la Conseillère Principale d'Éducation (CPE) et les deux professeurs coordonnateurs du lycée. Le but est de s'assurer que ces jeunes sont aptes à évoluer en collectivité et souscrivent à un objectif de retour en formation. Une fois ces élèves admis au Lycée des Possibles, une équipe éducative les accompagne : elle est composée de professeurs de lycée professionnel, d'une psychologue de l'Éducation nationale et d'une équipe médico-sociale (assistante sociale et infirmière scolaire). L'idée est de créer une sorte de sas pour qu'ils puissent se réconcilier avec l'école, se réhabituer progressivement aux horaires et aux contraintes, retrouver la confiance en soi et le plaisir d'apprendre.

> ***« Les élèves ont cours seulement le matin, du lundi au jeudi, avec deux professeurs. L'objectif est de les remettre dans un rythme de travail, les réarmer pour la suite de leur parcours, leur apprendre à vivre de nouveau en collectivité.».***
> *Frédéric Lenfantin, proviseur du Lycée des Possibles*

Chaque élève est suivi en parallèle par un professeur, de manière individuelle. Ce tutorat peut prendre plusieurs formes : un entretien hebdomadaire pour faire le point sur la situation de l'élève, un accompagnement dans la recherche de formation ou à un rendez-vous pour visiter un établissement, etc.

L'équipe éducative se retrouve également tous les vendredis matins pour échanger sur le suivi des élèves et partager des regards différents sur l'accompagnement proposé. Lorsque les élèves se sentent prêts à franchir le pas vers des établissements "classiques", ils font des stages d'immersion de trois semaines dans des établissements scolaires, ou des stages passerelles dans des CFA. Certains parviennent à intégrer une formation de leur choix, d'autres retournent au Lycée des Possibles, qui continue à les accompagner le temps nécessaire.

Frédéric Lenfantin, proviseur
Académie de Versailles, Lycée des Possibles, La Celle-Saint-Cloud (78 170)

3. Le « service civique combiné » dans un lycée montpelliérain

Depuis la fin de l'année 2016, le lycée Jean Monnet à Montpellier (Hérault) a développé une action autour du Service Civique, dans le cadre de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS). Cette action est destinée aux jeunes entre 16 et 18 ans, sortis du système scolaire sans diplôme ni qualification. Au départ, la MLDS fait plusieurs constats : le service civique peut être un excellent levier de remobilisation pour ces jeunes mais ils connaissent très peu ce dispositif ; les missions proposées sur le site internet sont souvent inaccessibles pour ce public car elles exigent un niveau d'étude élevé ; enfin les structures d'accueil n'identifient pas spontanément ce type de public. Le rectorat, avec l'appui du lycée Jean Monnet, développe alors un partenariat avec la direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) et la direction départementale de la cohésion sociale (DDCS), ainsi qu'avec les associations ACTEURS et UNISCITE, et monte le service civique combiné, qui consiste à accueillir des jeunes engagés dans une action citoyenne, en alternance avec des cours au lycée.

La mise en œuvre de ce dispositif se décline en deux phases. La première phase est l'atelier de préparation au service civique. La MLDS, les Centres d'Information et d'Orientation (CIO) et la Mission locale participent, en amont, au repérage des acteurs et à leur orientation vers cet atelier. Celui-ci se déroule au sein du lycée Jean Monnet à raison d'une demi-journée par semaine et dure deux mois (octobre-novembre). Pendant trois heures, les intervenants de l'association ACTEURS aident les jeunes à affiner leur projet et leur choix de service civique. La seconde phase (de janvier à juin) se déroule lorsque les jeunes ont commencé leur mission. Elle propose un service civique combiné : chaque semaine, les jeunes alternent trois jours de mission (du lundi au mercredi) et deux jours au lycée (jeudi-vendredi) pour participer à des ateliers.

> ***« L'objectif est de leur faire acquérir un savoir-être et des aptitudes qui favorisent une insertion professionnelle, leur faire découvrir leur potentiel et leurs compétences, les engager dans une dynamique et une remobilisation socio-professionnelle et faire émerger un projet d'avenir. »***
> *Jean-Michel Diot, proviseur*

Divers ateliers rythment ces journées au lycée : un « temps de régulation de groupe » pour leur permettre de s'exprimer sur leur mission, un « accompagnement au projet professionnel » en découvrant des métiers, les codes et les attitudes en entreprise, les dispositifs de formation et d'emploi, un « atelier communication », pour découvrir la communication en milieu professionnel. Des « espaces de pensée et d'apprentissage » sont aussi proposés avec des ateliers d'écriture, des cafés philo/socio, des débats films/actualités, afin d'amener les jeunes à renouer avec les apprentissages. Enfin, certaines demi-journées permettent une ouverture sur le monde (visite d'entreprise, intervention d'un chef d'entreprise, salon de formation ou sorties culturelles). Sur l'année 2016/2017, 34 jeunes ont été repérés, 19 ont suivi l'atelier de préparation au lycée et 14 ont intégré un service civique combiné. À l'issue de leur mission, 3 ont repris leur scolarité dans un lycée général ou professionnel, 1 a obtenu un contrat d'alternance, 1 un baccalauréat S, 3 un emploi, 7 sont en formation hors Éducation nationale et 2 bénéficient du dispositif Garantie jeune.

Jean-Michel Diot et Frédérique Duchein, proviseur et coordonnatrice MLDS
Académie de Montpellier, lycée Jean Monnet, Montpellier (34 080)

cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Carré Suffren
31-35 rue de la Fédération
75015 Paris
Tél. 01 55 55 02 09
cnesco.communication@education.gouv.fr
www.cnesco.fr

@Cnesco Cnesco

CIEP
SORBONNE UNIVERSITÉS

Centre international d'études pédagogiques
1 avenue Léon-Journault
92318 Sèvres Cedex, France
Tél. 01 45 07 60 00
www.ciep.fr/contact/
www.ciep.fr

@ciep_sevres CIEP (page officielle)