

collection

Hors série

titre du document

Difficultés scolaires  
et offre d'enseignement

éditeur

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

date de parution

Novembre 2006

conception

Département de la valorisation et de l'édition

accès internet

[www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

## Difficultés scolaires et offre d'enseignement

Exemples dans deux zones urbaines sensibles  
Catherine Mathey-Pierre (Centre d'études de l'emploi)

Cette étude essaie d'identifier dans deux contextes différents comment s'effectuent des sorties scolaires et comment l'offre de formation par sa diversité peut participer à la résolution de ces difficultés.

Les conclusions de cette étude peuvent servir de réflexion sur les conditions nécessaires à la diminution des sorties scolaires.

Ainsi, si l'on peut dire que la richesse de l'offre est indispensable, elle n'est pas suffisante dans certaines zones urbaines. Cependant, à la fin de ce travail, parmi la grande diversité des facteurs en jeu dans la construction de leurs parcours scolaires, l'analyse qualitative attire l'attention sur la forte rancœur de ces jeunes devant l'impuissance à les aider à sortir de leur échec scolaire.

Le niveau scolaire réel de nombreux élèves et l'écart avec celui qu'ils s'imaginent ou espèrent avoir constituent une première difficulté, dans la mesure où ces jeunes réussissent à passer de classe en classe et où leurs notes ne reflètent pas toujours leur niveau réel.

D'une part, ce niveau, extrêmement faible pour certains, et très faible pour un grand nombre, ne leur permet pas de réussir leur CAP et surtout leur BEP, même s'ils trouvent une place pour préparer ces examens ; d'autre part, l'illusion relative dans laquelle ils sont quant à ce niveau ne les pousse pas à se mobiliser aux moments adéquats, d'autant qu'ils n'y sont pas suffisamment aidés.

Ceci entretient leur violence en particulier quant ils se retrouvent « face au mur » au moment des examens – échecs au brevet des collèges – et des orientations.

Il n'en reste pas moins qu'à Nantes, ces jeunes ont trouvé une place, soit en lycée professionnel (LP) soit en CFA, ce qui a permis à tous de progresser au moins dans la pratique d'un métier, et à avoir un début de qualification, à défaut d'obtenir un diplôme. Cela leur permet plus ou moins selon leur spécialité, de trouver un emploi.

Ceci n'est pas le cas des jeunes rencontrés en Seine-Saint-Denis, qui n'en espèrent pas moins une place en LP, l'attendent plus longtemps et achoppent sur les matières générales au point quelquefois de ne pas se présenter aux épreuves théoriques alors qu'ils peuvent être fiers de l'œuvre qu'ils ont réalisée pour la partie pratique de l'examen.

L'étude, outre une analyse des deux zones étudiées, est basée sur des interviews qui, même résumés, sont riches en enseignement même s'ils questionnent souvent fortement.

ministère  
éducation  
nationale  
enseignement  
supérieur  
recherche



direction  
de l'évaluation,  
de la prospective  
et de la performance  
[depp]

secrétariat général

ministère  
éducation  
nationale  
enseignement  
supérieur  
recherche



# Difficultés scolaires et offre d'enseignement

Exemples dans deux zones urbaines sensibles

Catherine Mathey-Pierre  
Centre d'études de l'emploi

DIFFICULTÉS SCOLAIRES ET OFFRE D'ENSEIGNEMENT



[Hors série – novembre 2006]

# SOMMAIRE

SOMMAIRE .....	5
Les sorties sans diplôme et sans qualification : un problème d'une actualité récurrente.....	6
Une analyse de trajectoires de jeunes en grande difficulté scolaire dans deux Zones Urbaines Sensibles (ZUS).....	7
Partie 1. LE CONTEXTE URBAIN ET SCOLAIRE.....	11
1.1 Deux académies inégales quant aux sorties sans diplôme ni qualification et à l'offre en enseignement professionnel court .....	11
1.1.1 Deux traditions et deux logiques contrastées.....	12
1.1.2 Manque de place et/ou décalage entre offre et demande ? .....	15
1. 2. Une augmentation des sorties sans diplôme dans les deux zones urbaines .....	20
1.2.1 Deux collèges dans leurs départements et leurs quartiers.....	21
1.2.2 Les collèges, l'évolution de leurs résultats entre 1998 et 2003.....	24
1.2.3. Un paradoxe à comprendre .....	28
Partie 2 : DES JEUNES A LA LIMITE DU NIVEAU V.....	31
2. 1 Un choix méthodologique .....	31
2.1. Nantes : des élèves « décrocheurs » à la limite du niveau V .....	32
2.2. Seine-Saint-Denis : des élèves de CIPPA éloignés du niveau V .....	39
Partie 3. : POURQUOI L'OFFRE NE SUFFIT PAS ?.....	47
3. 1 Des difficultés scolaires précoces non résolues .....	47
3.1.1 Un très faible niveau scolaire .....	47
3. 1.2 Un accompagnement défaillant par l'institution : .....	48
3.1.3 Difficulté et coût d'un rattrapage tardif dans les matières générales .....	55
3.2. Une orientation comme processus de persuasion.....	60
3.2.1 Décalages entre demandes, niveaux scolaires et offres.....	60
3.2.2 L'orientation, processus de persuasion .....	61
3.2.3 Des candidats aux BEP de niveaux très différents.....	65
3.3 Des obstacles au travail scolaire, concordances et interrogations.....	67
3.3.1 Des problèmes familiaux en résonance négative avec le milieu scolaire .....	67
3.3.2. Une situation sociale et culturelle décalée .....	69
3.3.3 Une forte demande d'éducation et d'accompagnement scolaire : « On prend pas conscience que l'école, c'est une beauté, c'est magnifique ! ».....	74
Résultats et conclusion .....	76
ANNEXE .....	83
Annexe 1 .....	83
Annexe 2 .....	94
INDEX des SIGLES.....	103
BIBLIOGRAPHIE .....	105

## Les sorties sans diplôme et sans qualification : un problème d'une actualité récurrente

L'objectif de diminuer le nombre des sorties sans diplôme et sans qualification du système scolaire donne à l'enseignement professionnel court un rôle central. Selon sa place dans les cursus scolaires et sa forme, il permet une qualification plus ou moins précoce des jeunes les plus en échec au collège. La décision récente de reporter à 14 ans l'âge possible d'orientation vers une formation en apprentissage en est une nouvelle illustration. En effet les représentations courantes opposant manuels/intellectuels, théorie/pratique, cols blancs/cols bleus confortent l'idée qu'une formation professionnelle courte et précoce serait plus adaptée aux élèves rencontrant des difficultés dans les matières générales. Mais, depuis plusieurs décennies, le problème que pose le nombre de jeunes sortant sans diplôme ou sans qualification<sup>1</sup> du système éducatif reste récurrent : après une forte baisse, il se maintient autour de 8%, malgré la diversité des dispositifs mis en place pour le résoudre, tant au collège qu'à sa sortie.

Après avoir été réalisée dans et par le travail au XIX<sup>ème</sup> siècle, la formation professionnelle s'est scolarisée avec la loi Astier en 1919. Puis des évolutions successives ont ensuite donné une place prépondérante dans la formation soit à l'école soit à l'entreprise. En 1975, la réforme Haby instituant le « collège unique » laisse subsister l'orientation en fin de 5<sup>ème</sup> vers les Classes de Préparation à l'Apprentissage (CPA). La réforme Savary en 1981 supprime ce palier d'orientation qui concernait alors 20% des élèves et crée le bac professionnel qui sera mis en place en 1985. L'objectif est d'amener une fraction de plus en plus importante des titulaires du brevet d'enseignement professionnel (BEP) au baccalauréat. Il s'agit alors d'un « *renversement de logique : ce n'est plus le travail qui doit se déplacer vers l'école mais l'école vers le travail* » (Figeat, 2004). Les jeunes suivant un Certificat d'aptitude Professionnelle (CAP) en 3 ans deviennent corrélativement de moins en moins nombreux. Des moyens éducatifs renforcés sont accordés dans les zones défavorisées par la création des "Zones d'Education Prioritaire" (ZEP) qui, depuis leur création, connaissent une croissance importante. L'objectif, inscrit dans la loi d'orientation de 1989, d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat et d'en finir avec les sorties sans diplôme ni qualification du système éducatif en 2000, est assorti de diverses mesures volontaristes.

---

<sup>1</sup> La personne qui a obtenu un diplôme est considérée comme diplômée, celle qui a atteint la classe terminale d'un cursus professionnel est considérée comme qualifiée. Il est donc possible d'être qualifié et non diplômé si l'on n'obtient pas l'examen (par ex. CAP ou BEP) ; d'être diplômé (par ex si l'on obtient le BEPC) et qualifié ; ou diplômé et non qualifié si l'on ne va pas au bout d'un cycle de formation professionnelle ; ou non qualifié et non diplômé.

## Une analyse de trajectoires de jeunes en grande difficulté scolaire dans deux Zones Urbaines Sensibles (ZUS)

Nous présentons ici les résultats d'une enquête de longue durée qui nous a permis de suivre certains de ces jeunes à la limite du niveau V<sup>2</sup>, ceci durant leur scolarité au collège, puis leur formation professionnelle courte et leur début d'insertion professionnelle.

Notre hypothèse de départ était la suivante : selon leur territoire de scolarisation, des élèves "décrocheurs" et/ou exclus du collège, de profils scolaires proches (ils sont situés par leurs résultats aux évaluations 6<sup>ème</sup> dans la mesure du possible), se trouvent après la 3<sup>ème</sup>, dans des filières différentes ou sont non-scolarisés en raison de nombreux facteurs. Parmi ceux-ci, la diversité des cursus locaux possibles en formation professionnelle courte et le nombre des places qui y sont offertes tiennent une lourde place<sup>3</sup>. Ainsi, le fait qu'en Seine-Saint-Denis, des élèves attendent en CIPPA (Cycle d'Insertion Pré Professionnel par Alternance) ou sont maintenus en 3<sup>ème</sup> avant d'obtenir une place en Lycée Professionnel, tandis qu'en Loire Atlantique, la variété et la richesse de l'offre permettent plus facilement de trouver de façon progressive une solution adaptée à chacun, accréditait cette hypothèse. Cette importance de l'offre de formation était à situer relativement à d'autres facteurs tels que la diversité des ressources en personnels jouant un rôle dans l'accompagnement à l'orientation et à la scolarisation ; les effets d'une orientation subie ; les représentations et attitudes face à l'école et à l'emploi selon les territoires habités et les réseaux d'interconnaissance. Les liens avec des facteurs endogènes issus d'une « culture » locale de cités plus ou moins "ghettoïsées" étaient également à étudier : réputation de tel ou tel établissement ou du quartier où il se situe, concurrence de l'économie parallèle face à un projet professionnel, manque de confiance dans une qualification et un emploi possible... .

Notre démarche est microsociologique et a comme cadre deux collèges de ZEP, plus ou moins "évités", situés dans des quartiers classés en ZUS<sup>4</sup>. Les trajectoires socio-scolaires de 19 jeunes considérés comme "en grande difficulté" dans ces collèges (que ce soit des difficultés de comportement ou de niveau) ont été analysées.

---

<sup>2</sup> Niveau V : Années terminales du second cycle court (CAP/BEP en 1 an ou 2 ans) et années terminales du second cycle long (2<sup>ndes</sup> et 1<sup>ères</sup> générales et technologiques, 1<sup>ère</sup> année de préparation aux baccalauréats et brevets professionnels).

Niveau V<sup>bis</sup> : Années terminales du 1er cycle (3<sup>ème</sup> générales et technologiques) 4<sup>ème</sup> technologiques et sections terminales de l'enseignement spécial (SEGPA). Années intermédiaires du second cycle court (CAP et BEP 1ère année), 1<sup>ère</sup> et 2<sup>nde</sup> année des CAP en 3 ans.

Niveau VI : Années intermédiaires du 1<sup>er</sup> cycle des sections de l'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Premières années de l'enseignement primaire ou formation des institutions pour handicapés.

<sup>3</sup> Cf. C. Moisan, « Diversité régionale des parcours dans le secondaire », *Educations et Formations* -n°62- Janvier-Mars 2002.

<sup>4</sup> Ces deux collèges font partie des 249 choisis pour l'opération « Ambition réussite » en 2006, donc des collèges de France reconnus comme étant les plus en difficulté.

En Seine-St-Denis, il s'agit de parcours d'élèves d'une classe de CIPPA (rentrée 2001) - comparés à ceux de deux élèves sortant de 3<sup>ème</sup> normale -. En Loire-Atlantique du cursus scolaire de jeunes ayant suivi en 5<sup>ème</sup> (rentrée 2001) des stages à l'extérieur du collège dans le cadre d'un dispositif destiné aux élèves « décrocheurs », coanimé par leurs enseignants et des éducateurs d'une équipe de prévention du quartier.

La comparaison des trajectoires scolaires et des points de vue de ces élèves "en difficulté" sur leur devenir est mise en relation avec certains des entretiens menés avec des professionnels chargés de leur orientation (inspecteurs, conseillers/psychologue, professeurs, chefs d'établissements).

Nos résultats nuancent cette importance de l'offre en formation professionnelle courte montrant l'inégalité de son rôle selon les zones urbaines.

*La première partie* décrit le contexte urbain et scolaire dans lequel les jeunes rencontrés ont suivi leur scolarité. Elle montre une situation paradoxale : le nombre de sorties sans diplôme augmente dans les deux zones urbaines sensibles observées, malgré une offre en formation professionnelle courte plus favorable en Loire-Atlantique. Entre 1990 et 1999, dans la ZUS étudiée, la richesse de l'offre n'endigue localement, c'est-à-dire dans la ZUS, ni la montée du nombre de jeunes sans diplôme ni la baisse des diplômés de niveau V. Cette partie montre également la difficile évolution du système de formation professionnelle en fonction de l'emploi et de l'inégale attractivité des spécialités de formation et des établissements auprès des jeunes.

La seconde partie, par une analyse fine des trajectoires scolaires des jeunes rencontrés, montre leurs points communs : des difficultés scolaires précoces et maintenues, leur corrélation avec un absentéisme grandissant, une représentation ambiguë de leur niveau scolaire.

La troisième partie, à la lumière de ces trajectoires, explique en quoi l'offre de formation, tout en étant bien sûr indispensable, n'est pas suffisante. D'autres facteurs apparaissent prépondérants : les difficultés scolaires précoces non résolues ; une orientation par l'échec, mal préparée et forcée ; des dispositions scolaires et sociales décalées.



*Q. Il parait que vous êtes une population difficile à contacter ?*

*R. Oui, c'est vrai, on n'aime pas dire ce qu'on pense,  
on sait que ça ne sert à rien,  
il n'y a pas de changement pour ceux qui n'ont pas de diplôme.  
Et les gens ne comprennent pas notre façon de parler.*

Jeune homme, 18 ans, Seine St Denis



*Jusqu'où notre discours a-t-il une portée ?  
Nous, on gère sur le terrain ! On fait ce qu'on peut !  
Du mieux qu'on peut !  
On essaie de protéger un maximum de jeunes, mais ...*

Directeur de Lycée Professionnel, Nantes



## **Partie 1. LE CONTEXTE URBAIN ET SCOLAIRE**

Les deux terrains d'enquête sont situés dans deux académies contrastées quant aux sorties sans diplôme ni qualification et à l'offre en enseignement professionnel court. Les logiques dominantes à l'œuvre dans la construction des parcours scolaires moyens y sont également opposées. L'apprentissage est traditionnellement présent dans les Pays de la Loire, caractérisés également par la place occupée par l'enseignement privé et le faible pourcentage de sorties sans qualification. A l'inverse, le département de Seine-Saint-Denis, qui concentre une multiplicité de problèmes sociaux, a un faible pourcentage d'apprentis, un déficit de place en Lycée Professionnel et une proportion importante de jeunes sans qualification. Quels sont les facteurs en jeu ? Une défaillance de l'offre de formation et/ou un décalage entre demande des élèves et offre ?

### **1.1 Deux académies inégales quant aux sorties sans diplôme ni qualification et à l'offre en enseignement professionnel court**

Malgré la volonté affichée par la loi d'orientation de 1989, un certain nombre d'élèves continuent à sortir sans qualification ni diplôme du système éducatif. Bien que leur nombre soit en déclin (35% en 1965), leur proportion stagne depuis 1994 (8%) ; en 1999, 7,5% des jeunes parmi l'ensemble des sortants se trouvent toujours dans cette situation, ce qui signifie 60 à 100 000 jeunes par an, cette proportion étant très variable selon les académies. Les écarts à la moyenne vont de 16,0 pour la Corse à - 7,5 pour le Limousin. Ces sorties sont plus fréquentes en Corse, Picardie, Languedoc-Roussillon, Champagne-Ardenne, Haute-Normandie et Ile-de-France, Nord-Pas-de-Calais et PACA.

Il serait logique de penser qu'il existe une corrélation entre cette proportion de sortants sans qualification et l'inégalité géographique de l'offre en enseignement pré-professionnel et professionnel court, les problèmes d'ajustements entre offre et demande selon les sections, les ressources inégales en professionnels adaptés (conseillers d'orientation, éducateurs, assistants sociaux). Nous avons tenté de vérifier cette hypothèse dans deux académies contrastées.



## I.1.1 Deux traditions et deux logiques contrastées

### L'académie de Nantes

Un faible pourcentage de sortants sans qualification au niveau académique en dessous de 5% des élèves sortants de l'enseignement secondaire tandis que plus de 70% ont atteint le niveau IV<sup>5</sup> (moyenne des sorties 1998-99). De plus, ce pourcentage diminue, passant de 4,6% en 1997 à 3,1% en 1999. L'enseignement professionnel est traditionnellement important dans cette académie ainsi que la complémentarité entre enseignements public et privé. Ceci conduit à de forte densité et diversité de l'offre en enseignement professionnel court, marquées par l'importance des lycées professionnels privés, des lycées agricoles, de l'apprentissage public et privé.

**Tableau 1 : La place de l'enseignement privé**

% d'élèves dans le privé	France 2000	Académie de Nantes rentrée 2000	Loire-Atlantique Rentrée 1999	Ville de Nantes Rentrée 1999
primaire	14%	36%	36%	33%
secondaire	20,5%	41%	40%	<b>46%</b>
Lycées professionnels		+ de 41%		
total	20%	38%		

Sources académie

**Tableau 2 : Diversité des établissements de formation professionnelle**

2002	Académie	France
Enseignement agricole pb et pr	15,6%	8,1%
Apprentissage (ag inclus)	<b>34,3%</b> <b>dt 4% dans Public</b>	28,7%
LP Pb et Pr sous statut scolaire	50,1%	
Dt LP Pb	29,2%	49,4%

Source DEP/ Académie<sup>6</sup>

<sup>5</sup> C. Moisan, op cit.

<sup>6</sup> « Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Nantes », Rapport au premier ministre, IGEN/IGAEN, Février 2003.

### **Importance de l'apprentissage**

En 2002, c'est l'académie où la proportion d'apprentis pour 100 jeunes de 16 à 25 ans est la plus forte (6,6% contre 4,5% pour la France entière et 3,9% dans l'académie de Créteil). Les Centres de Formation par l'Apprentissage (CFA), y compris agricoles, constituent le premier réseau de formation initiale dans l'enseignement professionnel (34,3% des effectifs en 2000-01 contre 29,2% pour les lycées professionnels publics relevant de l'éducation nationale).

Depuis quatre ans, le nombre total des diplômés de niveau V de l'académie s'accroît de 9,5% dans un contexte d'amélioration de la réussite pour tous les diplômés et formations<sup>7</sup>; ceci est imputé au développement des formations par apprentissage<sup>8</sup> bien que, globalement, ces formations concernent davantage les préparations aux diplômes de niveau IV, celles de niveau V étant en baisse dans cette région entre 1995 et 2003.

**Tableau 3 : Proportion d'apprentis pour 100 jeunes**

Académie	Proportion d'apprentis en 2002 pour 100 jeunes 16-24 ans
Créteil	3.9
Nantes	6.6
France entière	4,5

Source DEP Academia

**Tableau 4 : Orientation en fin de 3ème**

Académie 2002	1 <sup>ère</sup> année en CAP2 ou BEP	2 <sup>nde</sup> G ou T	1 <sup>ère</sup> année d'apprentissage
Créteil	27%	<b>62%</b>	9%
Nantes	30%	54%	<b>16%</b>
France entière	31%	57%	12%

Source DEP, Icotep

### **L'académie de Créteil et le département de Seine St Denis**

<sup>7</sup> H. Desanti, « Evolution sur 5 ans des diplômés de l'enseignement professionnel », *Oceania* n° 113, Déc. 2000

<sup>8</sup> « Cette importance de l'apprentissage fait partie de l'histoire de cette région qui est dotée d'un fort réseau d'entreprises artisanales : en 1968, plus du tiers des garçons sont en apprentissage dans les Pays-de-la-Loire », in J. Ceaux, P. Châtelain, « Disparités dans la formation des adolescents », *Etudes et documents du service central des statistiques du MEN*, 1968 ; JP. Faguer, « L'entrée des jeunes dans la vie active, génération 1955 », *Cahiers du CEE* n° 7-1975 et n°15- 1977, PUF, Paris.

Tout en étant une des plus "déficitaires" et subissant de plus l'attractivité de Paris, cette académie présente une grande hétérogénéité des départements et des communes. C'est le département de Seine-Saint-Denis qui "*concentre et cumule la majeure partie des handicaps sociaux de cette fin de siècle*"<sup>9</sup>: densité de population, importance de la population jeune et de l'habitat social ; une majorité de familles d'ouvriers et d'employés, de population inactive, une délinquance importante, un renforcement du communautarisme religieux, une grande pauvreté combinée avec le développement de l'économie parallèle, un afflux de population étrangère.

Le pourcentage de sorties sans diplôme atteint 28% en 1997. Pourtant, après la sortie du collège, 30% des élèves souhaitent s'orienter vers l'enseignement professionnel pour préparer CAP et BEP. Mais, dans certaines spécialités, les capacités d'accueil sont insuffisantes voire inexistantes. Par ailleurs, contrairement aux Pays de la Loire, Créteil est une des deux académies de métropole où la proportion d'apprentis pour 100 jeunes est la plus faible (3,9 contre 4,5 % France entière). A chaque rentrée, la Seine St Deniss, se heurte ainsi à un manque de places en lycées professionnels, laissant un certain nombre d'élèves sans affectation.

## **Deux logiques académiques**

Une comparaison des parcours des élèves avec ceux de la France métropolitaine permet de dégager des caractéristiques dominantes dans chaque académie (données DEP/2001-02) :

*Dans l'académie de Créteil*, tout se passe comme si les parcours scolaires obéissaient à la logique suivante : passages de classe en classe<sup>10</sup>, davantage de redoublements aux classes à examens et d'orientation, moins d'orientation vers l'enseignement professionnel<sup>11</sup> en fin de 3<sup>ème</sup> mais davantage en fin de 2<sup>nde</sup> GT (générale et technologique) avec réorientation vers la filière professionnelle ou redoublements en fin d'année. Toujours plus de primo-sortants de 3<sup>ème</sup> et de 2<sup>nde</sup> et peu d'orientation vers l'apprentissage. Une réussite médiocre aux examens. Tout se passe donc comme si la volonté de « *montrer que le système peut répondre* » comme le dit un enseignant, alliée à la pression des familles pour refuser les redoublements, conduisait certains élèves à un passage en classe supérieure sans avoir acquis le niveau nécessaire, les mettant en échec de façon cumulative.

*L'académie de Nantes*, a contrario, se caractérise par une diversification des parcours avec une orientation vers l'enseignement professionnel qui peut se faire dès la 5<sup>ème</sup> ou la 4<sup>ème</sup>, un recours au

---

<sup>9</sup> Fortier J.C., « Les conditions de la réussite scolaire en Seine-Saint-Denis », Rapport remis au Ministre de l'Education Nationale, 1998.

<sup>10</sup> Confirmé par nos interlocuteurs à l'Inspection Départementale « On peut parler d'un effet pervers de l'objectif de fluidité des parcours décidé il y a quelques années répondant à l'idée que le redoublement n'entraîne pas forcément une plus-value : les enseignants ne font pas redoubler, d'autant moins que les élèves sont enquiquinants - plus vite ils seront sortis, moins on les supportera- ce qui fait que certains élèves traversent leur scolarité et arrivent ainsi en Lycée Professionnel».

<sup>11</sup> Correspondant à une faiblesse de l'offre et à une inadéquation entre offre et demande de formations, cf. Saurat G, Dessieux G., *L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Créteil*, rapport d'évaluation, Janvier 2003.

redoublement en 1<sup>ères</sup> Générale et Technologique qui peut être mis en rapport avec de bons résultats au baccalauréat et peu de redoublements antérieurs, une forte place du privé assurant une diversité de l'offre en particulier en apprentissage, très peu de primo-sortants, un meilleur taux de réussite aux examens en rapport avec une orientation sélective, continue et précoce.

## **I.1.2 Manque de place et/ou décalage entre offre et demande ?**

### **Une situation difficile en Seine-Saint-Denis**

Si, en *Loire-Atlantique*, cette politique est maintenue, *la Seine-Saint-Denis* doit faire face à un taux d'orientation vers la filière professionnelle qui dépasse les capacités d'accueil et des taux de passage en 2<sup>nd</sup>e GT bien en deçà des taux national et académique. Les places pour préparer le niveau V en Lycée Professionnel sont en effet très insuffisantes : « *En septembre, l'écart est de 700 places (sur environ 15000 élèves en classe de 3<sup>ème</sup>) entre les affectations, c'est-à-dire les décisions d'orientations, et le nombre de places possible, tout en sachant que tous les élèves affectés n'iront pas forcément en lycée professionnel mais en apprentissage ou ailleurs ; cet écart considérable se réduit d'année en année par l'augmentation de la capacité d'accueil pour les CAP en 2002 et pour les BEP en 2005 (300 places) ; et 350 à 400 places de plus sont prévues en 2006* ». Selon notre interlocuteur de l'inspection académique, « *il pourra être demandé à des lycées généraux d'ouvrir des sections professionnelles* ».

Devant cette situation, la politique éducative est de réduire les orientations en lycée professionnel (BEP-CAP) et de favoriser les passages en 2<sup>nd</sup>e GT quitte à utiliser davantage le redoublement de la 3<sup>ème</sup> pour les élèves les plus jeunes car « *on arrive à une situation paradoxale d'élèves qui n'ont jamais redoublé et arrivent à 14 ans 1/2 - 15ans en Lycée Professionnel. Peut-être que ces élèves auraient la possibilité d'aller au Baccalauréat Général avec une année de plus au collège !* », dit un inspecteur Quant aux plus âgés, ils sont orientés vers la Mission Générale d'Insertion dont les Cycles d'Insertion Pré-Professionnels par Alternance (CIPPA) - ce qui a été le cas des élèves rencontrés- ou les Missions Locales (ML).

Pour répondre aux problèmes posés par ce manque de place, une association « Réussir sa rentrée » propose aux jeunes « sans bahut » à la rentrée de les aider dans leurs démarches individuelles auprès des établissements ou à l'inspection. Les jeunes ayant recours aux services de cette association viennent plus fréquemment de huit communes de Seine-Saint-Denis, parmi lesquelles figure la commune A. Le nombre d'élèves s'adressant à cette association atteignait 500 en octobre 2000, chiffre qui correspond aux 700 places manquantes signalées à l'Inspection Académique.

Les demandes concernent davantage la première année de BEP et de Baccalauréat Professionnel, le redoublement de la Seconde année de BEP, ceci dans les spécialités les plus demandées comme Vente

Action Marchande, Carrières Sanitaire et Sociale mais aussi en Comptabilité, Secrétariat et Electrotechnique.

### Attrait inégal des spécialités de formation et des établissements

Le manque de place est en effet très variable selon les spécialités. Il dépend de la demande, soit, entre autres facteurs, de l'attrait qu'exercent auprès des élèves les différentes possibilités de formation. Différents indicateurs en rendent compte.

#### Le taux d'attractivité ou de pression

Les services académiques d'orientation fournissent le taux d'attractivité (Seine-Saint-Denis) ou de pression (Loire-Atlantique) des spécialités de formation par établissement et par secteur, ce taux étant mesuré par le rapport entre la capacité d'accueil et les demandes. Les taux d'attractivité en 2001 des Lycées Professionnels en Seine-Saint-Denis varient de 492% à 29% selon les spécialités. Cinq BEP totalisent 75% des demandes : Carrières sanitaires et sociales (CSS), Electrotechnique, Vente Action Marchande (VAM), Comptabilité, Secrétariat.

En Loire-Atlantique, dans le bassin de Nantes, les écarts, logiquement plus faibles (ce qui correspond à l'importance de l'offre de formation), se maintiennent entre 54% et 300%, avec seulement quelques spécialités dépassant 200% : Carrières Sanitaires et Sociales (303%), Technique du froid, et Carrosserie.

**Tableau 5 : Diversité des taux d'attractivité par spécialité en Loire Atlantique et en Seine-Saint-Denis<sup>12</sup>**

Spécialités de CAP ou BEP	les plus demandées	Spécialités	les moins demandées
Taux d'attractivité	Spécialité	Taux d'attractivité	Spécialité
400 à 500%	VAM Esthétique Dessin graphique Exéc.Comm	50 à 100%	Structures Métalliques Comptabilité <i>ICEE</i> <i>MPMI</i> <i>Menuisier</i> <i>Entretien textile</i> <i>Géomètre</i>
300 à 400%	Hôtellerie restauration Coiffure VAM VAM Carrosserie <i>CSS</i>	0 à 50%	Comptabilité Secrétariat Productique Mécanique opt Usinage Employé Technique de Laboratoire Chaudronnerie Structures Métalliques <b>Bioservices Agent Alimentation</b> <i>Maintenance Véhicules Autos Particuliers</i> <i>Secrétariat</i>
250 à 300%	Optique Lunetterie Equipemt Thermique <b>Electrotech</b>		

<sup>12</sup> VAM : Vente action marchande ; CSS : carrières sanitaires et sociales ; ICEE : installateur conseil en équipements électroménagers ; MPMI : métiers production mécanique informatisée ; MSMA : maintenance des syst. Mécaniques automatisés ; ROC : réalisation ouvrages chaudronnerie ; MMIC : métiers de la mode et des industries connexes.

	<b>Maintenance Véhic- Auto Particuliers</b> <b>VAM</b> Comptabilité <i>Technique du Froid</i>		
200 à 250%	<b>Electrotechnique</b> <b>Maintenance Auto</b> Cycles Moto <i>Bois et Matériaux Ass.</i> <b>Carrosserie</b> <i>Comptabilité</i>		
150 à 200%	Industrie graphique C.Sanitaire et Sociale <b>VAM</b> Thermique MSMA Transports Routiers <i>Electrotechnique</i> <b>MSMA</b> <i>Electronique</i> <i>Technic Gros Oeuvre</i>		
100 à 150%	<b>Electrotechnique</b> Electronique <b>Mainten Autos Partic.</b> Car. San. et Soc. <b>ROC</b> <i>Electrotechnique</i> <i>Comptabilité</i> <b>Install Sanitaires</b> <i>Peintre</i> <b>MMIC Habillement</b> <i>Bois et Matériaux Asso</i> <i>Finition</i> <i>Réalis. Ouvr. electr</i>		

1. Seine-Saint-Denis

2. Nantes

**En gras, CAP les plus importants par le nombre de candidats au diplôme (session 2000, France métropolitaine)<sup>13</sup>.**

Les vœux des élèves se font également en fonction d'une hiérarchie des lycées professionnels établie sans doute en fonction de nombreux facteurs tels que proximité, réputation, dangers présumés pour s'y rendre (agressions et incivilités venant de jeunes d'autres quartiers par exemple), pédagogie, ... . Ceci explique qu'en Seine St Denis, par exemple, la formation VAM a un taux d'attractivité de 492% dans tel établissement et de 88% dans un autre. L'électrotechnique de 220% ou de 53%, la Carrosserie de 308% ou de 119%, la Mécanique Auto de 375% ou de 143%, la Comptabilité peut figurer à un taux inférieur à 100% ou à plus de 250% ; tel établissement à des taux d'attractivité toujours supérieurs à 100% tandis que d'autres peuvent atteindre des taux très faibles. Par contre les spécialités très peu demandées le sont quel que soit l'établissement. Il s'agit en particulier des spécialités : structures métalliques et chaudronnerie, bio services agent d'alimentation.

<sup>13</sup> In F. Maillard, « L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance », *Formation Emploi* n° 89, 2005.

### ***Les taux de confirmation***

Un écart existe entre la décision d'affectation et l'inscription réelle de l'élève, appelé taux de confirmation dans *l'académie de Créteil*<sup>14</sup>. Dans cette académie, un élève sur quatre ne confirme pas son affectation en Seconde Professionnelle, moins d'un élève sur trois en première année de CAP. Différents facteurs explicatifs peuvent être mobilisés dont une confirmation de contrat d'apprentissage pour certains (en particulier pour les CAP), l'éloignement de l'établissement d'affectation, ... . Ceci est plus manifeste dans le domaine de la Production et reste variable selon les spécialités. Les taux de confirmation les plus forts sont souvent en accord avec les taux d'attractivité : Carrières Sanitaires et Sociales, Electrotechnique, Electronique, MSMA. Par contre, les taux les plus faibles peuvent concerner des secteurs attractifs, comme la formation VAM, la Maintenance des Véhicules Automobiles, la Carrosserie, les Equipements Techniques Energie ou encore l'Hôtellerie-Restauration ce qui peut s'expliquer par l'importance de l'apprentissage dans certains de ces secteurs professionnels.

Ces tendances sont également visibles dans le *bassin de formation de Nantes* où une comparaison pour la période 2001-2005 montre une forte diminution des taux de confirmation. Ceux-ci sont variables selon les établissements représentant eux-mêmes des secteurs spécifiques : il est donc difficile de discerner les effets de l'établissement de ceux du secteur sur les défections. Les défections les plus nombreuses concernent des spécialités suivies ou demandées par les jeunes de notre échantillon (Electrotechniques, MVA Particuliers, Peintre).

**Tableau 6 : Evolution des taux de confirmation dans l'académie de Nantes par lycée professionnel**

Bassin de formation Nantes	Admis en Juin 2005	Présents en Sept. 2005	Admis en Juin 2001	Présents en Sept. 2001
<b>Total : LP 1</b>		<b>- 18 et + 17</b>		<b>-1</b>
Bois et matériaux	<b>27</b>	<b>23</b>	22	22
<b>Electrotechnique</b>	<b>32</b>	<b>22</b>	21	21
ICEE	<b>11</b>	<b>21</b>	14	14
MPMI	<b>8</b>	<b>12</b>	24	24
MSMA	25	23	19	18
ROC	<b>15</b>	<b>11</b>	15	15
<b>Total LP 2</b>		<b>- 39</b>		<b>-18</b>
Carrosserie	<b>27</b>	<b>19</b>	15	13
électronique	<b>50</b>	<b>42</b>	48	45
<b>Electrotechnique</b>	<b>66</b>	<b>56</b>	57	54
<b>MVA Particuliers</b>	<b>50</b>	<b>38</b>	38	36
Technique du froid	26	25	<b>19</b>	<b>11</b>
<b>Total LP3</b>				<b>+3</b>
Comptabilité			20	<b>23</b>

<sup>14</sup> Cf. « Les taux de confirmation », Partages, Note d'information du Service académique des études et de la prospective, n°1, Académie de Créteil, Fév. 2004.

Secrétariat			30	30
<b>Total LP4</b>		<b>- 7 et +12</b>		<b>- 1</b>
Employé Vente	<b>17</b>	<b>10</b>	47	47
Administ. 3aire	<b>66</b>	<b>75</b>	29	28
Administ 3aire HPS	<b>4</b>	<b>7</b>		
<b>Total LP5 CAP</b>		<b>- 21</b>		<b>-7</b>
CAP Install. Sanit.	<b>18</b>	<b>14</b>	12	11
CAP Menuiserie	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>5</b>
<b>CAP Peintre</b>	<b>24</b>	<b>13</b>	12	11
<b>Total LP5 BEP</b>		<b>- 85</b>		<b>-5</b>
<b>Bois et matériaux</b>	<b>72</b>	<b>48</b>	48	47
<b>Finitions</b>	<b>40</b>	<b>23</b>	21	20
Réalis. Ouvra. Elect	<b>15</b>	<b>..</b>	12	.
Tech arch.habitat	<b>30</b>	<b>24</b>		
Tech géom topo	<b>20</b>	<b>14</b>	25	24
<b>Tech gros oeuvre</b>	<b>40</b>	<b>24</b>	22	21
<b>Tech inst. Sanit therm</b>	<b>40</b>	<b>24</b>	24	23
<b>Total LP6</b>		<b>+5 et - 8</b>		<b>- 6</b>
Carr.San.Soc.	35	35	35	34
Adm. 3aire	<b>35</b>	<b>27</b>	30	29
MMICtext et prêt à porter	42	41	<b>48</b>	<b>44</b>

Source : Académie

### ***Les abandons***

Il n'a pas été possible d'obtenir les chiffres des abandons par spécialité et établissement. D'après notre interlocuteur en *Seine Saint Denis*, les lycées professionnels sont complets en septembre et pratiquement un quart des places sont vacantes en février (2003). Ceci rejoint le constat fait par une étude<sup>15</sup> sur les abandons en Lycée Professionnel : « C'est au 3<sup>ème</sup> trimestre que se sont produits la plupart des abandons ... la principale raison tenant à la formation ou l'école ». Une inspectrice de Seine St Denis explique également ces abandons ainsi que l'absentéisme grave qui existe dans le département par l'atmosphère pédagogique des LP : « *Ce n'est pas toujours dû à une mauvaise orientation, ce n'est pas seulement un problème de moyens ou d'effectifs, c'est autre chose. Plus un problème de comportement avec les élèves que de référentiels. Les sections Mécanique-Auto sont les plus demandées, les élèves sont les plus sélectionnés, pourquoi ce taux d'évaporation ? Il faudrait un réel accueil des élèves, il y a des établissements où les élèves restent et sont diplômés même s'ils n'avaient pas choisi la spécialité qu'ils préparent. Mais il faut un vrai projet pédagogique, un chef d'établissement dynamique, des enseignants fortement investis, une volonté de tirer les élèves vers le*

<sup>15</sup> C. Rebière, Cl.Sauvageot, E. Orivel, « Les abandons en lycées professionnels en cours ou à la fin de l'année scolaire 1990-2000 », MEN/DPD, *Les dossiers Education et formations*, n°135, Oct. 2002.



*haut, du respect mutuel. Le rôle du corps d'inspection serait de voir ce qui pourrait être mis en place... mais c'est vrai qu'il ne faut pas trop de nuisances extérieures<sup>16</sup> ! »*

### **Evolution du système de formation professionnelle et lien avec l'emploi**

On sait que l'insertion professionnelle reste principalement dépendante du diplôme et du type de formation. Elle évolue de façon contrastée dans les deux régions : la proportion de sortants d'apprentissage diplômés d'un CAP qui ont une chance de trouver un emploi non-aidé diminue dans l'académie de Créteil tandis qu'elle augmente dans l'académie de Nantes entre 1993 et 2003<sup>17</sup>.

Mais la difficulté à trouver un système d'ajustement « au plus près » entre les demandes des élèves, l'offre de formation et les besoins économiques est connue et nos interlocuteurs la confirment. Les structures de formation ne sont pas facilement modulables : « *L'inertie du système tient à différents facteurs dont entre autres les investissements en laboratoires et machines, les formations des enseignants, l'existence des sections et le nombre de postes correspondants. Il faudrait par exemple développer la spécialité VAM qui permet une meilleure poursuite d'études et d'emploi et réduire Secrétariat qui ne débouche sur rien !* », Directeur de CFA. Par ailleurs, les projets des élèves reposent quelquefois sur des illusions : « *Par exemple, la formation aux Carrières Sanitaires et Sociales débouche surtout sur des emplois d'auxiliaire de vie auprès des personnes âgées alors que les élèves suivent souvent cette formation pour travailler avec des enfants* », inspecteur en Seine-Saint-Denis.

On voit donc déjà que le nombre des facteurs en jeu dans la construction d'une orientation vers une formation professionnelle courte en complexifie la compréhension. Un éclairage spécifique est apporté par l'analyse des trajectoires des jeunes rencontrés.

## **1. 2. Une augmentation des sorties sans diplôme dans les deux zones urbaines**

Les jeunes rencontrés ont été scolarisés dans deux collèges de quartiers d'habitat social situés en ZUS dans deux départements contrastés, la Loire-Atlantique et la Seine-Saint-Denis, qui s'opposent en raison d'une forte inégalité régionale d'offre en formation professionnelle courte. Pourtant, le nombre de jeunes sortants sans diplôme du système éducatif est en augmentation dans les deux zones urbaines sensibles étudiées.

---

<sup>16</sup> Notre interlocutrice fait allusion à mots couverts aux phénomènes de délinquance et d'incivilités perturbant le climat scolaire dans ce département.

<sup>17</sup> *Géographie de l'école*, n°9, mai 2005, DEP-MEN.

## 1.2.1 Deux collèges dans leurs départements et leurs quartiers

Département atypique de l'académie de Créteil, *la Seine-St-Denis* est très défavorisée avec une majorité de collèges précaires<sup>18</sup> et très précaires ; les résultats de leurs élèves sont déjà très faibles dès l'évaluation nationale réalisée en 6<sup>ème</sup>. Seuls quatre collèges sont non précaires et leurs résultats à l'évaluation 6<sup>ème</sup> dépassent la moyenne nationale (+ de 70 contre 68,5). *Le collège A.* où s'est déroulée l'enquête, se trouve parmi les dix établissements les plus précaires et, parallèlement, les résultats à l'évaluation 6<sup>ème</sup> sont faibles.

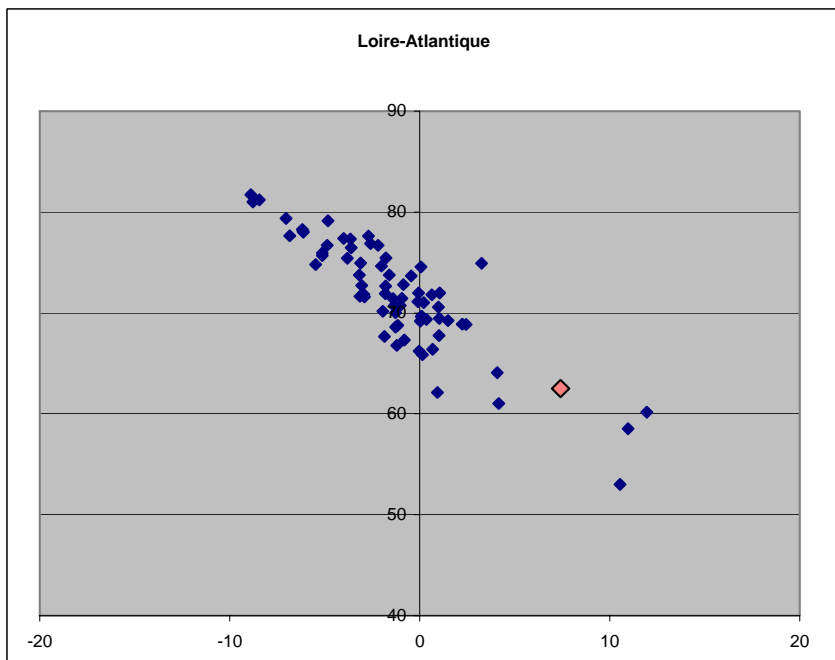
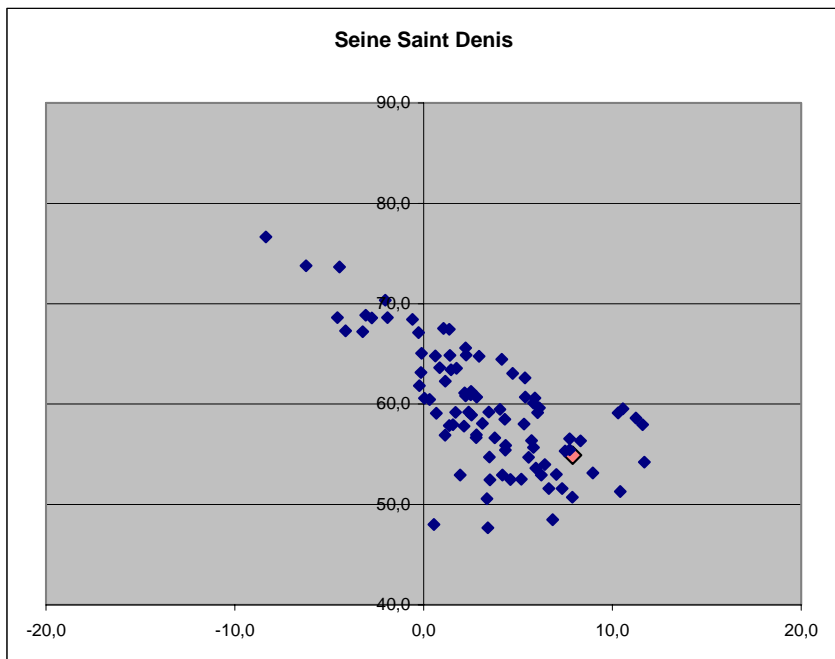
*En Loire Atlantique*, les collèges sont de précarité moyenne ou non précaires, avec des résultats autour de 70 et au-dessus, à l'évaluation 6<sup>ème</sup>. Seuls, quelques collèges sont précaires ou très précaires avec des résultats entre 50 et 60. *Le collège B.*, où ont été scolarisés les élèves rencontrés, fait partie des quatre collèges les plus précaires avec des résultats à 62,5. Il se distingue donc de la tendance moyenne de son académie tandis que le collège A. accentue la tendance académique. Avec des indices de précarité proches, ils dépassent tous deux l'indice de précarité moyen des collèges de ZEP (indice ZEP : 5,2).

**Tableau 7 : Indice de précarité et résultats à l'évaluation 6<sup>ème</sup> dans les deux collèges**

Académie	Commune	Département	ZUS	Collège	Indice Précarité	Eval.6 <sup>ème</sup> 01-02
Créteil	Commune A	Seine-St-Denis	(A)	A	7,88	54,9
Moy. ZEP					5,2	61,3
Nantes	Nantes	Loire-Atlant .	(B)	B	7,4	62,5
Fce entière					0	68,5

<sup>18</sup> L'indice de précarité attribué aux collèges est construit à partir des indicateurs suivants : pourcentages de population défavorisée 6<sup>ème</sup>, très favorisée 6<sup>ème</sup>, inactifs, étrangers 6<sup>ème</sup>, boursiers, ouvriers (D.Trancart, 2005)

**Graphique : Relation entre résultats à l'évaluation 6<sup>ème</sup> (ordonnées) et précarité des collèges publics (en abscisse) en Seine-Saint-Denis et en Loire-Atlantique. Carré rose = collège enquêté**



## Deux ZUS contrastées et leur évolution entre 1990 et 1999.

En 1990 comme en 1999, les écarts persistent entre les quartiers en ZUS et les autres quartiers urbains<sup>19</sup>. Ils sont caractérisés par une forte décroissance de la population, une population jeune mais vieillissante, une augmentation des familles nombreuses et monoparentales ainsi que des personnes vivant seules, une concentration de ménages étrangers plus forte. Certains indicateurs de mobilité démontrent une moindre attractivité de ces zones. Le niveau d'habitants sans diplôme est beaucoup plus important qu'ailleurs et progresse entre 1990 et 1999 (de 1,5 fois plus élevée qu'ailleurs à 1,8 en 1999). Ils n'en sont pas moins hétérogènes comme le sont les deux ZUS concernées par l'enquête.

**Tableau 8 : évolution 90-99 des caractéristiques de la ZUS B Nantes et des ZUS moyennes**

Caractéristiques	ZUS A S. St-Denis		ZUS B Nantes		Fce ZUS		Fce métro	
	1990	1999	1990	1999	1990	1999	1990	1999
Taux de chô. 15-24 ans	36%	<b>48%</b>	29%	<b>43%</b>	28,5%	39,5%	20%	26%
Taux de chô. Total	21%	<b>32%</b>	24%	<b>35%</b>	19%	24%	11%	13%
Taux de chômage des étrangers	27%	40%	36%	<b>52%</b>	26%	35%	20%	26%
% population étrangère	30%	27%	10,6%	<b>10%</b>	19%	16%	6,3%	5,6%
Fam. de 6 pers et +	18%	15%	<b>3%</b>	<b>3%</b>	7,5%	6,5%	3%	2%
% de familles mono parentales		30%		30%		23%		9%
% d'Ouv.Qual. parmi les ouvriers	55%	55,5%	<b>61%</b>	<b>58%</b>	54%	55%	56%	59%
ouvriers		<b>36%</b>		<b>30%</b>		30%		19%
employés		<b>25%</b>		<b>23%</b>		18%		12%
Autres inactifs		10%		<b>14%</b>		13%		9%
Cadres sup. Prof Intell. Supres	<b>0,9%</b>	<b>0,8%</b>	<b>2 %</b>	<b>1,7%</b>	2,2%	2,2%	4,8%	5,4%
Taux de vacances des logements	7,5%	5,9%	4,3%	4%	6,7%	8,2%	7,2%	6,9%
Evolution de la population résidente 90-99	-10,6		- 4,3		- 5,7		3,3	

La ZUS A, en Seine-Saint-Denis, fait partie des 143 « ZUS ouvrières »<sup>20</sup>, soit 20% de l'ensemble des ZUS. Elle se caractérise par une plus forte proportion d'ouvriers et d'employés, la quasi-absence de cadres supérieurs et professions libérales et un fort taux de chômage en particulier des 15-24 ans et des étrangers.

La ZUS B, à Nantes, fait partie des « ZUS moyennes » qui rassemblent 186 ZUS, soit 26% de l'ensemble des ZUS et 42% des ZUS des Pays de la Loire. Elle rejoint la ZUS A, en 1999, par l'importance du taux de chômage total et celui des 15-24 ans. Mais si la part d'étrangers est plus faible (10% contre 27% dans la ZUS A en 1999), ces derniers sont plus souvent touchés par le chômage (52%) que dans la ZUS A (40%) et cette proportion est en plus forte augmentation. Elle se caractérise par une forte proportion d'inactifs.

<sup>19</sup> cf. « Contrats de ville 2000-2006 », Atlas régional, Direction Interministérielle à la Ville -DIV-, pp. 10-14.

<sup>20</sup> Selon une typologie réalisée par D. Trancart, in « Les inégalités socio-spatiales d'éducation : Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales », *Rapport de recherche DATAR, DEP, Direction de la Recherche*, chapitre 2, p. 73 et suivantes, Nov. 2005.

La ZUS B de Nantes évolue rapidement vers une précarisation importante, le contraste avec son environnement augmente : par certaines de ses caractéristiques, elle se rapproche de la ZUS A qui, elle, se maintient dans une situation extrêmement défavorisée, à l'image de la partie Nord de la Seine-Saint-Denis où elle se situe.

**Tableau 9 : Evolution des taux de chômage dans les deux ZUS**

Caractéristiques	ZUS A S.- St-Denis		ZUS B Nantes	
	1990	1999	1990	1999
Taux de chô. 15-24 ans	+12		<b>+14</b>	
Taux de chô. Total	+11		+11	
Taux de chômage des étrangers	+13		<b>+16</b>	

### 1.2.2 Les collèges, l'évolution de leurs résultats entre 1998 et 2003

Si l'on tient compte de la fluctuation des résultats propre aux collèges et de la stabilité des données académiques, les différences entre ces deux collèges sont en cohérence avec les logiques des cursus-type de leurs académies définis en comparaison avec les moyennes nationales (cf. supra).

#### Résultats à l'évaluation 6<sup>ème</sup> et au Brevet des collèges

Si l'on considère l'évolution des résultats dans les deux collèges, on constate une lente amélioration des résultats *au collège A. de Seine-Saint-Denis* et un large éventail de notes : les élèves arrivant en 6<sup>ème</sup> sont, de façon continue, très en dessous du niveau national. Cependant l'écart entre les notes les plus basses et les meilleures est très important, ce qui montre la présence de très bons élèves (de 9% d'élèves en 1997 à 6% en 2000 obtiennent 80 et plus à l'évaluation 6<sup>ème</sup>) et aussi d'un pourcentage, en forte baisse mais toujours important, d'élèves en très grandes difficultés. Les résultats au brevet sont toujours très inférieurs aux résultats nationaux, mais ils se rapprochent de la moyenne départementale à partir de 2001 (la moyenne Maths-Français passe de 6,8 en 2000 à 7,9 en 2003).

*Au collège B. à Nantes*, les résultats des élèves de 6<sup>ème</sup> sont globalement bien meilleurs et en hausse. Ceci tient en partie aux performances obtenues par les élèves d'une école d'application pourtant située dans le quartier considéré comme le plus en difficulté de la ZUS<sup>21</sup>. Les résultats au brevet des collèges sont en constante progression entre 2000 et 2004 : durant cette période, la moyenne Maths-Français passe de 7,4 à 8,6 et le pourcentage de réussite au brevet devient très proche de la moyenne nationale.

<sup>21</sup> Les écoles d'application accueillent pour leur formation des professeurs d'école. Certaines années, dans cette école, les résultats en mathématiques sont supérieurs à la moyenne nationale hors REP.

Cette amélioration coïncide avec l'existence d'un dispositif pédagogique spécifique mis en œuvre de 1996-97 à 2003 en 5<sup>ème</sup>. Elle peut aussi être due en partie à l'évolution des départs et des arrivées d'élèves pendant leur scolarité au collège (moins de fuites des bons élèves par exemple).

### Un faible pourcentage de jeunes en 1ère Générale

Autour de 20% des élèves suivent un cursus général en 1ère dans les deux collèges soit environ 5% de moins que dans la moyenne des ZEP et environ la moitié de la France hors ZEP.

**Au collège A.**, conformément aux faibles résultats à l'évaluation 6<sup>ème</sup>, le pourcentage d'élèves orientés en 1ère Générale est faible, mais légèrement en hausse entre 1998 et 2002 ; il reste toujours inférieur aux résultats REP nationaux et même départementaux.

**Au collège B.**, les orientations vers la 2<sup>nde</sup> GT en fin de 3<sup>ème</sup> sont dans la moyenne des REP du département (autour de 60%). Mais, entre 1998 et 2002, les parcours se caractérisent par une baisse du pourcentage d'élèves suivant la voie générale en fin de 2<sup>nde</sup> : la proportion d'élèves orientés en 1<sup>ère</sup> générale après avoir été supérieure de 5 points à la moyenne nationale REP en 1998, devient inférieure de 4 points en 2002.

**Tableau 10 : % d'élèves de 3<sup>ème</sup> parvenant en 1ère Générale, autres sorties de 3<sup>ème</sup> non comprises**

% d'élèves de 3 <sup>ème</sup> orientés en 1 <sup>ère</sup> Générale	1998	Dont 1 <sup>ère</sup> S	2000	Dont 1 <sup>ère</sup> S	2002	Dont 1 <sup>ère</sup> S
Collège A.	16	5	18	6	18	<b>9,5</b>
93 REP	22	11	...	....	23	11
93 HREP	31	15	....	....	32,5	16
Collège B.	29	13	20	8	21	<b>10</b>
44 REP	26	12	22	12	20	10
44 HREP	42	22	44	24	44	24
Fce REP	24	11	25	12	25	12
Fce HREP	38		39		40	

Source : Icotep

Ces mouvements, dans les orientations de fin de 2<sup>nde</sup>, du collège A. vers le haut et du collège B. vers le bas, font qu'en 2002, ces établissements orientent quasiment la même proportion d'élèves en 1<sup>ère</sup> S (9,5% et 10%). Ils suivent la même évolution que celles qui existent en REP aux niveaux départementaux. Cependant le pourcentage des élèves du collège B. qui se maintient en 1ère générale reste supérieur de 2 à 3% à ceux du collège A.

### Un fort pourcentage de jeunes redoublants, réorientés et quelques sortants en fin de 3<sup>ème</sup> et de 2<sup>nde</sup>.

Un point commun des deux collèges est donc la forte proportion d'élèves qui ne continuent pas un cursus fluide jusqu'en terminale.

Au collège A., on constate un nombre important bien que décroissant, de jeunes redoublants, réorientés ou sortant du système éducatif après leur année de 2<sup>nde</sup> GT ou Professionnelle, et un nombre relativement important d'élèves redoublant ou sortant du système éducatif en fin de 3<sup>ème</sup>.

De même, au collège B., la proportion des élèves allant vers « une autre sortie de 3<sup>ème</sup> » (dont les redoublants) est supérieure à la moyenne des REP du département. Une grande partie de ces élèves est orientée vers l'apprentissage, filière très présente dans ce département. On constate également une proportion importante des redoublements, réorientations et autres solutions. Même si l'on ne peut présumer du parcours ultérieur des redoublants, ces effectifs montrent la présence importante des élèves ne possédant pas le niveau nécessaire pour suivre un parcours fluide jusqu'en Terminale.

**Tableau 11 : Parcours des élèves de 3<sup>ème</sup> dans les deux collèges, autres sorties de 3<sup>ème</sup> comprises**

Effectif élèves de 3 <sup>ème</sup> 2001-02	Collège A N=148 %	Collège B N=69 %
<u>Fin 2<sup>nde</sup> GT</u>		
Général	11%	15%
Techno	10%	12%
Autres+Réor	8%	7%
Red. 2 <sup>nde</sup>	18%	10%
<u>Ss total 2<sup>nde</sup> GT</u>	47%	43%
<u>Fin 2<sup>nde</sup> pro</u>		
CAP2/BEP2	30 %	26%
Réorientations	3 %	...
Autres dt red.	4 %	3%
<u>SS total 2<sup>nde</sup> pro</u>	37%	29%
Red 3 <sup>ème</sup>	14 %	4%
Autres sorties dont apprentissage	1%	<b>23%</b>
total	100%	100%

**Ces résultats concordent avec l'évolution des parcours scolaires entre 1990 et 1999 dans la ZUS A en Seine-Saint-Denis : parmi les jeunes non scolarisés de 15-24 ans, un petit pourcentage de bacheliers en augmentation et une majorité de non diplômés.**

Les fortes difficultés scolaires constatées pour une grande partie des jeunes de la ZUS sont anciennes et se sont accrues entre 1990 et 1999. Si l'on constate l'émergence d'une fraction des jeunes (15%) qui atteint le baccalauréat et pour partie poursuivent des études supérieures - cursus qui était beaucoup moins fréquent en 1990-, le cursus scolaire de la grande majorité s'est allongé au collège ou au lycée, sans déboucher sur un diplôme pour 51% d'entre eux (49% en 1990), ou s'est arrêté au brevet dans les collèges de la commune (19% contre 9% en 1990). Seulement 30% des jeunes de moins de 25 ans sortis du système scolaire sans baccalauréat ont suivi avec succès un enseignement professionnel court qui les a conduits au CAP ou au BEP, alors qu'ils étaient 41% dans ce cas en 1990. La fréquentation de lycées professionnels (situés hors de la commune) a diminué.

**Un écart grandit entre la ZUS B et la ville de Nantes, la moyenne nationale des ZUS et les résultats nationaux : le pourcentage des jeunes de 16-24 ans non scolarisés et non diplômés s'accroît fortement.**

L'augmentation de la part des non-diplômés parmi la population de la ZUS B est particulièrement frappante : pour les plus de 15 ans, en 1990, il était égal au pourcentage de la France métropolitaine, donc faible pour une ZUS, mais en 1999, il se maintient au même niveau tandis que celui-ci baisse, au niveau national, aussi bien en ZUS qu'hors ZUS. Il reste cependant très en deçà du pourcentage des non-diplômés de la ZUS A qui augmente encore, passant de 41% à 50%.

La hausse de la part des jeunes de 15-24 ans non-diplômés est encore plus nette dans la ZUS B passant de 23% à 32% alors qu'elle baisse en France ZUS ou hors ZUS et dans la ZUS A. De ce point de vue, les deux ZUS se rapprochent : la ZUS A avec 38% de non diplômés de plus de 15 ans et la ZUS B passant à 32%.

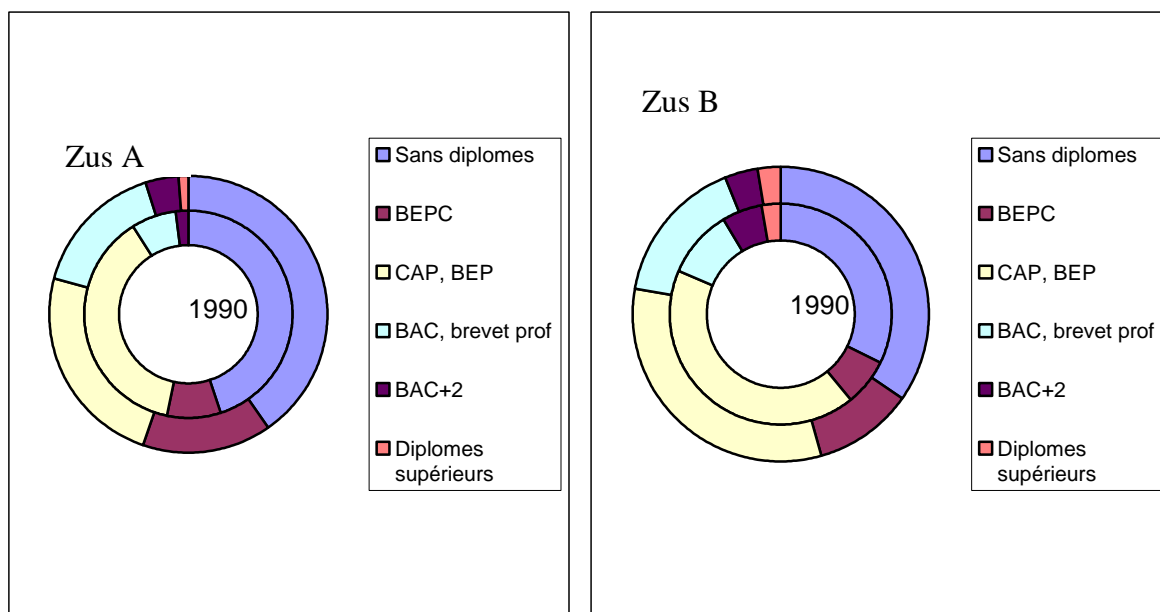
**Tableau 12 : Evolution des deux ZUS**

Caractéristiques scolaires des ZUS	ZUS A S. St-Denis		ZUS B Nantes		Fce ZUS		Fce métro	
	1990	1999	1990	1999	1990	1999	1990	1999
<b>Part de n.diplômés parmi les + de 15 ans</b>	<b>41%</b>	<b>50%</b>	<b>29%</b>	<b>29%</b>	<b>39%</b>	<b>33%</b>	<b>29%</b>	<b>20%</b>
Part de BP Bac et plus ds + de 15 ans	11%	15%	18%	19%	14%	20%	22%	30%
% de popul de 15-24 ans	20%	19%	21%	15,5%	18%	16%	15%	13%
% de 15-24 ans sortants bacheliers	9%	21%	18%	22%	12,5%	25%	19%	37%
<b>% 15-24 ans non diplômés</b>	<b>41%</b>	<b>38%</b>	<b>23%</b>	<b>32%</b>	<b>37%</b>	<b>32%</b>	<b>28%</b>	<b>20%</b>
Nb d'actifs emploi en apprentissage	6%	18,5%	6%	<b>21%</b>	8%	16%	9%	19%
Tx de scolarisation enfants 3ans	50%			47%		46%		41%
Taux de chô. 15-24 ans	36%	48%	29%	43%	28,5%	39,5%	20%	26%

Source RP, insee



**Graphique 2 : Evolution des diplômés dans les ZUS A et B entre 1990 et 1999**



### 1.2.3. Un paradoxe à comprendre

Ainsi, la proportion des élèves qui n'accèdent pas à la 1<sup>ère</sup> Générale est également importante dans les deux collèges, même si elle varie selon les années. Si en Seine-Saint-Denis, faute d'offre suffisante et/ou adaptée aux vœux des élèves en formation professionnelle courte, les élèves sortent nombreux sans qualification<sup>22</sup>, comment comprendre cette situation paradoxale dans la ZUS B et le collège B au regard des bons résultats aux évaluations 6<sup>ème</sup> et au brevet. Différentes hypothèses peuvent être formulées. Un rapport sur l'académie de Nantes note des réorientations vers une seconde professionnelle ou une première année de CAP en 2 ans en nombre élevé et en augmentation en fin de 2<sup>nde</sup> GT. Il s'interroge sur l'ambition des élèves et de leurs familles et leurs préférences pour la formation professionnelle. La principale du collège S. confirme qu'en contradiction avec les résultats scolaires, beaucoup de ses élèves ont le sentiment d'être dans « *un collège de merde, qui ne fait pas le programme national* » et s'estiment de ce fait incapables d'aller en filière générale et en particulier en 1<sup>ère</sup> S, répétant « *ça va être trop dur !* », ce sentiment étant conforté par leurs parents. Ce phénomène peut s'expliquer également par une sélectivité continue dès la 5<sup>ème</sup>, accrue par la concurrence public/privé en vue d'obtenir de meilleurs taux de réussite aux examens et confortée par l'appel que constitue l'importance de l'offre en enseignement professionnel court, où les élèves sont orientés dès la 3<sup>ème</sup>. A l'inverse, l'insuffisance de l'offre en formation professionnelle en Seine-Saint-Denis, une pression à la fois de l'institution scolaire et des familles à continuer « dans le général » peut contribuer à expliquer le nombre des passages en 2<sup>nde</sup> GT qui apparaît important relativement au niveau des

<sup>22</sup> Fortier JC, op.cité ; Saurat G, Dessieux G., « L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Créteil », rapport d'évaluation, Janvier 2003 ; Demuyneck Ch., « La rue dans l'école ? » Rapport au premier ministre, Juin 2004.

élèves du collège A., ainsi que les chiffres des redoublements et réorientations. Au collège B. les pourcentages d'élèves en 1<sup>ère</sup> générale et particulièrement en 1<sup>ère</sup> S, suggèrent également l'éventualité d'une fuite des « bons » élèves vers l'enseignement privé en 2<sup>nde</sup>, fuite facilitée à Nantes par la place qu'occupe l'enseignement privé tandis que les élèves de Seine-St-Denis restent plus captifs. Il faut enfin tenir compte de l'évolution de la population des deux ZUS vers une plus grande précarité. Une analyse fine des trajectoires de jeunes concernés et de leurs opinions nous éclairera sur ces différentes hypothèses et sur la part tenue par les différents facteurs incriminés dans cette première partie. Les portraits de 6 élèves qui suivent en annexe sont présentés de façon à illustrer les différents types de parcours.



## Partie 2 : DES JEUNES A LA LIMITE DU NIVEAU V

### 2. 1 Un choix méthodologique

Les élèves présentés ici sont tous (ou ont été) en grande difficulté scolaire et/ou sociale ; ils ont (ou ont eu) du mal à trouver une réponse à leur situation particulière dans le système scolaire. A la limite ou éloignés du niveau V, tous peuvent prétendre aux mêmes CAP et BEP. Comment s'est construit leur parcours, quels en ont été les moments clés ? Quels facteurs positifs ou négatifs ont influé ? De quelles ressources locales et familiales ont-ils bénéficié ? Dans leurs cas particuliers, quelle est la part de l'offre locale en formation professionnelle courte et en professionnels spécialisés ?

Le choix méthodologique fait ici a été de suivre, sur les années collège, formation professionnelle et début d'insertion professionnelle, des jeunes ayant participé dans chacune des ZUS à un même dispositif de remise à niveau : dans la ZUS B des semaines répétées de stage à l'extérieur du collège destinées aux jeunes « décrocheurs » ; dans la ZUS A, une classe de CIPPA. Connaître l'histoire d'un même élève, donc les périodes plus ou moins positives de son parcours d'un point de vue scolaire et professionnel et en saisir la dynamique évite de figer l'élève dans une situation ponctuelle. A titre d'exemple, les professionnels entourant le seul élève qui ait réussi son BEP craignaient qu'il ne devienne un caïd de son quartier ; ses résultats scolaires et son comportement venaient à l'appui de cette position mais suivre son histoire a nuancé ce point de vue. Une grande richesse d'informations à propos de la même personne permet de mieux comprendre quelles ont été les ressources qui lui ont permis ou non d'avoir une trajectoire scolaire réussie. En montrant la complexité des histoires de chacun, cette méthode longitudinale permet ainsi de mettre des visages derrière les problèmes que doivent résoudre les politiques éducatives. Aussi, l'échantillon est-il réduit : sept jeunes gens dans la ZUS de Nantes, et douze dans la ZUS de Seine-St-Denis.

La majorité des entretiens ont été réalisés auprès de garçons. D'une part, ils sont globalement un peu plus nombreux à se trouver en situation d'échec ou de décrochage scolaire<sup>23</sup> et les effectifs des deux dispositifs étudiés reflètent cette tendance : trois filles sur onze élèves dans le dispositif de Nantes et six filles sur quatorze élèves dans la classe de CIPPA en Seine-St-Denis. D'autre part, s'il a été très difficile de contacter tous ces élèves, de nombreux rendez-vous devant être pris avant qu'une rencontre ne puisse réellement avoir lieu, le phénomène a été encore plus fort pour les filles. Des

---

<sup>23</sup> « Les filles réussissant sensiblement mieux que les garçons à l'école élémentaire et étant moins indisciplinées, parmi 100 élèves sortis aux niveaux VI ou V<sup>bis</sup>, on trouve environ 60% de garçons et 40% de filles (58,6% contre 41,4% en 1989) », in JP Caille, Qui sort sans qualification du système éducatif ? Education et formations n°57, 2000. Par ailleurs, les travaux autour de l'enquête Génération 92 montre un écart moindre mais toujours réel entre filles et garçons aux niveaux VI et V<sup>bis</sup>, variable selon les académies : National tous niveaux : 52% et 48%, National hors Ile-de-France, 56% et 44%, in A. Testenoire et D. Trancart, « les jeunes de bas niveau de qualification (VI, V<sup>bis</sup>, V) face à l'emploi : une comparaison Haute Normandie/France », Notes de travail n°16, Juillet 2001, Cereq.

hypothèses explicatives peuvent être avancées : dans la mesure où les jeunes filles sont moins souvent en échec ou décrochage scolaire, les situations sociales de celles qui s'y trouvent peuvent être plus dures. Ceci a été le cas des trois jeunes filles du collège B de Nantes (qui ont fugué puis disparu du collège) ; l'une d'entre elles est toujours en situation très difficile quatre ans plus tard et, comme le dit un de ses camarades, « *elle bat tous les records des voitures brûlées dans le quartier* ». Aucune réponse n'a été obtenue aux appels répétés sur leur téléphone portable. En Seine-Saint-Denis, différents motifs peuvent être repérés : l'instabilité familiale de certaines entraînant des déménagements répétés et leur absence de téléphone ; la défiance des parents à l'égard d'une enquête prolongée auprès de leur fille sans comprendre et maîtriser l'utilisation qui pourra en être faite (dans un contexte de « cité », donner des informations peut paraître une trahison et la peur des représailles existe); dans certaines familles musulmanes traditionnelles, il est difficile pour une fille de sortir de chez elle, même pour un entretien chez une voisine. Si donc, quatre jeunes filles ont pu être rencontrées ou au moins contactées par téléphone, les problèmes des garçons et des filles ont été pris en compte de façon inégale. Pourtant ces quelques entretiens montrent qu'approfondir les situations des jeunes filles, les comparer avec celles des garçons serait d'un grand intérêt.

## **2.1. Nantes : des élèves « décrocheurs » à la limite du niveau V**

### **Onze élèves du collège B de la ZUS B**

Les élèves dont nous présentons ici les trajectoires ont été choisis à la suite de problèmes cognitifs et/ou de comportement pour participer à un dispositif de remédiation pour les élèves « décrocheurs » lors de leur classe de 6<sup>ème</sup> ou 5<sup>ème</sup>.

### **Un dispositif destiné aux élèves « décrocheurs » :**

Des personnels de l'Education Nationale <sup>24</sup> et des éducateurs spécialisés d'une association de prévention créent en 1996, un dispositif destiné aux élèves "décrocheurs", suite à une inquiétude devant le développement de la délinquance dans le quartier.

L'objectif est de donner la possibilité à ces élèves d'expérimenter la réussite, en se mobilisant sur le travail scolaire « seul et sans aide ». A trois reprises dans l'année, les enfants partent une semaine en internat, avec des éducateurs, dans un centre où leurs enseignants viennent faire cours. Le taux d'encadrement est donc important. L'assistante sociale et la CPE du collège participent au dispositif. C'est devant la difficulté de leur tâche au quotidien que certains professeurs participent à cette action. Le résultat obtenu entraîne ces professionnels à poursuivre l'expérience " *tous ces jeunes étaient au*

---

<sup>24</sup> Principal, professeurs, assistante sociale, conseillers principaux d'éducation -CPE-, professeurs d'IUFM -institut universitaire de formation des maîtres-.

collège le matin suivant le stage alors que ça faisait des mois qu'ils n'y allaient plus ; c'était donc une sacrée attente par rapport à l'école; on s'était intéressé à eux et ils ont cru qu'il y avait un possible. Je ne vous cache pas que 2-3 jours après c'était reparti ! ». En effet, ces élèves revenaient dans "un système qui n'avait pas bougé". Or, un des postulats de départ était aussi la nécessité d'agir sur l'ensemble de la situation de l'élève (famille, professeurs, éducateurs, administration, quartier) pour être efficace. Organisés pendant plusieurs années, ces stages ont été interrompus à la suite de comportements graves des enfants : fugues, dégâts de matériels, provocations à l'égard de l'encadrement, .... Par la suite, ce dispositif se transforme en séquences pédagogiques destinées à l'ensemble des classes de 5<sup>ème</sup>. L'organisation et le contenu des cours sont préparés en équipe, un enseignant d'une autre matière assiste à la séquence, note ses propres réactions et celles des élèves ; puis une réflexion collective suit pour améliorer l'approche pédagogique, en particulier la présentation et la compréhension des consignes.

**Tableau 13 : Caractéristiques sociales des élèves interrogés**

Elève	Classe	Sexe	Né en	Origine	Famille
1. X	5 <sup>ème</sup>	G	1986	France	Mère vendeuse, divorcée, Aîné d'une fratrie de 2
<b>2. Julien</b>	<b>6<sup>ème</sup></b>	<b>G</b>	1988	France	Mère au foyer, formation aide-soignante en Contrat Emploi Solidarité, père OS, absent, 3 <sup>ème</sup> de 3 enfants, sœurs plus âgées
<b>3. Stephan</b>	<b>5<sup>ème</sup></b>	<b>G</b>		France	Père magasinier-cariste au chômage, mère employée jardinerie, 1 <sup>er</sup> de 2 garçons
<b>4. Georgie</b>	<b>5<sup>ème</sup></b>	<b>G</b>	1987	Portugal	Mère nourrice, père déménageur puis menuisier, aîné de 3 garçons
<b>5. Mohamed</b>	<b>5<sup>ème</sup></b>	<b>G</b>	1987	Algérie Gabon	Mère au foyer, algérienne, père absent gabonais, Second de 4 garçons
<b>6. Antonio</b>	<b>5<sup>ème</sup></b>	<b>G</b>	1986	Gitan sédentarisé	Mère au foyer, père décédé depuis 13 ans, 7 <sup>ème</sup> de 8 enfants
<b>7. Ahmed</b>	<b>5<sup>ème</sup></b>	<b>G</b>	1988	Tunisie Algérie	Mère femme de ménage au chômage, père sans profession, invalide, 3 <sup>ème</sup> enfant d'une fratrie de 6
<b>8. Norman</b>	<b>6<sup>ème</sup></b>	<b>G</b>		France	Mère agent d'entretien et de restauration, père couvreur puis agent de nettoyage, belle-mère.
9. Y 1	4 <sup>ème</sup>	F	1985		Mère au chômage, aînée de 3 enfants reconnus par leur père, marocain Note de l'Ass.sociale : « ne pas confier l'enfant au père ».
10. Y 2	4 <sup>ème</sup>	F	1985		Mère : femme de ménage, aînée de 2 enfants, « ne pas confier l'enfant au père »
11. Y 3	4 <sup>ème</sup>	F	...		Parents divorcés, mère battue

**En gras** : élèves interviewés à plusieurs reprises avec leurs parents. Les quatre autres n'ont pas pu être retrouvés.

Les caractéristiques socio professionnelles des parents de ces onze élèves correspondent à celle des habitants d'une ZUS moyenne : ouvriers, le plus souvent non qualifiés, ou employés dans le secteur des services aux personnes, pour certains un changement d'emploi a été lié à une déqualification ; les mères sont inactives ou au chômage. Quelques-uns sont français d'origine, quelques familles sont

moins nombreuses ; mais on reconnaît l'importance du chômage, des emplois précaires, du nombre élevé d'enfants concernés par des problèmes familiaux : nombre très élevé des pères absents ou décédés (8/11), mères seules, et aussi violence familiale et quelquefois alcoolisme.

Nous avons donc pu rencontrer sept de ces onze élèves.

### Sept trajectoires scolaires et de début d'insertion professionnelle

Les entretiens, associés au recueil de données issues des dossiers scolaires de ces jeunes gens, ont permis de reconstituer leurs trajectoires scolaires : les classes et établissements fréquentés, les résultats obtenus, les orientations, leur absentéisme, leurs problèmes de discipline, leur réussite ou échec aux CAP ou BEP. Des entretiens de suivi ont permis de connaître leurs premières tentatives d'insertion professionnelle

**Tableau 14 : Les trajectoires scolaires et d'insertion professionnelle (2001-2006)**

	Julien	Norman	Antonio	Georgie	Ahmed	Stephan	Mohamed
Redoublements	2xCP dont 1 en adaptation 2x6 <sup>ème</sup>	2xCM2 2x 6 <sup>ème</sup>	Red du CP	2xCE2	Pas de red	2xCP	Pas de red.
Préorientation En 4 <sup>ème</sup>	Exclu Préappr. CFA	Exclu=Chgt de coll. 4ème Parc.alterné	Exclu=Chgt decoll.4 <sup>ème</sup> 3 <sup>ème</sup> insertion	3 <sup>ème</sup> VP en LP	Exclu =Chgt decoll.4 <sup>ème</sup> 3 <sup>ème</sup> gale	3 <sup>ème</sup> VP en LP	3 <sup>ème</sup> VP en LP
Eval. 6 <sup>ème</sup> ※							
Lecture	-	-	+	+	++	+	++
Ecrits	-	-	+	+	+	+	++
Math	-	-	+	+	+	++	++
Moy. de 6 <sup>ème</sup> , 1er trim	1 <sup>ère</sup> 2 <sup>nde</sup> 10,4 11,6	11,9	1 <sup>ère</sup> 2 <sup>nde</sup> 8,6 11,9	11,1	11,6	12,1	1 <sup>ère</sup> 2 <sup>nde</sup> 10,9 7,6
2ème trim	4,8 9,6	7,8	8,1 9,8	11	10,5	11,9	8 8,3
3ème trim	7,9 8,5	8,9	7,6 9,4	10,9	11,3	10,9	... 9,2
Moy. de 5 <sup>ème</sup> , 1er trim	9,6	8,4	9,3	10,7	8,3	10,3	9,7
2ème trim	8	6,1	8,2	9,5	8,8	10,2	8,5
3ème trim	7,8	...	9,7	11	9	8,7	8,6
Moy de 4 <sup>ème</sup> , 1er trim	Segpa + stages	....	9,3	7,7 7,5	8,6	9,4	7,6
2ème trim	Parcours		4,7	9,2 8	11,3	8,7	8,3
3ème trim	individ.		5,9	8 7,7	10,6	8,5	8,6
Moy. de 3 <sup>ème</sup> , 1er trim		MFR 3ème CPA Cuisine	3ème insertion	3eVP 10,4	Coll. C 8,6	3eVP 11,5	3e VP 11,6
2ème trimestre	...			9,1	9,2	11,4	11
3ème trimestre				8,5	9,4	11,9	10,4
Moy contrôle brevet blancs		Niveau	5,8	9,3	brevet 8,8 ou 6-7		8,4
Moy. M /fçais	...	CFG	2,9	7		10,2	5,6
Moy math fç 6 <sup>ème</sup>	8,5/4,2/6,1	5,5 mais 0 à	9,1/7,5/5,5	8,2/8,2/7,2		9,5/11,9/10,5	12,5/7,3/8,2
5 <sup>ème</sup>	7,1/8,6/6,8	3 en Fç et	10/8,1/6	11,5/10/8,2		8,6/8,7/8	8,7/7,6
4 <sup>ème</sup>	5/8,5/1,5	autour de 15	5,2/3,5/5,5	8,3	10,1	6/4,5 /5,5	8/9,5/8,6
3 <sup>ème</sup>		en Math		7		11,6/9,7/8,8	8,7
							11,9/12/9,5

Points faibles :	Math. HG Fç Langues	Fçais Puis SVT Phys Chim	Ts srtt Fç Sauf EPS, Techn. ArtsPlastiques	Angl. Esp. Math	Math Sces Anglais	HG Fç Musique	Angl Esp. Sces Math
Voeux	Peinture Maçon Entretien matériel hi fi	Cuisine		Mécanique Carrosserie	BEP Electrotech VAM Mécanique	BEP VAM	3 <sup>ème</sup> GT
Métier rêvé		Photographe				Paysagiste	
Absences 6 <sup>ème</sup> 5 <sup>ème</sup> 4 <sup>ème</sup> 3 <sup>ème</sup>	15 demi j par trim.	9 à 11 par trimestre	14/26 6/7/8 ... 2/9/11	2 à 6	14 23 16 /2 1er trim	1 à 3	10 à 20 par trimestre  puis 6/11/2
LP ou CFA	CFA/Bât Peintre Préapprenti. Pasd' apprentis	CIFAM (CFA) cuisine	CFA/Bât Apprenti Couvreur	LP BEP Productique Mécanique	LP BEP Electrotech	CFA Apprenti Plomberie	LP BEP Carrosserie
Examen en 2005	Contrat de Qualification dans entreprise de Peinture	<b>CAP serveur</b> Puis <b>interim</b>  Entraîneur foot copine	Renvoi pour comportement  Couvreur Permis de cond.	Echec BEP Matières gales <b>Chômeur</b> Passe son permis pour interim manutention	<b>BEP Electrotech Bac Pro ds LP privé Veut BTS</b>	<b>CAP plomberie CDI</b>	Echec BEP Mat.gales <b>Interim</b> Manut. Passe son permis copine
Spécificité	PJJ /AEMO CCSD orienté vers struct spécialisée	AEMO					

\* Ne maîtrise pas les compétences de base : -  
Maîtrise uniquement les compétences de base : +  
Maîtrise les compétences approfondies : ++

A partir de ces données, différents constats peuvent être faits qui apportent un éclairage nouveau relativement aux hypothèses de départ :

#### - La précocité et le maintien des difficultés scolaires

Leurs difficultés scolaires apparaissent très tôt. Différents indicateurs le montrent, comme **la fréquence des redoublements précoces** : Cinq de ces sept élèves ont redoublé en primaire : pour trois d'entre eux il s'agit du CP, pour deux autres du CE2 et du CM2. Comme le dit ce professeur de français, « *C'est vrai que cet échec, on peut le détecter très tôt. Dès lors qu'ils ont fait 2 CP, on peut dire qu'au niveau de la lecture et des choses essentielles, ils sont passés à côté. Bien sûr la plupart des familles sont nombreuses, immigrées, donc avec déjà un handicap de la langue, pas de soutien, pas d'aide. Je pense qu'il y a tout ça qui entre en jeu* ».

**La faiblesse des résultats perdue à l'évaluation 6<sup>ème</sup>** montrant que des solutions pédagogiques adaptées n'ont pas existé ou n'ont pas réussi à résoudre les problèmes initiaux rencontrés par chacun.



Seul un élève maîtrise les compétences approfondies en lecture, écriture et mathématiques. Deux ne les maîtrisent pas. Les autres maîtrisent essentiellement les compétences de base.

**Ces difficultés continuent au collège** : aucun de ces sept élèves n'obtient le brevet des collèges et leurs notes sont très basses pour la plupart (sauf pour l'un d'entre eux -Stephan- qui a la moyenne aux résultats Mathématiques/Français).

#### **- L'ambiguïté des notes**

Les notes nous permettent de situer les élèves les uns par rapport aux autres ; par ailleurs, elles ont, reçues par les élèves, contribué à construire leur représentation d'eux-mêmes. En effet en tant que telles, elles ne semblent pas être le reflet du niveau réel des enfants, en tout cas de ce qu'en disent les professeurs. On pourrait penser qu'ils sont, avec des fluctuations, des élèves d'un niveau moyen/faible ce qui, allié à leur manque d'information sur les emplois, ne leur interdit pas de rêver à des métiers comme paysagiste, photographe. Pourtant l'évolution de ces notes montre pour tous l'effet fatidique de la fin de 5<sup>ème</sup> et de la 4<sup>ème</sup> : en effet, tous ont plus de 10 au 1er trimestre de 6<sup>ème</sup>, puis plus ou moins vite, leur moyenne chute, pour certains dès le second trimestre de 6<sup>ème</sup> (Julien, Norman, Antonio, Mohamed), pour Ahmed au premier trimestre de 5<sup>ème</sup> enfin pour Stephan et Georgie, à la fin de la 5<sup>ème</sup> et au début de la 4<sup>ème</sup>.

**- La faiblesse du niveau dans les matières générales** : ils ont tous des résultats faibles ou très faibles dans une ou deux des matières générales (Mathématiques, Français ou Histoire et Géographie) ; leurs points forts sont le plus souvent la Technologie, les Arts Plastiques, l' Education Physique et Sportive.

**- L'importance de l'absentéisme et son lien avec les résultats scolaires** apparaissent d'emblée. Cinq élèves sur sept ont un nombre extrêmement important et en augmentation de demi-journées d'absence qui évolue parallèlement à la baisse de leurs résultats.

#### **- L'effet négatif des regroupements d'élèves en difficultés sociales/scolaires**

Six de ces élèves ont été dans la même classe de 5<sup>ème</sup> durant laquelle ils ont suivi le dispositif « Changer et Réussir » (CR) qui a d'ailleurs du être interrompu par « *erreur de casting* » dit l'un d'eux, au sens où il aurait regroupé trop d'élèves turbulents qui se sont ensuite retrouvés dans la même classe de 4<sup>ème</sup> où ils ont eu le sentiment d'être, comme ils le disent, dans « *une classe pouvelle* ». De gros problèmes d'indiscipline se sont posés dans cette classe et quatre de ces sept élèves en ont été progressivement exclus, entre le début de l'année et le printemps.

#### **- Une orientation précoce vers la voie professionnelle**

La suite a été, pour tous, des départs précoces du collège. Aucun de ces sept élèves ne reste en 3ème au collège. Trois élèves sont accueillis dans des collèges de quartiers résidentiels voisins après leur exclusion. Le premier y fait une 3<sup>ème</sup> d'insertion<sup>25</sup>. Le second un itinéraire personnalisé qu'il ne

---

<sup>25</sup> Cette tendance à une sortie précoce du collège recoupe un constat du rapport d'audit de l'Académie<sup>25</sup> : Plus du cinquième des effectifs des établissements agricoles publics et privés (près de 4000 élèves) sont scolarisés en

termine pas ; il poursuit sa scolarité dans une Maison familiale rurale en 3<sup>ème</sup> CPA (préparation à l'apprentissage). Un seul poursuit une 3<sup>ème</sup> générale. Les autres sont orientés en 3<sup>ème</sup> voie professionnelle (3<sup>ème</sup> VP) en LP ou en préapprentissage en CFA.

#### **- Le lien entre la scolarité précoce avec les cursus ultérieurs**

**Seuls trois de ces sept jeunes**, ceux qui ont de meilleurs résultats en Français, ont été acceptés en LP pour suivre un BEP ; les deux élèves qui n'ont pas redoublé dans l'enseignement primaire (Ahmed et Mohamed) en font partie. Celui qui a un niveau « correct » depuis sa scolarité primaire dans les matières générales (Mathématiques exclues) est également le seul à avoir suivi une 3<sup>ème</sup> générale. Il obtient un BEP Electrotechnique. Ses meilleures notes à l'examen sont d'ailleurs dans les matières générales. Il continue en Bac Professionnel, mais pourtant, il doit faire une seconde année de BEP, malgré sa réussite à l'examen, pour retrouver le niveau des élèves inscrits en Bac Professionnel dans le lycée privé où il a été accepté.

Les deux autres échouent de peu au BEP en raison de leurs notes dans les matières générales alors que « *l'atelier, ça allait, tranquille !* » disent-ils. Ils se retrouvent « *sans rien* » et sont très déçus : ils cherchent du travail par l'intérim et trouvent le plus souvent un emploi en manutention. Ils passent leur permis, indispensable pour assurer des missions éloignées de leur domicile.

**Les 4 autres élèves** suivent leur formation en CFA pour passer un CAP et parmi eux, **deux obtiennent cet examen**. L'un est serveur diplômé, mais il n'exerce pas ce métier pour le moment car il est devenu entraîneur de football dans le club du quartier et les horaires de la restauration (travail le soir et le week-end) l'obligeraient à arrêter cette activité ; il travaille en intérim, le plus souvent en manutention. L'autre a trouvé un emploi de plombier en CDI. Ces deux jeunes ont suivi ces formations à la suite d'une forte intervention de leur père qui, pour l'un d'entre eux, a choisi lui-même la spécialité (plomberie) en fonction des besoins du marché du travail.

**Deux autres**, les plus en opposition à toute autorité, travaillent sans diplôme mais dans le métier auquel ils se formaient : l'un est couvreur mais n'a pas eu son CAP à la suite de son exclusion pour problèmes de comportement. L'autre est en Contrat de Qualification (CQ) comme peintre en bâtiment.

Quatre de ces sept jeunes gens ont donc été orientés vers des CAP par la voie de l'apprentissage et deux d'entre eux ont obtenu leur examen. Trois ont passé un BEP en lycée professionnel, un seul a réussi. Auraient-ils été reçus à un CAP préparé par l'apprentissage comme leurs camarades ? La question peut être posée d'autant que leur échec tient en partie aux difficultés qu'ils ont rencontrées dans les matières générales.

#### **Quatre jeunes qualifiés et trois diplômés (deux CAP et un BEP).**

---

classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> alors que ces établissements ont en principe vocation à accueillir les élèves à l'issue de la 3<sup>ème</sup>. Le nombre des MFR est particulièrement important (70).

A la limite ou ayant obtenu le niveau V, ces sept jeunes, d'après les définitions en vigueur, sont tous qualifiés dans la mesure où ils ont tous terminé leurs cursus de formation ; seuls trois d'entre eux sont qualifiés et diplômés. Leurs parcours illustrent la plus ou moins grande marge qui existe, selon la formation, entre qualifiés et diplômés. Les deux jeunes qui ont échoué au BEP sont très amers et leur situation relativement à leurs possibilités d'emploi laisse à penser que la distinction qualifié/non qualifié reste un exercice d'école, que ce soit en Productique (Georgie): *« Ça me plaisait la productique ! Mais sans diplôme, je ne peux pas travailler dans ce domaine là ! J'ai été dans les boîtes d'intérim, mais on m'a dit : c'est impossible sans diplôme ! Ils demandaient quelqu'un de qualifié et moi, je ne l'étais pas, comme j'avais pas mon examen »* ; ou en carrosserie (Mohamed). Le directeur du LP confirme : *« Lui, comme on dit familièrement, il zone ! Il habite le quartier, il fait le zozo avec un scooter près du lycée, souvent à la sortie, le bahut l'a un petit peu fixé, géographiquement, affectivement ! Mais tout doucement ça va s'estomper et il faudra bien qu'il trouve un petit boulot ! Mais là, sans rien du tout ! C'est un peu difficile ! Parce que je vous dis franchement, il a rien quoi ! Il a eu une formation de carrossier et il a raté son BEP mais aucun garage ne va prendre un gars comme ça ! Aucun ! Pour le même prix, vous avez un gars qui a le Bac Pro, qui a quatre ans de formation, voire cinq ! Cinq ans de formation de Carrosserie, il sait tout faire ! En plus, dans la région, ça veut dire qu'il s'est expatrié 2 ans à Angers pour suivre sa formation, il a pris un peu de plomb dans la tête, il a pris du poids, il a mûri ! En plus maintenant, les garages préfèrent les gars qui ont une double formation, Carrossier-Peintre et si possible Mécanicien ! »*.

Ainsi, ces exemples montrent qu'une forte offre d'apprentissage permet de réduire les sorties du système éducatif *sans qualification* et d'envoyer en 2<sup>nd</sup>e une population plus sélectionnée scolairement que dans les académies où l'offre d'apprentissage est plus limitée (comme l'Ile de France notamment où moins de 10% des élèves de 3<sup>ème</sup> vont en apprentissage). Mais les sorties *sans diplôme* n'en sont pas pour autant réduites dans certaines zones urbaines sensibles, en raison de la faiblesse du niveau scolaire des élèves qui ne leur permet pas de réussir à l'examen. Or ces jeunes connaissent le rôle central des diplômes pour l'accès à l'emploi ; ils constatent dans leur entourage les liens entre absence de diplôme et chômage.

## 2.2. Seine-Saint-Denis : des élèves de CIPPA éloignés du niveau V

### Caractéristiques sociales des dix huit jeunes gens

Quatorze élèves d'une classe de CIPPA (cycle d'insertion pré professionnel par alternance) ont été rencontrés en 2002 lors d'un entretien collectif dans leur classe, puis lors de leur entretien individuel d'orientation en fin d'année. Cette classe regroupait des élèves qui n'avaient pas trouvé de solution d'orientation à leur sortie de 3<sup>ème</sup>, qui étaient partiellement déscolarisés ou qui avaient été absents une année. Ils étaient issus pour moitié de classe de 3<sup>ème</sup> générale, les autres venant de SEGPA.

Tableau 15 : Caractéristiques sociales des 10 élèves de CIPPA

Elèves de CIPPA	Sexe	Fratrie	Né en	Origine	Famille
<b>Abdallah</b>	M	7 FetS	1984	Mauritanie	Père : boulanger
<b>Kader</b>	M	2 F et S	1984	Algérie	Père : taxi
<b>Jean Pierre</b>	M		1985	Guadeloupe	
<b>Clint</b>	M	3ème 4 f et 1 S	1983	Haïti	Père : « j'aime mieux pas en parler » Mère : auxiliaire de vie pour pers. âgées Probl. familiaux
<b>Omar</b>	M	10, 1 f ainé	1984	Sénégal	Père : éboueur retraité 1 frère : agent de sécurité
<b>Soria</b>	F	5	1985	Mali	Eboueur retraité, femme de ménage
<b>Judith</b>	F	2ème de 3	1985	Zaïre Fce à 10 ans	Habite chez sa tante Puis revient chez sa mère
<b>Sophie</b>	F		1985		Mère seule
<b>Rachida</b>	F				H et F de ménage. Belle-mère : adulte relais
<b>Samir</b>	M	3	1984	Algérie	Père dans la restauration
		<b>Elèves</b>	<b>non</b>	<b>rencontrés</b>	
X 1	M		1985		Probl. famille et de santé
X 2	M		1984		
Y1	F		1984		
Y2	F		1985		

**En gras : élèves interviewés**

On constate que les familles des élèves habitant cette ZUS présentent les caractéristiques particulières aux « ZUS ouvrières »<sup>26</sup>: une part importante de ménages ouvriers (41% contre 32% en moyenne) et d'étrangers (25% contre 16%), plus marquée que dans la ZUS B de Nantes. Tous sont d'origine étrangère, le plus souvent d'Afrique Noire ou du Nord, ils ont pour la plupart un nombre élevé de frères et sœurs, leurs pères sont touchés par le chômage, retraités ou absents (5/18). Les emplois des parents sont dans les services, le bâtiment et la restauration.

### Trajectoires scolaires et d'insertion professionnelle

<sup>26</sup> Elles rassemblent 143 ZUS, soit 20% de l'ensemble des ZUS

Des entretiens répétés sur plusieurs années consécutives ont permis de suivre la trajectoire de quatorze d'entre eux depuis leur année de CIPPA en 2001 jusqu'en 2006 et de 10 d'entre eux de façon plus approfondie, par des entretiens répétés

**Tableau 16 : 14 trajectoires scolaires et d'insertion professionnelle, 2001-2006**

Elèves de CIPPA	Cursus scolaire Notes et appréciations	Vœux avant CIPPA	Orientation
<b>1. Abdallah</b>	3xCP Perf 6 <sup>ème</sup> 5 <sup>ème</sup> 4 <sup>ème</sup> 3 <sup>ème</sup> 3 <sup>ème</sup> <b>segpa</b> 4 stages : Installations Sanitaires, Rayonnage, Garage	CAP Carrosserie Maintenance de Véhicules Puis toute formation de niveau V : Maçon Instal . Industrielles	<b>LP Struct Métalliques</b> <b>Abandon en 2<sup>nde</sup> année</b> <b>Rien</b>
<b>2. Kader</b>	2xCE1 6 <sup>ème</sup> 5 <sup>ème</sup> 4 <sup>ème</sup> 2x3 <sup>ème</sup> <b>Segpa</b> Cippa 4 stages 3 sem : Magasinage Carrosserie	CAP Installations Equipements Electriques Depuis tj.	<b>LP Structures Métalliques</b> <b>Abandon en 2<sup>nde</sup> année</b> <b>Livraisons à Chronoposte</b> <b>Démission puis interim :</b> Livreur, Préparateur commandes, Ménages ...
<b>3. Jean Pierre</b>	2x 6 <sup>ème</sup> 5 <sup>ème</sup> 4 <sup>ème</sup> <b>AES CIPPA</b> (stage 1 sem. Cuisine) Moy 4 <sup>ème</sup> 7-8 Moy MathFç : 6-7 <u>Points fort</u> : Arts plastiques EPS Techno absentéisme important probl. fam. et de santé	Cherche apprentissage Carrosserie et Peinture Carrosserie	Plus de place en LP Chômage 1 an, boulots Prépare la rentrée suivante: réserve place en Peinture Carrosserie " <i>je m'y prends à l'avance</i> », pas de place Boulots puis <b>CDI Vitrier</b> copine
<b>4. Clint</b>	6 <sup>ème</sup> 2x5 <sup>ème</sup> 2x4 <sup>ème</sup> 3 <sup>ème</sup> aucune éval possible : « <i>ne vient plus, aucun travail</i> » Points forts : Musique, Arts Plastiques, EPS « <i>Aime dessiner et est excellent</i> »	CAP-BEP Electricité Plomberie en LP	BEP Vente abandon Exclu juste avt BEP Prison Action MGI : Câblage Informat. Entreprise familiale <b>CDD 6 mois SMIC</b>
<b>5. Omar</b>	2xCP 2x6 <sup>ème</sup> 5 <sup>ème</sup> 4 <sup>ème</sup> 3 <sup>ème</sup> Exclu et non affecté par l'Inspection Acad. en fin de 3 <sup>ème</sup>	BEP Menuiserie Contrat d'apprentissage	<b>LP Menuiserie</b> <b>Réussit son BEP 2005</b> pro=gal Boulots : Livraison, Electricité, Manutention, Menuiserie Puis <b>rien</b> : manque expce <b>Cherche travail ou formation</b> Bac Pro Menuiserie
<b>6. Soria</b>	6 <sup>ème</sup> à 3 <sup>ème</sup> <b>SEGPA</b> Alimentation et Services CIPPA <b>TB élève</b> , surtt en Langues, Techno SVT HG Educ. Civique, Math « <i>Elève déterminée dans son projet capable de faire ses études en LP</i> »	CAP APR CAP Vente BEP San et Soc.	1ère année de secrétariat à Louise Michel Conseil de discipline <b>Abandon</b> <b>ML</b> : formation 6 mois (cliniques, maisons de retraite) <b>Bébé</b> <b>ML</b> : <b>Pacte</b> pr travail ds crèches ou M. retraite
<b>7. Sophie</b>	2xCE1 6 <sup>ème</sup> 5 <sup>ème</sup> 2x 4 <sup>ème</sup> chgmt d'établissement , CIPPA	BEP Compta ou Hôtellerie en LP	1 an Compta à Delacroix, « <i>suit bien les cours, probl</i>

	« Absentéisme qui empêche tte notation » Points forts : EPS Musique « Capable d'initiative endurance respectueuse des consignes sociable »		avec enseignants » conseillère de vente <b>CDI</b> dans entreprise de son père : Compta Secrétariat depuis 1an 1/2
<b>8. Judith</b>	1 <sup>aire</sup> au Zaïre, arrive à 10 ans 2CM2 <b>Segpa</b> : 6 <sup>ème</sup> à 3 <sup>ème</sup> a eu un accident de voiture en CM2, problème au pied	Veut faire Sanitaire et Social pr s'occuper des personnes âgées. Puis elle demande Vente	Proposition : Hygiène des locaux puis Agent Technique d'Alimentation : refus. « <i>Doit aller au CIO et à la ML rapidement</i> » Inscrite en Coupe-Couture au LP de St Denis Déménagement « <i>je ne fais Rien, j'accepte tout maintenant</i> »
<b>9. Rachida</b>	6 <sup>ème</sup> 2x5 <sup>ème</sup> 4 <sup>ème</sup> <b>3<sup>ème</sup></b> 1 stage 1 sem. secrétariat cabinet médical « <i>JF capable d'être attentive si motivée</i> »	1. BEP VAM ou BEP ou CSS 2 ? BEP Secrétariat Projet : Aide Soignante	LP Stage Vente en Juin 2003 « <i>Ne fait rien</i> » <b>Stage Vente ds</b> association
<b>10. Samir</b>	2xCM2 2x6 <sup>ème</sup> 5 <sup>ème</sup> <b>2x4<sup>ème</sup></b> Chgmt d'établ. Très fort absentéisme Moy. autour de 7 Math Fç : 2 à 5 Points forts : Techno, EPS, Musique « <i>Bon caractère accepte les remarques, assidu, capable d'efforts s'il est motivé</i> »	Cherche CQ ou CA en Carrosserie Ne trouve pas Cippa Orienté en LP : Bioservices-Restaurations	Travaille dans la Restauration avec son père Puis <b>Interim</b> Boulots divers : Manutention
11. X1 suivi par éducateur	6 <sup>ème</sup> , 5 <sup>ème</sup> à 3 <sup>ème</sup> <b>SEGPA</b> où il est tj absent, « <i>ne peut être noté Qd il est présent, ne fait rien</i> » 2 stages de 3 sem Accueil Vente magasin vidéo, Entretien et Menuiserie « <i>élève ayant des compétences capables d'écouter les adultes s'il n'est pas mal entraîné</i> »	CAP Menuiserie LP	prison
12. X2	2xCP <b>Segpa</b> 6 <sup>ème</sup> 5 <sup>ème</sup> 2x4 <sup>ème</sup> 3 <sup>ème</sup> . CFG obtenu 4xsem de stages garage restaurant métallerie manutention « <i>sérieux, travail régulier résult. satisfaisants, bon pronostic pour CAP mais pas de place méritant, profitera du cippa</i> »	CAP maintenance de véhicules, carrosserie, Install. équipements électriques Préfère méc. auto	
13. Y1	2xCE1 2x6 <sup>ème</sup> 5 <sup>ème</sup> 4 <sup>ème</sup> <b>3<sup>ème</sup></b> « <i>élève récemment arrivée en SSD pour habiter chez sa mère, pas d'affectation</i> »	BEP secrétariat	Au LP
14. Y2	2xCP Segpa 6 <sup>ème</sup> à <b>3<sup>ème</sup></b> 2stages x3 sem . restauration d'entreprise, aide maternelle « <i>sérieuse et régulière un Cippa sera le bienvenu</i> »	CAP Agt polyvalent restauration  Veut travailler avec des efts. Auxil. puéricultrice	Mariée Tj là

## Des points communs avec les trajectoires des jeunes élèves de Nantes

On reconnaît ici, de façon accentuée, les caractéristiques des trajectoires des sept élèves de Nantes. Des difficultés scolaires précoces et non résolues ont conduit la plupart de ces élèves à des redoublements répétés, que ce soit à l'école ou au collège ; tous ont redoublé deux fois et/ou ont suivi une filière spécialisée. Ils ont donc deux ans de retard au moins. Etant donné la faiblesse de leurs résultats scolaires, on peut penser qu'ils ont, de plus, « traversé » les autres classes « à l'ancienneté » comme le laissent penser certains de nos interlocuteurs.

Six élèves sur quatorze ont suivi la filière dite « normale » jusqu'en 3<sup>ème</sup>. Les autres ont été scolarisés en SEGPA ou ont fait une 4<sup>ème</sup> d'Aide et Soutien. Les quelques notes que nous avons pu obtenir en consultant leurs dossiers scolaires montrent leur faiblesse en Français et en Mathématiques et de meilleurs résultats dans les autres matières. Un absentéisme très important et progressif, pour la plupart d'entre eux, ne permet pas une véritable évaluation. Leur regroupement, pour les uns en SEGPA et finalement pour tous en classe de CIPPA<sup>27</sup>, montre, comme à Nantes, le manque d'efficacité des structures regroupant uniquement des élèves en difficultés sociales et scolaires.

## Une sortie de collège problématique et très différente des jeunes de Nantes

A l'inverse des sept élèves de Nantes qui ont été orientés dès la fin de leur classe de 4<sup>ème</sup> en voie professionnelle, ceux-ci n'ont pas trouvé de solution à la sortie de 3<sup>ème</sup>, qu'elle relève de la filière dite « normale » ou de la SEGPA, alors que deux d'entre eux avaient déjà redoublé cette classe. C'est pour cette raison qu'ils passent une année en CIPPA, dans l'attente d'une place en formation professionnelle courte.

Depuis leur sortie de cette classe, que sont devenus les dix jeunes que nous avons pu continuer à suivre. Sur quatre années, on observe :

- **Sept abandons** de formation : Ils concernent sept jeunes qui avaient trouvé une place en lycée professionnel mais qui ont abandonné leur formation au cours ou à la fin de la première année.

. Quatre, parmi eux, avaient suivi une 3<sup>ème</sup> « normale ». Après une période d'errance plus ou moins longue, ils sont en emploi ou en stage : deux jeunes filles sont stagiaires dans la spécialité choisie initialement. Deux autres sont salariés dans de petites entreprises familiales du bâtiment : une jeune fille travaille en CDI comme Secrétaire-Comptable pour son père, un jeune homme après un séjour en prison, travaille en CDD successifs chez son oncle comme Câbleur et aimerait reprendre sa formation en Electricité.

---

<sup>27</sup> Cette classe de CIPPA n'a pas été acceptée dans un collège d'une commune plus favorisée du département ; elle a été finalement installée dans le collège A, qui fait partie des collèges fonctionnant dans les conditions les plus difficiles.

. Les trois autres, anciens élèves de Segpa, se trouvent sans rien : deux jeunes hommes cherchent du travail par les agences d'intérim qui ne les appellent pas ou peu. Une jeune fille, à la suite de déménagements successifs, se trouve sans formation et sans emploi.

- **Un jeune « sans bahut » pendant trois ans** : Un jeune homme n'a pas eu de place dans la spécialité de son choix, « Carrosserie, Peinture, Automobile », lors des deux rentrées suivant sa sortie du CIPPA. Il a trouvé trois ans et demi plus tard un CDI de Vitrier.

- **Un jeune sans contrat d'apprentissage** : Un jeune homme recherchait avant son entrée en CIPPA, un contrat de qualification ou d'apprentissage en Carrosserie et n'a rien trouvé ; il a été orienté en LP Bioservices Restauration et ne s'est pas présenté à la rentrée, préférant travailler avec son père dans la Restauration. Cette solution n'a pas duré et il cherche maintenant n'importe quel emploi par l'intérim.

- **Un seul élève a obtenu son BEP dans la spécialité de son choix**, « Menuiserie ». Il fait partie de ceux qui avaient suivi leur parcours scolaire en filière « normale » et a cherché un emploi correspondant à sa qualification. Il a trouvé quelques contrats dont certains dans la Menuiserie mais aussi des livraisons, de la manutention. Actuellement sans emploi, il ne trouve rien ; son manque d'expérience lui est reproché. Il voudrait poursuivre sa formation pour passer un bac professionnel mais ne trouve pas d'organisme pour réaliser ce projet.

### **Un élève diplômé et neuf non qualifiés**

Un seul élève est donc diplômé et qualifié mais sans emploi ; les autres restent non diplômés et non qualifiés, contrairement aux élèves de Nantes qui ont poursuivi leur formation jusqu'au bout sans obtenir leur examen et sont donc considérés comme qualifiés.

### **Des entrées dans la vie active hétérogènes mais toutes précaires**

Finally, quels ont été les premiers contacts avec le marché du travail de ces deux groupes de jeunes ? Quelles différences du point de vue des premiers emplois et en quoi ces trajectoires diffèrent-elles de celles des sortants aux niveaux V<sup>bis</sup> et VI des générations précédentes ?

**Tableau 17 : Situations par rapport à l'emploi et à la formation**

Situation en 2006	Emploi	Intérim et/ou chômage	Formation	total
ZUS B Nantes	CDI 1	3	CQ 1	7
	CDD 1		LP bac pro 1	
ZUS A Seine-St-Denis	CDI 2	5	2	10
	CDD 1			



Peu d'entre eux sont en formation, à l'inverse de la tendance générale à une durée plus longue de formation pour les 16 - 25 ans. Un seul élève continue à Nantes un Bac professionnel et deux jeunes filles sont en stage en Seine-Saint-Denis. Le « ras le bol » souvent décrit devant des formations qui n'aboutissent pas peut être identifié ici.

Aucun ne se déclare au chômage : lorsqu'ils se retrouvent « *sans rien* » à « *zoner* », ils se dirigent vers l'intérim, qui apparaît comme la solution la plus utilisée. Ces jeunes attendent des missions mais sont peu ou pas appelés. Avoir le permis de conduire est demandé d'emblée et ils s'inscrivent alors pour le passer, quelquefois au frais d'un organisme de formation. Cette situation est plus souvent le cas des jeunes en Seine-Saint-Denis qui n'ont aucune qualification.

La majorité de ceux qui ont un emploi en CDI ou en CDD, l'ont trouvé dans une entreprise familiale. Ce phénomène est remarqué par un conseiller d'orientation : « *Actuellement, certains de ces jeunes trouvent du travail localement dans de petites entreprises familiales ou de leurs proches ; là, ils échappent à toute discrimination et ils peuvent être recrutés malgré leur niveau scolaire* ». Un seul, celui qui a suivi une formation recherchée, « Plombier », a trouvé un emploi par annonce.

Comment peut-on situer l'insertion professionnelle de ces dix huit élèves relativement à l'évolution de l'emploi pour les jeunes sans diplôme et sans qualification depuis 30 ans : tous ne se retrouvent pas « *sans rien* » et la moitié des jeunes interviewés en Seine-Saint-Denis maintiennent leur relatif choix initial soit en formation soit dans l'emploi. Mais l'espoir d'une amélioration de leur situation reste faible ; ils sont majoritairement dans des situations d'attente. On est loin des 83% d'élèves qui trouvaient un emploi à leur sortie de l'enseignement spécialisé en 1973<sup>28</sup>, proportion qui a progressivement diminué pour aboutir actuellement à une chance infime de maintien dans un emploi stable ou même dans une succession d'emplois précaires<sup>29</sup> pour cette catégorie de population. « *Le taux de chômage des 15-24 ans sans diplôme est passé de 5% en 1971 à 35% en 1987 puis à 47% en 2004 (enquêtes emploi, Insee). Si l'on ne retient que les niveaux V<sup>bis</sup> et VI, ce taux atteint 53% au premier trimestre 2005<sup>30</sup>* », ce taux restant stable lors de la dernière embellie de l'emploi entre 1997 et 2001.

Malgré le petit nombre des jeunes rencontrés, leurs situations d'attentes sont diverses ; ce constat rejoint ceux des études sur l'insertion de cette partie de la population jeune, montrant l'hétérogénéité des parcours.

---

<sup>28</sup> Lantier N., Mathey-Pierre C., « Itinéraires de jeunes issus de SES et d'ENP », *Revue française de pédagogie*, n°90, 1990, pp 43-49, INRP Paris.

<sup>29</sup> Mathey-Pierre C., « Quelle orientation pour les jeunes demandeurs d'emploi ? » in *l'Orientation professionnelle des adultes*, CEREQ, études n° 73, 1999.

<sup>30</sup> Lefresne F., « Les jeunes non qualifiés », in *Partage*, Janvier-Février 2006.

### Graphique 3 : Insertions professionnelles

Sept jeunes ZUS B Nantes					
Orientation fin de 4 <sup>ème</sup> : 3 <sup>ème</sup> professionnelle					
Apprentissage CFA =CAP			LP = BEP		
Diplômés		Qualifiés Non diplômés		Qualifiés Non diplômés	
Stephan	Norman	Julien	Antonio	Ahmed	Mohamed et Georgie
CDI	Interim	CQ	emploi	Poursuite	chômage/interim
Ds form.	Autre form.		Ds sa formation	Etude	

Dix jeunes en Seine-St-Denis					
Fin de 3 <sup>ème</sup> (« normale » ou Segpa)					
CIPPA					
Non qualifiés		Diplômé		Non qualifiés	
LP 1 an 7 abandons		LP= BEP	pas de place LP	pas de CQ ou CA	
		intérim	CDI	intérim	
		3 <sup>è</sup> g <sup>ale</sup>	4 <sup>è</sup> AES	3 <sup>è</sup> g <sup>ale</sup>	
		Omar	Jean Pierre	Samir	
Sophie	Clint	Rachida	Soria	Judith	Abdallah et Kader
CDI	CDD	Stage	Pacte	rien	chôm/intérim
Familial	Familial	Assoc		démgmts.	
3 <sup>è</sup> N	3 <sup>è</sup> N	Familial			
		3 <sup>è</sup> N			

Mais, malgré cette hétérogénéité, quelles régularités trouve t-on dans la construction de ces itinéraires ? La troisième partie montrera comment ces trajectoires peuvent être mieux comprises à la lecture des entretiens réalisés auprès des professionnels, des élèves eux-mêmes et de leurs parents. Différents facteurs explicatifs des échecs au CAP ou au BEP, des abandons d'étude, de l'absence

d'utilisation de leur qualification dans les premiers emplois apparaissent. Mais un premier constat d'importance peut être fait : les difficultés précoces de ces élèves n'ont pas été résolues. Les dispositifs qu'ils ont suivis n'ont pas réussi à redresser leur situation initiale pénalisante.

## Partie 3. : POURQUOI L'OFFRE NE SUFFIT PAS ?

### 3. 1 Des difficultés scolaires précoces non résolues

#### 3.1.1 Un très faible niveau scolaire

L'ensemble de ces parcours montre l'effet d'un niveau scolaire faible sur la mise à profit ou non de l'offre de formation professionnelle courte : ce sont les « meilleurs » élèves de notre échantillon qui réussissent leur examen ou trouvent un emploi. Dans la ZUS B à Nantes, Ahmed est le seul élève qui réussit son BEP ; il fait partie de ceux dont les résultats, bien que très faibles, ont été parmi les meilleurs du groupe. En Seine-St-Denis, les élèves qui finissent par avoir un statut de salarié ou de stagiaire, même s'ils l'obtiennent presque tous par relation familiale, sont ceux qui ont suivi une filière « normale ».

Or les difficultés de ces jeunes existent depuis les débuts de leur scolarité et n'ont pas été résolues. Ils sont parmi (ou proches de) ce noyau dur d'élèves qui, aux évaluations CE2-6<sup>ème</sup>, ne maîtrise pas les compétences de base<sup>31</sup> (entre 4 et 9% selon les années au niveau national).

**Tableau 18 : Résultats évaluation 6<sup>ème</sup>**

Eval. CE2 Sept.2002	Français	Maths
Moy des 10% d'élèves les plus faibles	35,4/100	36,6/100
Moyenne de l'ensemble des élèves	68,2/100	66,7/100

Source DEP

L'enquête JAPD (journée d'appel à la préparation à la défense) montre entre 1999 et 2002 une augmentation du nombre des jeunes en grande difficulté de lecture : 10% en 1999, 12% en 2002 dont 6% proches de l'illettrisme. Les liens entre ce faible niveau scolaire, la « pauvreté » des familles et leur concentration sur certains territoires ont été analysés par différents auteurs.

Notre première partie a décrit les caractéristiques des résultats scolaires obtenus dans les collèges des zones urbaines habitées par les jeunes de l'échantillon. Les travaux d'un conseiller d'orientation de la ZUS A confirment cette concentration de jeunes de très faible niveau sur ce territoire : à l'évaluation 6<sup>ème</sup> 2003, au niveau national, 6% des enfants obtiennent entre 0 et 40 (8% des garçons et 4% des filles). Parmi les élèves du collège A en Seine-St-Denis, 50% des garçons et 21% des filles sont dans ce cas ; soit 38% des enfants, dont font partie les jeunes rencontrés (ceci ne doit pas faire oublier qu'il existe également un noyau d'élèves obtenant de très bonnes notes, l'écart entre les notes les plus basses et les meilleurs étant fort).

Ceci rejoint les chiffres, stables depuis 1990, signalés par G. Chauveau<sup>32</sup> pour les ZEP : « on dépasse même la barre des 30% dans un bon nombre de ZEP et de quartiers « difficiles » ou « sensibles » d'enfants qui passent au collège sans avoir la maîtrise des compétences de base en lecture-écriture-calcul ». Et il ajoute : « C'est dès le CP que se constitue pour l'essentiel le groupe des (très) mauvais lecteurs et des élèves en (sérieuse) difficulté ».

<sup>31</sup> Kherroubi M., Chanteau JP, Larguèze B., « Exclusion sociale-exclusion scolaire, Note de synthèse pour l'observatoire de la pauvreté et de l'exclusion sociale », Centre A. Savary, INRP, Juillet 2003.

<sup>32</sup> G. Chauveau, « A la recherche de l'école populaire », in « Trop d'école ! » *Cosmopolitiques 10*, Editions Apogée, 2005.

### 3. 1.2 Un accompagnement défaillant par l'institution :

#### - Un climat de travail peu propice aux apprentissages

Les élèves de notre échantillon, depuis leur plus jeune âge, ont dû souvent travailler dans un climat scolaire perturbé ; même si eux-mêmes ont contribué aux dysfonctionnements de leur conditions de scolarisation, plusieurs d'entre eux regrettent le manque de calme, de silence. Un élève décrit ainsi les classes de 3<sup>ème</sup> (collège A) : « *Il y a sept troisième, la classe de N., la 3<sup>ème</sup> 3, c'est la pire, avec la 3<sup>ème</sup> 4 ! Il n'y a jamais le silence, toujours des insultes, du bruit, du chahut, on ne peut pas travailler ! Il y a quatre groupes, celui des agités, le plus gros, celui des filles qui travaillent, celui des bébés -des garçons-, et ceux qui veulent un peu s'amuser mais ne perturbent pas la classe* ».

#### - Des dispositifs de remédiation mal ajustés

Pour sortir de leur situation d'échec, les élèves interviewés ont bénéficié au cours de leur scolarité de différentes mesures. La solution la plus fréquemment adoptée a été les **redoublements** ; leur répétition dans les parcours de ces élèves montre, s'il en était besoin, leur peu d'efficacité. Ils ont été également regroupés dans **différents dispositifs** destinés aux élèves en difficultés sociales/scolaires :

*En Seine Saint Denis*, ces élèves ont fréquenté une classe de CIPPA, après avoir été pour la moitié d'entre eux en SEGPA. L'un d'entre eux a suivi auparavant une 4<sup>ème</sup> d'Aide et Soutien.

*A Nantes*, malgré le passage de certains dans une école primaire d'application en sur-réussite, ils ont suivi en 5<sup>ème</sup> des stages pour élèves « décrocheurs » qui, comme ils le mentionnent eux-mêmes, ont échoué notamment par « *erreur de casting* » : malgré la présence de plus d'un adulte par enfant (professeurs, éducateurs, assistante sociale et autres personnels), les derniers stages ont été interrompus en raison du comportement des enfants.

Les entretiens, avec les jeunes et les parents signalent d'autres mesures plus appréciées, comme le rôle des cours de soutien assurés par des étudiants en IUFM, la coordination pédagogique entre collègue/famille/travailleurs sociaux, le soutien individuel et prolongé d'un éducateur.

Mais la plupart de ces dispositifs rassemblent des élèves qui se heurtent à différentes formes de difficultés, d'ordre scolaire et/ou comportemental ; ils sont peu articulés, souvent tardifs et surtout non pérennes. S'ils sont impulsés par la hiérarchie, ils peuvent venir perturber des actions pédagogiques mises en place par les professionnels de terrain ; à l'inverse, des dispositifs issus du terrain risquent de s'épuiser sans soutien hiérarchique. De plus, ils se trouvent tous confrontés au même problème : le retour de l'élève dans une classe qui n'a pas changé, que ce soit au collège ou au Lycée Professionnel. Ainsi, l'analyse des trajectoires recueillies montrent davantage un replâtrage répété des difficultés précoces qu'un traitement de fond du problème, ajusté à chacun des enfants. Le manque d'efficacité du regroupement d'élèves en échec a été par ailleurs démontré<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Entre autres, Rapport « Inégalités sociospatiales d'éducation », Broccolichi, Trancart, Benayed, coord., 2006.op.cit.

### **- Les difficultés d'une attitude pédagogique d'encouragement**

En situation de classe ordinaire, les professeurs sont en face de deux positions pédagogiques contradictoires qui, toutes deux, veulent répondre à la situation de leurs élèves : être exigeant dans leur notation ce qui a pour conséquence de donner de mauvaises notes aux élèves en difficulté et du même coup participe à leur dévalorisation ; les encourager en surnotant leurs travaux et alors favoriser une représentation illusoire de leur niveau même si la plupart connaissent le caractère relatif de leurs notes : « *il y a les démagos et ceux qui se disent honnêtes et veulent mettre la note qui correspond au niveau réel* », remarque un professeur du collège A. Selon certains enseignants, cette concentration d'élèves de faible niveau scolaire dans certains classes et/ou territoires leur fait perdre la notion du niveau ordinaire moyen. Certains disent être souvent contraints de revoir à la baisse les contenus de leur enseignement, ce dont il ne leur est pas tenu rigueur par leurs supérieurs hiérarchiques. Ainsi, les notes de contrôle continu de 4<sup>ème</sup> peuvent être surévaluées si nécessaire pour améliorer les résultats au brevet.

### Comment noter ?

« C'est un cycle, les enseignants qui arrivent mettent un an à s'adapter un peu, pendant 2-3-4 ans, ils vont être performants et après il faut les renouveler parce que le niveau est tel qu'on finit par croire que c'est la norme. On adapte, on adapte et puis en 3<sup>ème</sup>, on est confronté au brevet national et il faut qu'on recadre : on a 4 ou 5 élèves qui ont la moyenne en classe; ça s'est vérifié encore cette année, un a eu 32,65 /40 et un autre 20/40 et le reste entre 0 et 6 »

« Les vrais résultats, c'est le brevet blanc, sinon on camoufle avec les notes de 4<sup>ème</sup> qu'on met en vue du brevet de l'année suivante. Il faut voir ce qui se passe dans les jurys, même au bac, il y a tout un camouflage, il y a une harmonisation à faire, on n'a pas atteint le pourcentage décidé d'en haut, donc on revoie.... Le brevet c'est une grosse cuisine... Pour avoir la paix, certains jeunes collègues font de la démagogie et surévaluent les notes et en même temps, ils désinvestissent en disant je m'en fous ! Ils vont rentrer chez eux, en province, et là, faire de l'enseignement véritable, ils sont là en attendant, ailleurs ils feront du bon travail. Combien de fois on a vu des jeunes collègues pleurer dans la salle des profs et cette année c'est encore pire ! On est en pleine irréalité ! Un élève qui a 1 et puis ensuite 3 dit : j'ai monté, je passe ! » Professeurs, collègue A de Seine-Saint-Denis.

Les élèves ne sont pourtant pas tout à fait dupes et les effets de cette sur-notation sont différents selon le niveau de chacun. Elle entraîne, plutôt parmi les moyens ou bons, le sentiment d'être dans un « collège de merde », dans des « classes-poubelles » ; ils font référence ainsi, entre autres, au niveau de leur collège, de leur classe, rejetant eux-mêmes cette surnotation et ses conséquences : « il y a des profs qui donnent des notes que les élèves ne méritent pas et c'est pas bon, parce qu'au brevet, ce ne sera pas comme ça ! », dit un élève de 3<sup>ème</sup>. En effet, au collège A, même si les pourcentages varient selon les années, tout se passe comme si, en fin de 3<sup>ème</sup>, une proportion d'élèves avait un niveau plus faible qu'ailleurs et ne pouvait continuer les cursus prévus, ce qu'illustre l'importance de l'écart entre les notes obtenues au collège et au lycée. D'après les interviewés, même les meilleurs élèves perdent autour de cinq points selon les matières en 2<sup>nd</sup>e. Quelques-uns imputent cette chute de notes au niveau de leur collège et contestent la valeur d'un succès au brevet des collèges -à la fois relativement aux notes de contrôle continu et aux épreuves écrites- comme preuve de l'acquisition d'un niveau réel de 3<sup>ème</sup>.

C'est pourtant selon leurs notes que les élèves se situent les uns par rapport aux autres ; en ce sens, elles ont une importance pour eux quel que soit leur niveau et sans doute d'autant plus que leur niveau est faible ; s'ils ont le sentiment qu'elles sont supérieures à ce qu'ils attendaient, ils sont portés à prendre en compte le niveau qu'elles sont censées évaluer.

Dans ce contexte, « Comment réussir à ce qu'ils aient conscience de la réalité de leur niveau scolaire. Quand on les écoute, c'est toujours : oh ben ça va ! Mais quand on rentre dans le détail ... ! Et en même temps, ils ont tellement entendu qu'ils étaient nuls et qu'ils ne feraient jamais rien qu'ils en sont persuadés ! », Inspectrice en Seine-Saint-Denis.

### **L'impact des notes**

*« Ils étaient surpris qu'il n'y ait pas de notes. C'est vrai, on ne met pas de notes, mais on fait quand même un dossier pour les plus méritants. Enfin ceux en qui on croit. Même avec les autres parce que c'est ça ou rien du tout. Après on les envoie à la mission locale. Bon, la mission locale, on sait ce que c'est ! Eux-mêmes savent très bien que tous les zonards vont à la mission locale ! Et ils sont sûrs de ne peut-être pas y trouver les solutions qu'ils espèrent !*

*D'ailleurs, on ne les prend peut-être pas au sérieux. On n'a peut-être pas tort parce qu'ils ne sont peut-être pas très convaincants. Ils n'ont pas de projets, bon.... Et là donc ils se raccrochent à nous et donc on avait pas de notes. Alors on leur fait des bulletins, on met une lettre, de A à D et on essaye de mettre des appréciations valorisantes. Et Mohamed m'a dit « Ouais, j'ai appris qu'il y a des bulletins et tout ça ». Alors j'ai dit oui. « Mais qu'est ce que vous avez mis sur moi ? ». C'est un gars sympathique aussi. J'avais commencé à remplir les bulletins, tout le monde s'aligne parce qu'on veut pas les accabler, on veut essayer de leur donner une chance. Vous savez ce qu'il a fait quand je lui ai lu ? Moi, j'avais mis élève vif, alors vif c'est à prendre dans tous les sens du terme (rire) ! Intelligent, vif euh, bon. Il a eu une larme à l'œil et il m'a embrassé. Je vous assure il m'a dit : « Oh, merci ! ». Mais enfin il est assez exubérant, il est assez... Et ce n'est pas pour autant qu'il a essayé de faire des efforts en classe pour bien se tenir et pour faire le travail qu'on lui demandait. C'est vrai, il nous a saboté le cours, hein ? Voilà, ils croient encore en leurs possibilités de s'intégrer, de poursuivre ailleurs mais enfin le problème qui se pose c'est que souvent ils sont ascolaires, ils sont en dehors de la norme, hein, ils ont plus ou moins flirté avec la marginalité. Et là se retrouver dans un lycée professionnel avec des règles assez strictes quand même. Parce qu'ils font moins de sentiments qu'au collège dans les lycées professionnels, c'est l'exclusion si ça ne fonctionne pas, alors qu'ici on les maternelle ! », Professeur de Français, CIPPA, Seine-St-Denis*

Ainsi, les élèves les plus en difficulté peuvent garder une illusion relative sur leurs résultats et ne prennent alors conscience de leur niveau scolaire que lentement, le plus souvent aux moments d'orientation et de résultats aux examens. La plupart des jeunes suivis, en particulier à Nantes, pensaient réussir leur Brevet et les notes contenues dans les dossiers scolaires de certains pouvaient leur laisser croire. Comme Stephan, en 3<sup>ème</sup> Professionnelle en LP : *« Là, j'ai pas envie de me faire virer, je voudrais pouvoir terminer mon brevet blanc, le brevet des collèges, au moins que j'aie quelque chose... si je veux pas faire un BEP plus tard ... au moins, ça prouve que j'aurais eu quelque chose dans la vie ! ».*

### **Surnotation, encouragement et confiance**

*« Lui, c'était bien, il a fait des bêtises un peu moins visibles tant qu'il a été chez nous, les profs le prenaient bien et il y a même eu une visite de Mr. le Recteur dans les ateliers de Carrosserie et ils l'avaient choisi pour montrer le travail de carrossier : il était tout content, c'était très bien. Les profs disaient : « ça va être juste ! » Au niveau de l'enseignement général, ce n'était pas terrible, c'était même franchement faible ! Et au niveau professionnel, ils le valorisaient, mais peut être en le propulsant un peu trop vers l'avant ce qui fait qu'à l'examen, ce n'est pas passé ! Même en professionnel ! C'est très manuel, mais ça demande une certaine discipline technique et il les maîtrisait mal ! Les acquis, théoriquement il les avait, mais pour les appliquer c'était autre chose ! Donc, il a échoué à l'examen », Directeur de Lycée Professionnel à Nantes*

A travers leurs notes, il est donc difficile de se rendre compte de leur niveau scolaire réel, même dans le cas de l'élève de notre échantillon qui a réalisé le meilleur parcours scolaire<sup>34</sup>, Ahmed. Exclu du collège B. en 4<sup>ème</sup>, il est inscrit dans un collège proche mais situé dans une banlieue résidentielle ; les

<sup>34</sup> Cf annexe 1A, « Trois élèves de la ZUS B à Nantes, Ahmed ».



écarts de notation entre les deux établissements sont confirmés par le principal du collège d'accueil : « S'il était resté au collège B., il aurait peut-être eu un ou deux points de plus ! Mais bon, il finit son année de 3<sup>ème</sup> avec 9, pour schématiser. Il était dans une classe qui était normale. On a eu 75% de passage en 2<sup>nde</sup> générale, ici. Moi, de mon point de vue, ça a été positif qu'il vienne là, c'est clair ! ».

Mais que signifie une moyenne de 8-9 ? Les avis de ses professeurs de Mathématiques et Français sont plus durs, car cette note moyenne peut cacher une grande faiblesse en Mathématiques et/ou en Français. Pour eux, Ahmed est le (ou parmi les) derniers de la classe. Il est d'ailleurs très faible en Mathématiques depuis l'école primaire : « J'essaye de tirer ses notes pour atteindre la moyenne mais il y a rien à faire ! Il a eu 9 de moyenne au premier trimestre, il a eu 8,5 à peu près au deuxième, et il a eu à peu près 9 au troisième. Il a une grosse difficulté en Maths, il tourne à 2, 3, hein... Physique-Chimie, 7 ; Sciences, on va dire 8 : en Lettres, il tournait à 8 ; bon... en Espagnol, il marche plutôt bien ; en Anglais, il arrivait à 7 ; Arts Plastiques, 11 ; Techno, 12,5... », dit le principal.

C'est ce que confirme le professeur de Mathématiques : « Ses notes ont été complètement linéaires dans le bas, entre 0 et 4, des moyennes par trimestre qui ont été complètement catastrophiques : il avait pas 2 au premier trimestre, il avait 2,65 au deuxième trimestre, et il a eu 2,70 au troisième trimestre, et ça lui faisait 2,40 sur l'année. Et le brevet blanc, il a eu 3,24 sur 20. C'est le côté brut de la notation... C'était une classe où les notes allaient de 2,25 à 15,25, une classe très hétérogène, il était parmi les derniers, quoi...côté comportement en classe, il ne m'a jamais perturbé le cours, au contraire, il a même cherché parfois à participer. Et je crois qu'il avait un certain goût pour les nombres, pour les calculs, mais il avait un tel retard dans les bases, ça lui aurait été vraiment très, très difficile de s'en sortir, même avec la meilleure volonté du monde. Son orientation en lycée professionnel était loin d'être gagnée d'avance avec les résultats qu'il obtenait. Comment il a pu entrer avec ces notes-là ? Ça nous échappe, après, l'orientation, hein ! ».

Le professeur de Français le présente également comme un élève très faible : « En cours d'année, il a sûrement progressé, mais enfin ça ne s'est pas vu au point de vue des résultats, puisqu'il n'a pas eu le brevet, et les notes étaient, bon, pas terribles, hein, mais bon, si on se fie pas aux notes ... je pense qu'il a progressé, mais le problème, c'est qu'il a des possibilités qu'il n'a pas voulu cultiver, ça c'est sûr, oui ». Tout le monde s'accorde à lui reconnaître des qualités « d'animateur de classe : il répondait bien, des fois, il était pas trop sûr, mais il suffisait de le lancer un petit peu pour qu'il prenne la parole, et puis c'était le grand chef orthographe, aussi. Et justement, ça lui permettait peut-être d'avoir un point d'appui ».

### **- Contradictions dans un système éducatif punitif**

Plusieurs professionnels expliquent cette désillusion au moment du brevet par la difficulté de rattraper des carences trop importantes datant de l'enseignement primaire : « Le problème est à résoudre en 1<sup>er</sup> degré ! », comme le rappelle une Inspectrice de Seine-Saint-Denis. « Ce n'est pas normal, cette non lecture en arrivant en 6<sup>ème</sup> et pourtant 80% des enfants sont nés en France ! Le 1<sup>er</sup> degré, c'est

*fondamental ! Un des problèmes, c'est le manque de place en IME<sup>35</sup> », confirme un ex-principal de Nantes. En effet, le désarroi des enseignants peut aller jusqu'à renoncer à enseigner à certains élèves et à les « garder » au collège par seule obligation. Les interviewés, quel que soit leur poste, (inspecteurs, principaux, conseiller d'orientation, professeurs), confirment ce phénomène, parlant, en particulier en Seine-Saint-Denis, d'exigences moindres et développent l'idée que des élèves sont maintenus dans le système scolaire en attendant leur 16 ans et en passant de classe en classe « à l'ancienneté » : « On ne va pas s'amuser à faire redoubler un élève qui a déjà deux ans de retard : il traverse le collège ... », dit une Inspectrice. Ce manque d'attente à leur égard est interprété par les élèves comme une violence. En effet, lorsqu'ils dessinent le portrait du professeur idéal, il n'est surtout pas démissionnaire. Le besoin d'être écouté, de pouvoir bénéficier d'explications quand ils le demandent, de pouvoir aller à leur rythme, est exprimé par tous mais à condition de maintenir un niveau d'exigence égal aux classes « normales » : « On m'a mis en SEGPA, ils m'ont « tèjent » là bas, je ne sais même pas pourquoi, ils m'ont trouvé bête sûrement. J'ai été orienté en CM2 à cause de difficultés en Français (malien d'origine, il a toujours habité en France). Mon problème, c'est la compréhension des mots, le vocabulaire, il me fallait plus de temps pour comprendre. L'atelier, ça allait, il y avait plus d'heures et c'était plus facile. Mais en SEGPA, c'est trop facile, il faudrait faire le même programme, mais au ralenti, sinon au lycée, en CAP, on est perdus ; en Math, il y a des trucs qu'on a jamais fait ».*

Mais, les professeurs sont souvent démunis de moyens adéquats et peu soutenus ; l'attention à chaque élève demanderait un allègement des effectifs, un temps de présence plus long qui permettrait une réflexion pédagogique ; certains ne trouvent pas d'autre solution que l'utilisation de punitions, comme les « colles » par exemple, pour améliorer les résultats : « Je les ai collés tous les deux pour les stimuler. J'avais dit : « il faut la moyenne au prochain devoir, vous êtes capables de le faire ». Avec le copain, ils ont été collés ensemble et ils sont pas venus ... je crois que toute l'équipe éducative avait décidé de leur secouer un peu les bretelles, donc, collés en Maths, collés en Français. C'était pour réagir un petit peu. Je sais que « la colle », ça les embête. Vraiment. Et ça embête les parents aussi ! Eux, ça les fait venir exprès un mercredi après-midi, ce n'est pas agréable. Donc j'ai dit : « voilà, des fois que ça marche, on ne sait jamais ! » et visiblement, non, ça n'a pas été suffisant pour leur donner un petit coup de pouce ! ».

Même les changements d'établissements se présentent soit dans un contexte punitif, après une exclusion, soit dans un contexte d'échec : orientation vers la voie professionnelle par défaut ou vers un itinéraire personnalisé. Trois élèves ont changé de collège et il semble que leur nouveau milieu scolaire, en leur faisant bénéficier d'une autre atmosphère de travail, ait été profitable à au moins deux d'entre eux, Ahmed et Antonio<sup>36</sup>, en ce qui concerne leur comportement. Mais quant aux problèmes d'apprentissage, ce qui aurait pu être un rattrapage plus précoce dans des collèges de meilleur niveau

---

<sup>35</sup> IME : institut médico éducatif

<sup>36</sup> L'observation des parcours scolaires de jeunes collégiens exclus dans une ZUS des Yvelines montre la même tendance à l'amélioration des résultats lorsque les élèves bénéficient d'une autre atmosphère de travail (B. Larguèze et S. Broccolichi, Recherche-action dans le cadre d'un Grand Projet de Ville).

n'est venu qu'après une exclusion et a été trop tardif. Pourtant, même s'il est utilisé comme punition, le changement d'établissement, répond à un besoin de changement de copains et de cadre : « *Depuis qu'il a changé d'école, ça a été impeccable* », dit la mère d'Antonio. « *Les notes, c'était pas la merveille ! Comme c'était une nouvelle école, il avait quand même du mal à suivre. Mais la directrice ne s'en est pas plainte toujours ! Il avait un comportement qui était très bien, il était très poli...Il m'a dit « Maman, c'est une école que j'aime bien, ils sont gentils, ça change parce que ce sont pas les mêmes copains ».* Il a changé carrément ...Il s'est fait d'autres copains... Au collègue B, c'était la catastrophe. Ils étaient une bande à faire des bêtises. C'est toujours la même rengaine quoi ! » Ces moyens traditionnels (remarques verbales, punitions, colles, exclusions...) sont peu efficaces. Une posture pédagogique qui s'appuie sur la menace et la punition fait prendre le risque d'être injuste, ce que de nombreux élèves reprochent à leurs enseignants. De plus, elles renforcent certains élèves dans leurs rôles de « durs » ce qui valorise leur image dans leur quartier. Elèves comme professeurs sont donc pris entre des positions contradictoires. Trouver d'autres solutions est difficile.

#### **- Une autre posture éducative, entre confiance et contrôle**

Pourtant, Ahmed a expérimenté une autre attitude pédagogique dans le collège de banlieue résidentielle où il est resté un an et demi : « *Il est arrivé en cours d'année, en fin de 4<sup>ème</sup> et il a fait sa 3<sup>ème</sup> complète chez nous. Dans un premier temps, on était un peu sur la réserve : il y a un élève qui va venir, faut l'accepter, et j'ai dû faire le grognon, ne serait-ce que par rapport aux collègues. Et donc, on devait le renvoyer. Sachant qu'ici, en gros, un conseil de discipline, on ne sait pas ce que c'est. Nos familles, c'est des bac +2, on n'a pas de fils de notaires...c'est du lotissement, mais c'est devenu très, très cher depuis cinq, six ans. C'est un secteur qui n'est pas défavorisé, mais on n'est pas non plus dans un collège du centre-ville. Culturellement, nos élèves sont assez pauvres, c'est un collège calme, un petit collège standard, quatre cent cinquante élèves, sans options particulières, sans SEGPA. Une quarantaine de professeurs. Il y a une envie ici, globalement, chez les adultes, que ça aille bien. Les enseignants restent là, la plupart sont en fin de carrière, ils sont là depuis le début, depuis septembre 1983. Un enseignant qui vient ici sur son premier vœu, c'est quand même sur du confort personnel.*

*C'est vrai qu'ici, vous avez vu vous-mêmes, c'est un peu une île. On discutait en début d'année avec un nouveau surveillant qui demandait : « les élèves qui veulent aller au CDI, comment ils font ? » ; « Ben, ils disent à la permanence : je vais au CDI<sup>37</sup> ». Alors il dit : « Oui, mais, si en fait ils ne vont pas au CDI ? ». Alors un de ses collègues a dit : « Attends, ici, un gamin qui te dit : « je vais au CDI », (en riant) il va au CDI. Où veux-tu qu'il aille ? Je veux dire, y'a pas de bistrot, on est dans la nature ! ». Moi, l'idée que j'essaye de défendre, c'est que, si c'est comme ça, c'est bien, mais ce n'est pas le fruit du hasard ! S'il y a des conditions favorables, il y a aussi un travail autour qui fait que ça*

---

<sup>37</sup> Centre de documentation et d'information ouvert dans les collèges et les lycées.

continue. Il faut connaître les gamins, j'ai un adjoint qui a la même philosophie... Moi je prétends appeler tous les gamins par leur nom, un par un. Alors d'une part, un gamin qu'on appelle par son nom quand il descend du car le matin, il fait rarement des bêtises, parce qu'il se dit : « Tiens, on me connaît, je suis repéré » ... ça sert à rien après de faire des grands discours. Les 6<sup>ème</sup>, ça y est, je les connais tous... Les parents viennent et on les reçoit très facilement. Moi je suis tout le temps au portail, avec mon adjoint, on est dehors, les parents viennent conduire leur môme, on voit les chauffeurs de bus... s'il y a un problème dans un bus un matin, je le sais dix minutes après, et un quart d'heure après, on est dans la classe, à demander aux gamins : « untel, untel, t'étais dans le numéro trois, qu'est-ce qui s'est passé ce matin ? » Moi, j'insiste aussi pour que tout ça ne soit pas clandestin. Les gamins savent qu'on se parle entre chauffeurs de bus et Principal du collège. S'il y a un problème, les parents viennent immédiatement. Ils savent ce que c'est l'école, globalement, quoi... ! », explique le Principal.

D'ailleurs Ahmed sent cette fermeté, faite à la fois de bienveillance, de confiance et de contrôle, supposant une attention continue et, s'il ne sait pas l'expliquer, il semble la respecter : « Ils sont plus durs, je ne sais pas pourquoi, ils punissent pas, mais c'est plus dur ! ». Ce contexte plus favorable pendant un an et demi lui a permis d'apprendre et de mieux respecter les règles du monde scolaire mais, trop tardif, il n'a pas suffi à lui permettre un parcours fluide jusqu'au baccalauréat professionnel : malgré sa réussite au BEP, il a du redoubler son année avant de poursuivre en terminale professionnelle (voir portrait en annexe IA : Trois élèves de la ZUS B à Nantes : Ahmed).

### **3.1.3 Difficulté et coût d'un rattrapage tardif dans les matières générales**

Ainsi, les dispositifs suivis par ces élèves et les postures pédagogiques des enseignants qu'ils ont rencontrés n'ont pas suffi à rétablir leur déficit en apprentissages. Mis à part les quatre élèves qui obtiennent leur examen (deux BEP et deux CAP), ces jeunes font partie de ceux qui abandonnent, ne se présentent pas à une ou plusieurs épreuves ou échouent. Ceci concourt à montrer la grande difficulté et le coût que représente le rattrapage trop tardif d'un très faible niveau dans les matières générales.

Des données nous ont été communiquées par l'Académie de Nantes concernant les résultats aux CAP et BEP<sup>38</sup> de 2005, en Loire-Atlantique : Sur 5058 candidats aux BEP-CAP, 3963 passent le BEP seul, 635 le CAP et 458 CAP et BEP. 81% sont admis, 17,5% sont refusés et 1,5% sont absents à l'examen. L'idée communément admise est qu'un élève qui ne réussit pas dans les matières générales aura un meilleur avenir s'il fait une formation professionnelle courte. La dichotomie théorie / pratique conduit certains professeurs principaux ou conseillers d'orientation à s'adresser aux parents d'élèves en échec

---

<sup>38</sup> Un premier dépouillement de ces données a été réalisé en collaboration avec D. Abriac et D. Trancart. Six spécialités représentent 66% des BEP-CAP : Vente action marchande (17%), Carrières sanitaires et sociales (10%), Electrotechnique (9%), Secrétariat (9%), Comptabilité (9%), Mécanique véhicules particuliers (9%).

scolaire dans des termes tels que, par exemple : « *Ne vous en faites pas, on en fera un bon pâtissier de votre fils !* »

Or une première analyse rapide des résultats aux CAP-BEP permet de faire deux constats qu'il serait intéressant d'approfondir sur les liens entre les réussites aux épreuves dans les matières générales et dans les matières professionnelles auxquelles les candidats se sont présentés.

**- Un défaut de formation générale retentit sur la réussite dans les matières professionnelles :**

On constate en effet que les écarts entre les notes moyennes obtenues dans les matières générales et professionnelles sont faibles<sup>39</sup>.

La moyenne des notes dans les matières professionnelles, que ce soit pour les candidats admis ou refusés, sont quasi identiques pour le BEP et le CAP : environ 12,8 pour les admis et 8,5 pour les refusés.

Comparée à celle des matières professionnelles, la moyenne des notes dans les matières générales des candidats admis est inférieure d'environ 1 point aux épreuves du BEP et supérieure d'1 point aux épreuves du CAP.

Enfin si la moyenne des notes des candidats refusés au BEP est légèrement plus faible dans les matières générales, c'est surtout pour ceux qui sont refusés au CAP que les résultats peuvent surprendre : la moyenne des notes reste supérieure à 10 dans les matières générales et l'écart avec les matières professionnelles est important : 2 points de moins environ.

On constate donc que des candidats orientés le plus souvent vers une formation professionnelle courte en raison d'un niveau trop faible en formation générale en fin de 3<sup>ème</sup>, obtiennent 2 ou 3 ans plus tard, aux épreuves d'examens, des résultats plus faibles aux matières professionnelles que dans les matières générales.

**Tableau 19 : Comparaison des résultats dans les matières générales et professionnelles**

Résultats 2005 Loire Atlantique	Moyenne des matières générales	Moyenne en Vie Sociale et Professionnelle	Moyenne des matières professionnelles
BEP admis	11,7	11,8	12,8
BEP refusés	7,8	9,1	<b>8,3</b>
CAP admis	13,6	13,8	12,9
CAP refusés	10,3	11,5	<b>8,5</b>

Source académique et DEP

**Comment interpréter ces résultats ?**

S'ils dépendent d'une multiplicité de facteurs, ils n'en interpellent pas moins fortement. Il faudrait approfondir en quoi ils dépendent de la composition du jury : les textes prévoient dans les

<sup>39</sup> On peut vérifier l'existence de cette proximité de résultats à la simple lecture des notes de chaque candidat.

établissements publics et privés sous contrat, pour CAP comme BEP, une représentation paritaire de l'Education Nationale et de personnalités qualifiées de la profession (avec une "sous-parité" employeurs-salariés). La présidence du jury est assurée par un Conseiller de l'Enseignement Technologique (donc un professionnel) et la vice-présidence par un enseignant de l'Enseignement National. Comment cette composition annoncée est-elle mise en pratique ? Quelle est la part des uns et des autres ? Diffèrent-elles selon les diplômes et les spécialités ? En quoi la hiérarchie des spécialités intervient-elle ?

Là encore, les entretiens menés attirent l'attention sur l'importance de la notation et une plus ou moins grande sévérité selon les épreuves : les professeurs d'enseignement professionnel garderaient une plus grande exigence à l'égard de leurs élèves, voulant conserver un sens aux examens professionnels, celle-ci étant confortée par la présence de professionnels de l'entreprise, les compétences nécessaires étant encore plus ciblées selon chaque métier en ce qui concerne les CAP. Comme le disent un Directeur de CFA et un professeur d'Histoire, « *les enseignants du Pro ne font pas de cadeaux !* ». Ils sont d'ailleurs souvent très respectés par les élèves qui s'investissent dans leur formation (cf. annexe 2B, Trois élèves de CIPPA en Seine-Saint-Denis, Deux copains d'enfance, Abdallah et Kader). Mais cette attitude des enseignants peut se heurter aux effets d'une orientation non choisie qui concerne de nombreux élèves de faible niveau et entraîne absentéisme, abandons ...

A l'inverse, les professeurs d'enseignement général seraient, eux, plus indulgents pour noter des épreuves d'un niveau déjà extrêmement faible. Devant le peu d'acquisition de leurs élèves et souvent une grande difficulté à faire cours dans un climat rarement serein, ils arriveraient à une forme de renoncement ; ils auraient tendance à se dire « *Cà ne sert à rien de les matraquer davantage ! De toutes façons, ils ne toucheront plus à toutes ces matières dès la fin de l'année ! On ne va pas les décourager en leur donnant de trop mauvaises notes !* ». Ce positionnement ne peut qu'être développé par l'absence ou la faiblesse des liens entre enseignement général et enseignement professionnel, une meilleure interaction étant indispensable pour comprendre l'intérêt et la nécessité de la formation générale<sup>40</sup>. Il faudrait également analyser le phénomène selon la hiérarchie des spécialités, des établissements : « *Tout dépend des qualités demandées en fin de formation !* » directeur de CFA, et également selon les politiques académiques<sup>41</sup>.

Cependant, il semble que ces chiffres puissent d'ores et déjà permettre de dire qu'une absence ou un défaut trop important de formation générale retentit aussi sur la capacité à réussir dans les matières professionnelles, même dans un département comme la Loire-Atlantique, connu pour l'importance de son offre en formation professionnelle courte. Ces résultats interrogent le bien fondé d'une orientation,

---

<sup>40</sup> Le fait qu'un certain pourcentage de jeunes non qualifiés ne profitent pas des embellies du marché de l'emploi, comme à la fin des années 90, confirme cette nécessité (cf. Destefanis, Dugué, Mathey-Pierre, Rist 2005).

<sup>41</sup> Il serait certainement important de comprendre comment, pour atteindre certains taux de réussite, les commissions d'harmonisation revisitent les barèmes après la correction des copies.

a fortiori précoce, vers les filières professionnelles courtes en raison d'un faible niveau dans les matières générales. Comme le dit un directeur de CFA, « *La main commande la tête et si la tête fonctionne mal, la main aussi !* », les dispositions nécessaires permettant d'apprendre, acquises par la formation générale, n'étant pas présentes.

### **- La non-présentation aux épreuves concernent davantage les épreuves générales**

Parmi les 772 candidats refusés aux BEP de Loire-Atlantique en 2005, il semble que la proportion de ceux qui ne se présentent pas aux épreuves de matières générales soit plus nombreux que les absents aux épreuves des matières professionnelles : 16% des jeunes qui ne se présentent pas à toutes les épreuves du BEP sont absents aux épreuves de Français dont 12% en Français et Mathématiques et 11% en Français, Mathématiques et Histoire-Géographie. Les pourcentages concernant les matières professionnelles sont inférieurs à 10.

De plus, les jeunes concernés, devenus conscients de la remise à niveau qu'ils doivent effectuer, savent qu'il leur sera d'autant plus difficile et long de rattraper un niveau suffisant qu'ils avancent en âge et que les offres de formation sont de courte durée. La conséquence est que, même si l'offre existe, les organismes ont du mal à remplir certaines formations qui finalement ne se mettent pas en place faute de candidats : certains ne connaissent pas et d'autres ne vont pas dans ces formations. « *Si l'on peut penser que l'offre n'est pas adaptée à la demande, on peut penser aussi que les jeunes n'y croient pas ou plus !* », remarque le Directeur d'un service de Formation Continue.

D'ailleurs, la comparaison des taux de réussite à ces examens selon le mode de préparation justifie ce positionnement : ils sont meilleurs pour les scolaires (qu'il s'agisse, dans les spécialités de production ou les services, du CAP ou du BEP) ; puis viennent en ordre décroissant les candidats issus de l'apprentissage, de la Formation Continue, les candidats individuels et enfin ceux de l'Enseignement à Distance (France entière).

### **Une solution dans l'académie de Nantes**

Le nombre des jeunes refusés en raison d'un échec aux épreuves de matières générales a conduit à la création, au sein de l'inspection académique de Nantes, du service académique de validation des acquis de formation et d'expérience (SAVA). Celui-ci organise, depuis septembre 1997, des sessions spéciales d'examen (CAP-BEP) pour les candidats de l'académie ayant échoué à leur examen en juin à cause des matières générales, qu'ils soient scolaires, apprentis, adultes en formation continue ou candidats libres. Les effectifs des candidats contactés sont conséquents bien qu'en diminution, même s'ils ne représentent que 4,5% au plus des candidats refusés.

**Tableau 20 : résultats des candidats aux CAP/BEP du SAVA**

Candidats	CAP	CAP	BEP	BEP	CAP+BEP	CAP+BEP
-----------	-----	-----	-----	-----	---------	---------

effectifs						
année	2001	2004	2001	2004	2001	2004
contactés	278	131	808	564	1086	695
inscrits	208	84	617	435	825	519
présents	189	70	558	393	741	811
reçus	71 34% des présents	33 47% des présents	374 54% des présents	260 66,2% des présents	445	293
Total académique	Serv. 7064 Prod. 10188 Total 27440	Serv. 4476 Prod. 7642 Total 12118				
%	4% des refusés à l'examen	4%				

On constate cependant l'effet du niveau scolaire antérieur : les candidats au CAP ont, logiquement, beaucoup plus de mal à bénéficier de ce dispositif que les candidats au BEP. De moins en moins nombreux à s'inscrire parmi les jeunes contactés, ils sont aussi moins nombreux à réussir l'examen (en 2001, 34% de réussite à l'examen parmi les présents contre 54% au BEP ; en 2004, 47% en 2004 contre 66%). Le responsable défend l'intérêt de son service qui n'existe que dans cette académie pour tous les CAP-BEP et mentions complémentaires ; il répond à une volonté régionale et bénéficie d'un financement de la région : *« c'est beaucoup moins cher que de remettre les anciens élèves en formation dans un LP où le plus souvent ils ne se plaisaient déjà pas, et a fortiori en Mission Locale ou en Formation Continue. Le calcul est vite fait et il est simple ! Avec une Remise à Niveau dans les matières générales, ils peuvent avoir tout leur examen ! Il vaut mieux les prendre très rapidement et ne pas les laisser galérer 5 ans pour recommencer tout après ! Ils ne gardent pas plus longtemps le bénéfice des épreuves réussies et ils risquent aussi de voir leur spécialité changer ou être supprimée. Donc, il faut les localiser et les faire bouger très rapidement »*<sup>42</sup>.

<sup>42</sup> Un rapport de l'IGEN/IGAEN soulignait en 2003 l'importance du traitement de la difficulté scolaire en amont. Rapport IGEN/IGAEN, « Les académies sous le regard des inspections générales. Bilan des 10 premières évaluations de l'enseignement en académie, Juin 2003 ».



## 3.2. Une orientation comme processus de persuasion

### 3.2.1 Décalages entre demandes, niveaux scolaires et offres

Les difficultés scolaires précoces et non résolues sont donc un des premiers facteurs permettant de comprendre en quoi l'offre éducative ne suffit pas à réduire le nombre de jeunes sans diplôme. Le fonctionnement de l'orientation en est un second. Les élèves rencontrés ont été scolarisés dans des collèges qui travaillent dans l'urgence, les professionnels y sont « *toujours sur la brèche* » et un travail continu sur l'orientation éducative y est encore plus difficile qu'ailleurs : connaissance des métiers, des formations, connaissance de soi et de son niveau. De plus, comme le fait remarquer note une inspectrice en Seine-Saint-Denis, « *comment faire prendre conscience de son niveau à un élève qui a un niveau déplorable ? C'est l'entraîner vers la dévalorisation de soi, c'est très délicat !* ».

Cette méconnaissance des filières envisageables et des métiers auxquels elles correspondent, touche les élèves et certains des professionnels qui en ont la charge ; elle permet de comprendre pourquoi les demandes des élèves sont proches, et ce, quels que soit leur niveau. Il y a des BEP « à la mode » vers lesquels la majorité des élèves se dirigent. Ainsi en est-il pour l'Electrotechnique : « *Soyons franc, il y a des gens qui choisissent l'Electrotechnique par goût, vraiment, le goût des travaux de l'Electricité, mais il y en a beaucoup qui le choisissent par défaut, on imagine le cheminement dans leur tête...souvent ils pensent à l'Electronique... et ils prennent l'Electrotechnique comme une sous Electronique. Alors que c'est complètement différent. L'Electrotechnique, c'est les métiers de l'Electricité, l'Electronique, ça n'a rien à voir. Rien à voir du tout. Mais souvent, dans la mentalité collège, et je sais de quoi je parle, puisqu'il y a quatre ans, je pensais de cette façon, l'Electrotechnique est une sous Electronique. On se trompe !* », Directeur de Lycée Professionnel, ex-principal adjoint de collège.

Mais les élèves les plus faibles comme ceux du CIPPA, même s'ils demandent les sections en vogue, sont orientés vers les sections très peu demandées où l'on constate un grand nombre d'échecs : Structures Métalliques, Bio Services - Agent d'Alimentation, et même Comptabilité et Secrétariat qui n'attirent pas les meilleurs élèves et sont donc accordées aux plus mauvais qui ne peuvent y réussir. Ces décalages de niveau sont une réalité, confirme un inspecteur de Seine Saint Denis : « *A partir du moment où un jeune a candidaté sur un BEP, si on peut lui offrir une place en Secrétariat, on le fait, en dehors de tout retour sur leur niveau scolaire ou les compétences qu'ils ont acquises. Le système d'affectation informatisé fonctionne en fonction des résultats des élèves, les matières ayant des coefficients variables selon les spécialités professionnelles. Les derniers affectés ne sont pas les meilleurs en particulier dans les spécialités peu demandées : donc on arrive à une situation étonnante*

*où on affecte là où il y a de la place, ce qui explique une partie des abandons. Ce phénomène est accru par la volonté des élèves d'aller en Lycée Professionnel plutôt qu'en apprentissage ou en alternance, même s'il n'en ont pas les compétences ».*

### **3.2.2 L'orientation, processus de persuasion**

A l'inverse de l'idéologie du projet de l'élève pourtant préconisée, le « choix » d'une orientation est alors le plus souvent un moment de persuasion pour faire accepter par l'élève une autre section que celle de son « choix », considéré comme « pas ou peu réaliste », ce qui est souvent réel mis en rapport avec son niveau scolaire et le nombre de concurrents mieux notés pour la même section. C'est donc un travail de renoncement extrêmement violent que consacre l'entretien d'orientation, et les élèves peuvent en sortir très ébranlés.

Le dialogue qui suit en témoigne ; un des jeunes gens rencontrés en Seine-Saint-Denis, Abdallah, dont le parcours scolaire a été décrit précédemment, a eu un entretien d'orientation en fin de 3<sup>ème</sup>. La conclusion était la suivante : *« initialement intéressé par l'Automobile, se dit prêt à intégrer toute formation de niveau V (maçonnerie ou installations industrielles) sous statut scolaire. Le conseiller d'orientation se charge de proposer le dossier là où il restera des places vacantes. Sinon un CIPPA pourrait être proposé ou une orientation par la Mission Locale ».* Il est effectivement inscrit en CIPPA pendant un an et l'entretien d'orientation qui suit, mené par un conseiller très apprécié des élèves (*« Mr. X, il est comme notre père »*), a lieu à la fin de cette année là.

#### **Entretien d'orientation en juin, fin de l'année de CIPPA**

*Tu veux faire quoi ? Mécanique*

*Ca veut dire quoi ? Mécanique auto*

*En as-tu déjà fait ? Oui, j'ai fait de tout*

*Tu sais ce que je pense quand on me dit ça, de tout, c'est que tu n'as rien fait, que tu ne t'es jamais penché sur le problème ! Tu as fait quoi ? Moteur, vidanges, bougies, ...*

*L'enseignant le teste avec des questions sur la mécanique : Pourquoi on les change ? à quoi ça sert ?*

*Quand elles sont usées, on démonte un bout, il y a des traits dessus ... ça sert à ... de*

*... (ne sait pas et répond de façon très imprécise).*

*Le cardan sert à pivoter la voiture, permet de tenir les roues, seulement à l'avant, ne*

*sert à rien à l'arrière, à l'arrière les roues sont différentes, les cardans, ça sert à tourner*

*...*

*Puis :*

*Tu es français ? oui*

*Tu as ta carte d'identité ? oui*

*Pourquoi je la veux, à ton avis ? Pour savoir si je suis français, pour un boulot aussi, on la présente.*

*Et en 3ème, on ne t'a pas proposé d'apprentissage ou de CAP post SEGPA ?*

Non, je ne savais pas.

*Et les autres élèves de SEGPA ?*

Ils sont au lycée (LP) en maçonnerie ; moi, je voulais Mécanique, ça n'a pas marché, ils n'ont pas envoyé mon dossier, au collège, je ne sais pas pourquoi.

*Tu avais préparé quelque chose ?* Oui, j'ai fait des stages de mécanique, à la Mairie

*Cà s'est bien passé ?* oui

*Les profs disent que tu es plus préoccupé par la vie à l'extérieur de l'établissement scolaire ?*

Ca c'est faux !

*Tiens-toi droit, mets pas ta main devant ta bouche !* (A. est effectivement très mal à l'aise, et se cache derrière son bras, se tient de travers ... )

*Tu as déjà conduit une voiture ?* Oui

*Tu as le permis ?* Non, mon père m'a appris

*Tu as pris des cours ?* Non, il ne veut pas que je fasse le permis accompagné !

*Ton père, il est boulanger, tu ne veux pas faire pareil ?* Non, ça ne m'intéresse pas.

Je veux faire de la mécanique.

*Un garçon qui veut faire de la mécanique, c'est toujours soit parce que c'est un garçon, soit s'il est vraiment intéressé, il en fait vraiment ! Les filles, elles, veulent s'occuper d'enfants, travailler à l'hôpital ou faire de l'esthétique !*

*Tu as envie de réparer ta voiture à toi, non ! C'est pas un projet sérieux, c'est pas réfléchi !* Si, depuis tout petit, je veux faire de la mécanique !

*C'est du rêve ! Je ne te vois pas en train de faire de la mécanique !* Alors, carrosserie ?

*Tu veux aller en carrosserie ?* Où ? *Tu veux faire quoi en carrosserie ?* Redresser les bosses, poncer la voiture...

*Tu l'as déjà fait ?* Oui.

*Et sinon ?* Plomberie.

*Ca s'appelle « sanitaire » ! Tu ne l'as pas marqué ?*

Non. L'année dernière, j'ai discuté avec le conseiller d'orientation, j'ai dit mécanique, carrosserie, plomberie. Elle a dit qu'elle m'enverrait une lettre, mais je ne l'ai jamais reçu, alors je suis allé en CIPPA.

*Et tes parents ?* Ils ne disent rien.

*Tu as des frères et soeurs ?* Il y en a un qui fait BEP Compta

*Tu as été à la Mission Locale ?* Je suis inscrit depuis l'année dernière, ils ne m'ont rien dit.

*Ton niveau n'est pas très fort. En Ecriture, Lecture, Math, c'est très faible ! Tu devrais aller à la ML !* (Aller à la ML apparaît comme un pis aller, vraiment la dernière des solutions). *Et l'apprentissage ?* Je crois que « ça », je l'ai fait.

*L'impression des profs, c'est que tu es là mais pas dans le coup, que tu n'as pas envie de faire quelque chose, que tu es agressif ...* Ca m'arrive, ça dépend des jours !

*Ca arrive quand on est pas bien à sa place ! En Mécanique, je vois pas, ça n'a pas de sens, tu n'es pas passionné par ça et c'est difficile d'avoir le BEP, ce sont des sections demandées et tu vas être perdu. Qu'en penses-tu ?* On peut dire que c'est un peu vrai ... et en carrosserie, j'ai une chance ?

*Il y a 24 places sur le département et 74 demandes. Et le ménage ?* Non

*L'Alimentation restauration ?* Non

*Alors, tu vas à la ML, pour des formations dans un domaine que tu verras avec eux !*

*Ou il y a soudure-découpage des métaux- structures métalliques ?* Non

*C'est proche de la carrosserie ! C'est parce que c'est pas sur une voiture ?* Il y a 12 candidats pour 32 places !

*Tu vas réfléchir à structures métalliques, tu vas voir la ML ... je suis obligé de te dire des choses comme ça ...* Il faut remplir une fiche de vœux par élève. Tu peux la

*remplir comme tu veux, mais tu ne seras pas pris.*

[ Abdallah a l'air de plus en plus contrarié ... il est courbé et ne dit pas au revoir]

*C'est bon, tu as tout dans la tête, ce n'est pas la peine de noter... à mardi prochain 9h30.*

*Il fait du trafic ailleurs, disent les profs, il se débrouille très bien, alors ...*

*Appréciation des profs dans le bulletin scolaire:*

*Une activité à l'extérieur du collège semble l'occuper. Absent, de très grosses lacunes.*

*Ne maîtrise pas la lecture d'un texte.*

Devant les cas d'orientation de ces élèves, la question lancinante que se pose le coordonnateur de la Mission Générale d'Insertion est "*Est-ce qu'ils vont suivre ?*". Il se trouve devant un dilemme qu'il exprime aux meilleurs d'entre ses élèves: "*Je vais te dire ce qui m'embête : pour la Carrosserie, il n'y a qu'un seul lycée et 24 places pour 74 candidats, c'est très demandé par les élèves de 3<sup>ème</sup> générale et tu vas être perdu ! Il y a beaucoup de Math ... tu vas être à l'écart et après 2 mois, tu vas partir ou cogner sur les copains, ce sera pas mieux ! Les autres n'ont pas été en SEGPA !*". Dans ce contexte, la décision d'orientation apparaît comme une opération chirurgicale de désenchantement, comme un moment de vérité dans un langage de vérité : les jeunes prennent alors conscience avec plus d'acuité de leur avenir probable même si, dans l'année, un travail d'orientation a précédé ce moment. En même temps, la connaissance de parcours progressifs possibles maintient le faible espoir qu'une inscription dans une section non désirée est une voie détournée pour arriver à réaliser leur projet initial. Un coordonnateur de la MGI en Seine-Saint-Denis présente ainsi ce moment :

### **Un travail chirurgical de désenchantement**

« Quoi qu'on ait fait avant, on arrive à cette situation-là. Il faut un moment où quelqu'un a autorité pour dire « ça, c'est possible, ça, ce n'est pas possible. ». C'est rudimentaire, essentiel. Après avoir pris l'avis des profs, vu le comportement scolaire et le niveau scolaire, l'équation est claire. Moi, je défends les élèves quand j'essaie de les envoyer en Structures Métalliques, mais les profs sont contre. Pour eux, ils sont tous du niveau alphabétisation. Vous avez vu que la plupart ont fait plusieurs CP. Le marché est ce qu'il est. Ils doivent se situer. Chercher un stage le leur permet, les conduit à se réadapter, ils sont dans le principe de réalité, devant le travail qu'ils devront faire, devant le problème du racisme - ils le connaissent -, devant leur problème de compétences, devant l'exploitation. Je vois ce qui est jouable ou pas, je leur ai dit à tous : vous ne pouvez pas aller en 2<sup>nde</sup> pro. Mais ils sont encore « scolaires » même s'ils n'ont rien fait pendant 6 mois. Ils veulent être scolarisés. Ils sont « lycéens » c'est leur statut, leur nature, leur identité. Ils veulent aller au « lycée ». Quelquefois, ils vont en apprentissage, c'est bien, mais rare et c'est sélectif. Notre rôle, c'est de casser le rêve, de dire « non, ce

n'est pas possible », il n'y a pas d'évaluation personnelle. Dans le 93, il y a 200 places pour 400 élèves. L'équation est vite faite. Avec leur affectation, ils doivent se présenter dans l'établissement, je leur fais dire ce qu'ils ont à faire, mais la moitié ne se présente pas. C'est du maternage pour eux et pour leur famille. Certains seront partis en vacances trop tôt. Même s'ils sont demandeurs pendant l'entretien, après, ils sont repris par leur vie. Il se passe beaucoup de choses et la scolarité reste secondaire. Et, dans le 93, quand ils ne sont pas là à la rentrée, leur place est réattribuée tout de suite.

L'orientation, à ce niveau, c'est prendre les places vacantes. Je m'appuie sur les appréciations des profs. On est responsable devant la MGI, pour que les orientations tiennent un peu la route. L'arme absolue, c'est que le CIPPA est prioritaire, c'est un programme prioritaire. Mais même si je peux envoyer administrativement ces élèves dans la section qu'ils demandent, il n'y a pas de moyens adaptés. Par ex., Sanitaire et sociale, même s'ils ont le niveau, ils n'ont pas le comportement adapté. Ils vont faire dire aux tuteurs : cette jeune fille n'a pas sa place dans une maternelle ! Et s'ils échouent en Sanitaire et Social, il n'y a pas de réorientation, c'est une impasse. Après, il faut refaire Secrétariat. Quel que soit le niveau, l'orientation n'est pas bien faite dans notre pays ! Les élèves désertent, ils deviennent violents. Par exemple, je pense à un gamin de CIPPA orienté en 2<sup>nde</sup>. Il a eu un problème de travail, de régularité, il était d'abord très content et il s'est vite senti très mal ; il y a eu une bagarre avec des copains, il s'est servi de son couteau, a tailladé des vêtements ... il avait pas bien suivi, s'est senti très mal, a été exclu. C'est l'échec complet alors que c'était son envie la plus forte mais il s'est senti mal dans le groupe.

Le conseiller d'orientation informe, c'est tout ! Les gamins restent dans leur choix, les faire changer est impossible par le raisonnement ; le mieux est que la famille soit là. Les enjeux et la rancœur sont énormes ! Mais il faut bien qu'une personne de l'institution dise qu'une contrainte existe ! C'est un jeu malhonnête de ne pas le dire !

Il faut leur faire admettre que leur idée n'est pas la seule possible mais le LP va phagocyter toutes les autres possibilités ! Ils refusent tout autre chose, comme l'apprentissage ou la Mission Locale. Après, ils deviennent agressifs, parce qu'on en a parlé, ils cassent ... !

Leur logique, c'est la scolarité continue. Ils sont consommateurs, installés dans la passivité. On va trop dans le sens de la pente. C'est : puisque je suis là, j'ai droit au LP, on casse tout si on ne va pas dans la classe d'après. Ils continuent dans le rêve. Et si on les envoie ailleurs, c'est la chute brutale. Il y a une possibilité de les envoyer en 2<sup>nde</sup> pro. , mais il faut faire attention à ne pas les envoyer au casse-pipe.

Notre premier échec : ils partiront en vacances « au bled », sans s'inscrire pour certains, malgré tout ce qu'on aura fait ici ...

### 3.2.3 Des candidats aux BEP de niveaux très différents

Le coordonnateur a raison d'insister sur la concurrence que rencontre les élèves de très faible niveau lorsqu'ils se trouvent dans des classes de BEP à fort taux d'attractivité. Les exemples des deux jeunes gens qui suivent montrent la différence de niveau existant entre des candidats à des BEP tels que Comptabilité ou Electrotechnique. Leurs parcours sont présentés en contrepoint comme exemples de trajectoires plus fluides.

Elèves du collège A hors CIPPA	Cursus scolaire	Vœux	Orientation
<b>2 Sid Ahmed</b>	Pas de redoublement 1 <sup>aire</sup> et collège Bon élève Red 2 <sup>nde</sup> GT Accident, Maladie Réorientation	2 <sup>nde</sup> GT Vente MSMA	CFA MSMA 2 mois, abandon puis CNED 1 <sup>ère</sup> g <sup>ale</sup> 7 mois : abandon LP privé : Comptabilité
<b>3. Mehdi</b>	Pas de redoublement 1 <sup>aire</sup> et collège . 6e : Résultats sup <sup>r</sup> moy/cl. en Fç., Math, HG (12,5) au 1 <sup>er</sup> trim 2e et 3e : 11 et 7 abs et retard . 12,5 - 12, 5 - 12 absences et décevant sauf en Math	Electrotechnique	Orienté en LP Inscrit dans un LP Privé en Electrotechnique Veut faire bac pro en apprentissage

Sid Ahmed et Mehdi sont frères. Aînés d'une famille de quatre enfants, ils ont un frère et une sœur plus jeunes. Tous deux sont nés en France et leurs parents, divorcés depuis peu, sont algériens. Ils ont fait tous deux quelques années d'études supérieures. Leur père, animateur socioculturel, a exercé différents emplois et se trouve depuis quelques années en situation précaire. Leur mère, comptable, qui élève ses enfants seule, fait passer la réussite de leur scolarité avant tout autre chose. L'exemple de ses deux fils aînés est parlant. Ils ont été scolarisés au collège A., en fort dysfonctionnement, et qu'elle a peu apprécié. Elle a fini par les inscrire dans deux établissements privés : « *Je n'ai pas beaucoup d'argent, mais c'est l'avenir de mes enfants* » ; ils étaient cependant candidats aux LP de leur secteur, donc aux mêmes sections que les élèves du CIPPA.

#### Un échec paradoxal

**L'aîné** est bon élève au collège. Il passe en 2<sup>nde</sup> GT et il est alors confronté à une forte baisse de ses notes comme la plupart des élèves du collège (de 15 à 9). Mais, de plus, cette année là, il supporte mal le divorce de ses parents. Il redouble. Puis un accident de foot au 1<sup>er</sup> trimestre de la deuxième 2<sup>nde</sup> le conduit à une longue absence. Il est alors réorienté vers une filière professionnelle. Au vu de ses notes, il lui est conseillé de faire un BEP/Vente (VAM). Quand sa mère va voir les professeurs à propos de cette orientation en insistant sur le fait que « *c'était un bon élève* », la réponse est : « *l'ordinateur n'est pas humain, l'orientation se fait en fonction des notes* ». Elle trouve finalement trois places en Lycées Professionnels : soit à Ecole de l'imagerie, car il est bon en dessin ; soit un BEP d'électrotechnique en école privée ; soit un Bac Pro en alternance, maintenance industrielle (MSMA) en CFA. Pour cela, il

doit trouver une place en entreprise pour la rentrée. C'est ce qu'il choisit en raison des débouchés. Une aide extérieure à sa famille lui est nécessaire pour trouver une entreprise. Mais il ne s'adapte pas dans la petite entreprise d'horlogerie où il fait son stage et regrette d'avoir quitté la filière générale. Il hésite à rejoindre une 1<sup>ère</sup> d'adaptation ou un BEP (par ordre de préférence Electromécanique, Comptabilité, Secrétariat, ou VAM). Le conseiller d'orientation lui déconseille cette solution : « *En BEP, tu vas te retrouver avec des enfants plus jeunes, venus de 3<sup>ème</sup>, qui ne font rien, surtout en Comptabilité, et un taux d'échec important* ». En cours d'année, il s'inscrit au CNED pour faire une 1<sup>ère</sup> Générale. Il obtient de bonnes notes dans toutes les matières mais il n'a pas les méthodes de travail qui lui permettraient de tenir le rythme nécessaire pour rattraper l'ensemble des devoirs. « *Pour lui, le CNED, c'est dur, il s'est inscrit en retard, il a beaucoup de devoirs à rattraper et il faut une semaine par devoir ! J'ai pris deux étudiantes pour l'aider. Je pensais pouvoir l'aider en Français, je n'ai pas le temps. Il fait ses devoirs et après, il revoit tout avec elles !* ». Il fait finalement un BEP de comptabilité en un an dans un LP privé et veut poursuivre en Bac Professionnel, éventuellement en formation en alternance.

**Son frère cadet** passe en 2<sup>nde</sup> professionnelle Electrotechnique également dans le même établissement privé. Son parcours scolaire est celui d'un élève moyen, sans redoublement, qui, avec une moyenne autour de 9 en fin de 3<sup>ème</sup>, est orienté en LP selon ses vœux et l'avis de ses professeurs, mais contrairement au souhait de sa mère qui aurait préféré qu'il redouble sa 3<sup>ème</sup>. Deux ans plus tard, il regrette cette orientation. Il pense continuer son Baccalauréat professionnel en alternance ou en apprentissage.

Leur mère constate : « *j'ai eu une scolarité plus riche dans mon village en Kabylie que mes enfants ici ! C'étaient des coopérants qui nous faisaient cours, je lisais Tolstoï, Baudelaire, je le connais par coeur, V. Hugo ... Mes enfants eux, ils ne savent pas bien parler, je ne les comprends même pas quelquefois ! Comment veux-tu qu'ils s'en sortent ? C'est pour ça que je veux partir de ce quartier ! Il ne me reste plus que ça et après j'aurai le sentiment d'avoir fait mon devoir, d'avoir fait tout ce que j'ai pu. J'ai essayé le privé, le montant de leur inscription me coûte plus que mon loyer ... mais dans le professionnel, même privé, il n'y a que des jeunes... c'est pas un bon milieu ! Je ne te cache pas, Mehdi, il ne travaille pas assez ! Si, j'espère qu'il aura un emploi, avec l'Electrotechnique mais .... C'est au collègue ... ils les ont poussés à aller en Professionnel... un visite d'une journée en entreprise et ça y était, il avait pris sa décision, il n'y avait que l'Electrotechnique qui comptait ! Et maintenant, j'ai peur pour les deux autres ! X. est en 5<sup>ème</sup> au collègue et c'est toujours pareil, la même ambiance ... et ma fille, elle est en CE2 et j'ai encore plus peur pour elle ! Il faut que je parte de là »<sup>43</sup>. On voit que le désir de fuite est là, même dans une zone urbaine où l'écart de performance est peu important entre*

---

<sup>43</sup> Cet entretien peut être rapproché de celui de Kheïra Khaïf, réalisé par B. Larguèze : « L'impossible deuil », in *La fabrique de la haine*, L'esprit frappeur, septembre 2002.

les collèges et où la possibilité de trouver un établissement assez proche et considéré comme « meilleur » que celui du secteur dont on dépend est mince.

### **Que nous montrent ces deux exemples ?**

Se maintenir en 2<sup>nde</sup> est un réel problème même pour un bon élève du collège A : il faut être très soutenu par son entourage pour passer de notes de 15-16 à 10-11. Pour peu qu'un événement familial ou de santé déstabilise le quotidien, il devient difficile, même pour un ancien « bon élève » de continuer normalement sa scolarité ; arrêter ses études devient une solution d'autant que l'obligation de scolarité à cet âge là (entre 16 et quelquefois 19 ans en tenant compte des retards) n'existe plus. Etant donné le manque de places en LP dans les sections demandées par les élèves, il faut beaucoup d'énergie psychique et d'assistance financière pour les parents, quelquefois « le » parent (et, dans ce cas, plus souvent la mère) pour trouver une place en LP.

Que dire alors des élèves les plus en difficulté ? Certains des professionnels interviewés s'interrogent sur leur volonté et leur possibilité de suivre le cursus où ils se trouvent. *« On est conduits à cette situation curieuse, en fin de 3<sup>ème</sup>, où on propose des formations sans vérifier le niveau de compétence des élèves ! Et encore, on est en LP, ça veut dire qu'au moins, on part du principe qu'ils ont fait un acte volontaire, en venant ici... bon, il est volontaire... dans une certaine mesure ... ils ont fait au moins l'acte de venir s'inscrire. Ils n'y étaient pas obligés, à part ceux qui sont encore sous l'obligation scolaire »*, Inspectrice de Seine-Saint-Denis.

Cependant, ces contradictions et l'insuffisance de réponses ajustées des professionnels, aux différents niveaux de l'institution, peuvent être en partie comprises par l'ampleur des problèmes sociaux qui pèsent sur une grande partie des populations dont ils ont la charge.

## **3.3 Des obstacles au travail scolaire, concordances et interrogations**

### **3.3.1 Des problèmes familiaux en résonance négative avec le milieu scolaire**

La concentration de problèmes d'ordre économique, social, culturel, médical ... rencontrés par les familles habitant les ZUS est connue et souvent décrite. Nous insisterons ici en particulier sur deux facteurs familiaux essentiels dans leur interaction avec la scolarité ; ils sont identifiés depuis de nombreuses années comme influant sur le parcours de nombreux élèves, d'ailleurs quel que soit leur milieu social. Les entretiens avec les jeunes rencontrés les mettent une nouvelle fois au premier plan.

**- L'image des frères aînés :** deux élèves ont des frères aînés qui ont fréquenté le collège avant eux et sont devenus caïds du quartier (Ahmed et Antonio). Ils portent la réputation de ces frères qui ont été eux-mêmes exclus du collège dont l'un pour « *agression avec un couteau à lame rétractable et*



*menaces de mort dans l'enceinte du collège à l'encontre d'un élève plus jeune* ». Toujours liés dans l'esprit de leurs professeurs à l'image de ces frères, ils sont qualifiés eux aussi d'emblée de « *leaders, manipulateurs, aux comportements mafieux* » dès que leur propre comportement au collège commence à être déviant. De façon plus générale, la comparaison avec les frères et les sœurs aînés qui sont passés dans le même établissement est toujours un désavantage pour les élèves rencontrant des difficultés : soit l'aîné était bon élève et l'enfant qui le suit est tenu de réussir aussi bien que lui et s'il n'y réussit pas, il se trouve dévalorisé ; soit l'aîné n'était pas apprécié dans l'établissement et l'on attend du second qu'il se comporte comme lui, précédant en cela son échec. La résonance de ce type de comparaison est plus préjudiciable dans ces lieux socialement sensibles qu'ailleurs, l'image laissée par les aînés étant souvent plus fortement négative.

#### **Tu es comme ton frère**

Un des témoignages des élèves de la classe ainsi que des professionnels disent de Ahmed « *c'est un K. (nom de famille) !* » pour l'identifier. Lui-même dit : « *Il y a des profs qui ne font pas confiance, ils jugent et mal ! par exemple, mon frère, il était au collège, il y a longtemps, il faisait des bêtises et après, ils me disaient : je connais ton frère, je suis sûr que toi aussi tu vas faire comme lui !* »

Mme K. dénonce la comparaison qui a été faite entre ses deux fils : « *Toujours à dire : Un jour, tu deviens comme ton frère X ! un jour, tu fais comme ton frère ! Même ma fille, c'est pareil ! Et, elle, elle est tranquille, s'il touche ma fille, alors là ....* »

Celle-ci est protégée par la réputation de son frère :

« *c'est clair qu'ils savent que je suis sa soeur, parce que tout le monde me dit « oh, c'est la soeur de X », même mes cousines quand on les voit, on dit « y a la cousine de X. », tout le monde me connaît, c'est évident, c'est normal. Ils ont peur, enfin, je vais pas dire qu'ils ont peur, mais on va dire : personne m'embête, enfin m'embête vraiment ! Parce que ils savent qu'X. c'est mon frère et comme ils savent que X., maintenant, il est de plus en plus... ils savent que si quelqu'un me touche et ben X., il ira les voir. J'ai peut-être que des frères mais... Ca a des avantages et des inconvénients !* »

Comme le dit un Principal, « *les enfants portent la réputation de leurs frères et sœurs aînés et pourquoi vous voulez que ça change ? Est-ce qu'on a dit ça à l'IUFM, un jour, aux nouveaux profs, il faut jamais parler à un élève de ses frères et sœurs, jamais... et pourtant, c'est la base. On passe son temps à comparer !* »

#### **- La présence et l'intervention des pères :**

A Nantes, les trois jeunes qui obtiennent leur examen ont bénéficié de l'intervention très ferme de leur père ou de leur oncle qui, pour deux d'entre eux, sont intervenus dans leur orientation. Ces trois jeunes obtiennent leurs examens.

A contrario, pour de nombreux élèves de l'échantillon, des liens entre leur échec et l'absence de leur père sont évoqués, ce qui concorde avec l'approche adoptée par l'équipe de prévention des éducateurs à Nantes qui a été amenée progressivement à travailler sur le rétablissement de la « puissance parentale ». Cette absence des pères laisse les mères seules face à leur tâche éducative devant laquelle certaines, jeunes, nouvellement immigrées, se sentent dépassées et souvent désarmées devant leur fils. Qu'elle soit réelle ou symbolique, cette absence apparaît dommageable pour la scolarité des enfants.

### **- Une dissonance des modes éducatifs**

Par ailleurs, plus globalement, plusieurs entretiens nous amènent à noter la dissonance existante entre les modes éducatifs de certaines familles immigrées et la norme scolaire. Des entretiens complémentaires avec les familles seraient nécessaires pour approfondir ce constat. Pourtant, une tension des parents entre des attitudes très contradictoires ont pu être saisies : d'un côté, posant leurs enfants comme victimes lorsque survient un problème au collège, ils tendent à se réfugier dans une attitude critique des enseignants où l'accusation de racisme a sa place. D'un autre côté, épousant les valeurs de l'école et tenant à voir leurs enfants réussir, ils veulent les punir, mais comment ? La place du châtiment corporel fait problème, revendiqué comme moyen éducatif traditionnel et pourtant rejeté en France. A titre d'exemple, une principale dit « *les parents nous confient tellement leurs enfants qu'ils nous demandent de les taper !* », tandis qu'un père de famille marocain proteste : « *avec le numéro vert pour enfants battus, on ne peut plus élever nos enfants comme on en a l'habitude ! alors ... !* ». Ceci, selon certains parents d'élèves, réduit leur autorité et ils se sentent désarmés et ne savent plus comment réagir devant certaines attitudes de leurs enfants.

### **3.3.2. Une situation sociale et culturelle décalée**

#### **- Le sentiment de « l'ailleurs »**

Beaucoup des professionnels rencontrés décrivent ces élèves comme étant « *ailleurs* », en particulier les élèves de CIPPA. La situation socio-économique des ZUS, l'atmosphère particulière qui y règne, l'effet des rapports au pays d'origine des parents, l'offre d'économie parallèle, l'importance du chômage des jeunes et leur tendance à la déscolarisation peuvent constituer des explications. Ainsi, un camarade d'un des élèves suivis constate : « *Les non diplômés, ils se débrouillent comme ils peuvent en travaillant au noir et par la rue... ils ne peuvent pas faire autrement* ».

Un proviseur de Lycée Professionnel, ancien principal adjoint du collège B. en Loire-Atlantique, décrit ainsi l'atmosphère dans laquelle vivent ses élèves : « *C'est vrai qu'ils sortent très peu, ils restent dans les quartiers du coin et ils vont au centre de Nantes, là où il y a de drôles de fréquentations et dans les autres zones... chaudes, de Nantes. C'est lié aux affinités, il peut y avoir des trafics, mais il peut y avoir aussi des affinités. On a des copains ... qui sont dans le même registre. On a un petit gars en Electronique, qui est en train de mûrir, et qui est très chouette, et quand le prof, très gentiment, lui dit : « Mais... il est où, ton cahier ? », il lui a dit : « Mais Monsieur, je le cache, mon cahier. Si je rentre dans mon quartier, s'ils me voient entrer avec mon classeur, c'est fini, je... je peux plus sortir ! » . Alors il se roule les feuilles dans sa chemise pour pas que les copains du quartier voient qu'il fait des études en Electrotechnique. Voilà, un petit peu la réalité de ces quartiers ... alors parler de boulot... Au sein du collège B, il y avait aussi cette pression... c'est une*

*honte de travailler ! La pire insulte, c'est « intello » ! Ça peut aller jusqu'à la mise en quarantaine, ça peut aller jusqu'à des petits coups, et... si le collège est un petit peu trop libéral, ça peut aller jusqu'aux coups. Bien sûr, il y a quand même des enfants qui travaillent mais par exemple sur le collège B., l'année où je suis parti, tous les enfants venaient des quartiers alentours. Si les parents suivent bien, on peut dire qu'il n'y a pas de problème. Ceux qui prêtent le flanc, allez comprendre comment ça se sait qu'il y en a qu'on peut embêter, pas d'autres... Les petites filles, qui bossaient bien, on les embête pas. Il peut y avoir des filles qui reproduisent exactement les mêmes schémas, c'est une intello, on peut taper dessus. Il faut s'affirmer en tapant contre l'intello qui est la négation de ce qu'on est. Finalement, on n'arrive pas à estimer la proportion de ces brimades des intellos ... ».*

Une habitante de la cité A en Seine-Saint-Denis : *« La Cité est de plus en plus dégradée. Il n'y a plus de blancs, de plus en plus de noirs. J'ai dit au maire : ce n'est pas le Mali ici ! Toute l'Afrique pourrait venir ! Il n'y a aucune politique d'immigration et d'intégration. Dans les trois derniers mois, en bas de chez moi, il y a eu des bagarres entre les noirs et les arabes à coups de barre de fer, il y a eu des blessés. Pour des histoires de drogue, de filles ... . La police arrive toujours trop tard et tout le monde est parti. Tu veux que je t'explique, je parle moi ! J'ai peur de l'influence montante des islamistes durs. Moi aussi, je suis musulmane mais pas comme ça ! Mes fils ont été influencés l'année dernière, maintenant ça va, ils ont compris que ce n'est pas pour eux. C'est l'influence entre copains. Tout dépend des parents. Il y a des pressions, on essaie de me dire pourquoi je ne vais pas à la Mosquée. Mais tout ça, c'est pour que les gens se taisent. On laisse faire, mais dans quelques dizaines d'années, j'ai peur de ce qui va arriver. Tu comprends pourquoi je veux partir d'ici. Surtout pour ma fille. Mais je ne vois pas comment. Dans mon appartement, chez moi, je suis bien, mais dehors ! Je ne suis pas venue en France pour voir ça ! Toute seule avec mes enfants, j'ai peur. Quand il y avait mon cousin, c'est vrai que j'en avais marre qu'il soit là tout le temps, mais maintenant qu'il est parti, j'ai peur ».*

Le sentiment d'abandon dans ces lieux ghettoïsés est tout autant d'ordre psychologique qu'économique : l'absence d'attente de réussite, l'impuissance à enseigner, le manque d'exigences à l'égard de certains élèves et la fuite vers d'autres lieux d'un grand nombre des professionnels agit en cercle infernal ; ces attitudes ressenties comme violentes par les enfants dès leur jeune âge contribuent, en retour, au développement de violences et d'incivilités de leur part<sup>44</sup>.

De plus, certains jeunes professeurs sont eux-mêmes déracinés: ils viennent de province et espèrent retourner chez eux dès que possible : *« Courtisans et démagogues pour avoir la paix, ils se disent : « ce n'est pas ma vie ici ! » Et on ne peut pas leur en vouloir ! »*, dit un de leurs collègues plus expérimenté, enseignant au collège A depuis de nombreuses années.

---

<sup>44</sup> cf. rapport « Les inégalités socio-spatiales d'éducation » et article dans *Education et formations* n°78, à paraître

Il est effectivement difficile de trouver ses racines dans de tels lieux et des expressions dites à propos des élèves comme : « *il est de passage* », « *il traverse le système scolaire* », « *il a des intérêts ailleurs qui l'occupe* », montrent que ces cités concentrent un certain nombre d'individus (professionnels, habitants ou élèves) qui trouvent leur ancrage « ailleurs » : l'Ailleurs à l'intérieur de la cité, c'est le monde de la délinquance et de l'économie parallèle ; l'Ailleurs extérieur à la cité, c'est le bled, ou le mythe du bled : « *ces enfants sont de nulle part, ils sont en voyage... certains réussissent à se situer par rapport à leur culture d'origine, mais d'autres sont archi-paumés, ils ne s'expliquent pas leur situation... les jeunes africains, leurs parents ont l'esprit en Afrique, ils imposent culture et normes à leurs enfants qui n'ont jamais été en Afrique ou très peu ; pour eux, c'est une profonde souffrance ! Même les plus grands caïds de la Cité ont honte quand on aborde la polygamie ! Ça touche à la honte de soi* », analyse un conseiller d'orientation.

Le fort rattachement religieux de certains peut être compris comme un « Ailleurs » cosmique, comme l'explique ce conseiller d'orientation : « *le sentiment religieux a une racine identitaire mais aussi national au sens où c'est une nation de substitution et pas seulement une religion, c'est la nation musulmane sans attache à un sol particulier ! Comme ça, le problème de n'être ni d'ici ni d'ailleurs est résolu* ». De l'avis de nos interlocuteurs et selon ce que nous avons pu nous-même observer, ceux qui sont en situation d'échec par rapport à l'école et/ou à l'emploi, peuvent ainsi compenser, en partie et selon les périodes de leur vie, une forme de mal-être qui conduit l'écrivain A.Memmi<sup>45</sup> à décrire ces enfants de l'immigration comme des « zombis ».

### **- La peur de l'entraînement mutuel dans les deux zones**

En effet, ces attitudes sont instables, et en Seine-Saint-Denis, les mêmes enfants peuvent passer des braquages, à une fréquentation assidue de la mosquée, puis à celle de la rue et des boîtes de nuit et, après une volonté de formation en LP<sup>46</sup>, à son abandon. D'autres, après mûre réflexion en prison, reprennent emploi et formation<sup>47</sup>. Ces périodes se construisent et se succèdent sous diverses influences : celles des copains, des « frères musulmans », de la famille, de professeurs ou autres professionnels de l'éducation... Les jeunes et leurs familles sont conscients du danger de certaines fréquentations ; les entretiens menés auprès des enfants dans les deux ZUS attirent l'attention sur leur questionnement à propos du « Bien et du Mal »<sup>48</sup>, la peur de se faire entraîner ou « engrainer », le besoin d'oublier le passé qu'il s'agisse de « bêtises » ou de faits ayant pu entraîner un emprisonnement, l'espoir que les autres n'en tiennent plus compte.

---

<sup>45</sup> A. Memmi, Portrait du décolonisé arabo-musulman et de quelques autres, Gallimard, 2004.

<sup>46</sup> C. Mathey-Pierre, « Avoir une place en lycée professionnel : quel enjeux ? » in *Ville Ecole Intégration, Enjeux*, La formation tout au long de la vie, Une chance égale pour tous ?, Mars, 142-157. n° 136, 2004. ; annexe 2 Trois élèves de CIPPA en Seine Saint Denis, Deux copains d'enfance, Abdallah et Kader.

<sup>47</sup> Cf. annexe n°2, Trois élèves de CIPPA en Seine Saint Denis, Clint, Une tête brûlée.

<sup>48</sup> Certains entretiens sont ponctués de questions à l'enquêteur « je fais ci ou ça, c'est bien ? », ou « je suis revenu dans le droit chemin », etc...

A Nantes, ces enfants turbulents qui s'entraînent mutuellement ont effectivement fait « *beaucoup de bêtises* » ensemble, en 5<sup>ème</sup> et en 4<sup>ème</sup> comme peuvent le dire leurs parents ; pendant tout une période, le souci de chacun a été de ne plus revoir les anciens copains avec l'approbation de leur famille : « *Ce stage, c'était pour qu'il se maintient plus mieux à l'école. Mais je crois que ça a pas arrangé les choses, c'était encore pire ! Depuis qu'il est parti du collège B., il est très, très bien... Ici, les camarades sont trop ensemble. C'est tous les enfants du quartier, toute la journée ils se voient, à l'école ils se battent, ils bougent, c'est comme tous les enfants* », la mère d'Antonio.

### **Une tentation : être les maîtres dans le quartier ou « Les rois du pétrole »**

Mais l'influence du contexte territorial est forte, durable et les événements récents le prouvent. A la suite de violences dans la ZUS B de Nantes déclenchées par l'arrestation du frère aîné de l'un d'entre eux, deux des jeunes gens interviewés (Ahmed et Norman) et le frère cadet d'un troisième (Mohamed) sont sous contrôle judiciaire après avoir été mis en garde à vue ; ils sont parmi ceux qui avaient obtenu leur examen (BEP Electrotechnique et CAP Serveur). Norman décrit cette période : « *Ici, les émeutes, ça s'est passé deux semaines avant tout le monde ! En fait, au départ, c'est ça : le frère d'Ahmed, il est bien connu des services de police, il a croisé une voiture de la BAC, et la BAC savait qu'il avait pas le permis, donc course-poursuite, donc il s'est arrêté à la MJ, il est descendu, il a laissé la voiture plus loin et après, il est reparti avec un pote à lui dans une autre voiture, il a recroisé la BAC donc ils l'ont reconnu dans une autre voiture en tant que passager, ils ont voulu l'arrêter .... Les jeunes ont vu que ça venait de la MJ et comme dans la MJ, il y a en permanence 15-20 jeunes, en 2-3 coups de téléphone, ils étaient une trentaine, ça a commencé à se prendre la tête là-dedans ! Donc du coup, ils ont été obligés de les embarquer de force, et ça a été : Ahmed, ils ont frappé ton frère pour l'embarquer ! Et c'est monté comme ça. C'était deux semaines avant qu'il y ait eu les décès des deux autres dans la Centrale. Tous les jeunes du quartier, ils ont pas été contents, et ils ont eu le quartier pour eux tous seuls ! C'est-à-dire qu'ils ont commencé à foutre le feu aux poubelles en plein milieu de la grande route là, ils ont cassé les arrêts de bus, ils ont retourné les cabines téléphoniques, et tout... après ils ont brûlé une voiture, en plein milieu de la route, donc toute la route était bloquée, on a pas vu un camion de pompier, on a pas vu une poêlée de flics, parce que les CRS ils étaient 500 m plus loin, il y avait quatre cars de CRS qu'ont jamais eu l'ordre d'intervenir... Voilà, les jeunes, ils avaient l'impression d'être chez eux, c'étaient les rois du pétrole dans le quartier ! Du coup, il y en a qui se sont fait embarquer comme Ahmed ... Ensuite ils sont ressortis.*

*Et après, un autre soir, je me mets à la fenêtre, et je vois qu'il y a un raout de jeunes et je passe les voir ... je vois que tout le monde est là, je me méfie de rien ... il y a un mec qui demande un briquet et j'ai le malheur de lui filer un briquet ; il commence par mettre le feu aux poubelles ... Les flics sont intervenus, tout le monde a couru dans tous les sens, moi, j'ai couru, hein ! Je sais que je suis un jeune, j'aurais eu beau leur dire que j'étais là de passage ... Je cours, je cours, je cours, je m'en vais*

*et je monte chez moi et il y a quoi... un mois de çà, j'ai les flics qui viennent chez moi pour m'emmener en garde à vue ! Donc j'ai passé 24h en garde à vue parce qu'il y a des jeunes, ils ont pas été cons, au lieu de dire que c'était eux ou qu'ils savaient pas, il y a trois jeunes qui se sont mis d'accord pour dire que c'était moi ! Du coup, les flics, ils m'ont dit : soit c'est toi et tu passes pour avoir brûlé les poubelles, et tu vas rien avoir ! Soit c'est pas toi, et dans ces cas-là, tu passes pour avoir brûlé les poubelles parce qu'il y a trois collègues à toi qui disent que c'est toi et en plus de çà tu passes pour mensonge à magistrat parce que tu nous auras menti ... Moi, à l'époque, j'avais jamais fait de garde à vue, j'ai pas cherché à comprendre, j'ai dit : si vous dites que c'est moi, c'est moi ! Après j'ai rencontré une avocate, elle m'a dit : « t'es bête d'avoir dit çà, de toutes façons, tu risquais rien, c'est ta première affaire ! Tu vas écoper d'une mise à l'épreuve et çà va être trois fois rien ! ». Le truc qu'est chiant, c'est que je suis pas encore passé en jugement, d'ici la date du jugement, je dois aller signer une fois par semaine, au commissariat, vu que je suis en contrôle judiciaire. J'ai voulu demander un éducateur de la PJ, j'étais mineur à l'époque des faits, mais maintenant que je suis majeur, ils veulent plus ! Ces émeutes, c'est idiot ! Mais c'était pour Ahmed et son frère ! Quand ils sont sortis de la garde à vue, c'était : t'as vu ce qu'on a fait pour toi ! Regardes les journaux, t'a vu on a brûlé une voiture, on a mis le quartier à feu et à sang pour toi ! Histoire de dire qu'ils sont pas d'accord avec la police et tout ! C'est notre seul moyen de nous exprimer, hein, on nous donne pas l'occasion, hein ! Ahmed est dans la même affaire que moi au niveau du contrôle judiciaire, on est quatre. Donc moi, j'ai interdiction de leur parler ; Ahmed, je crois qu'il a eu une interdiction de sortie après 20h. Pour des conneries comme çà ! ».*

De façon parallèle, dans la cité A, en Seine-Saint-Denis, la police est venue chercher Sid Ahmed, à tort, un matin, tôt, après les émeutes d'octobre 2005. Il avait prêté son portable à un camarade qui était en maternelle avec lui ; ce dernier, ayant participé aux émeutes, avait été arrêté et, par ricochet, Sid Ahmed l'a été aussi. Il a été fortement choqué et sa mère a eu un important problème de santé en contre coup.

L'insertion scolaire et professionnelle de ces jeunes est donc fragilisée par leur entourage et à la merci de ce type d'événements qui risquent de perturber leur stabilité du moment, même s'il s'agit, comme c'est le cas ici, d'élèves qui sont parvenus à être en voie de réussite scolaire.

### **3.3.3 Une forte demande d'éducation et d'accompagnement scolaire : « On prend pas conscience que l'école, c'est une beauté, c'est magnifique ! »**

Pourtant, le maintien d'une forte demande d'éducation et d'une amélioration des conditions d'apprentissage peut être constaté chez la majorité d'entre eux ; à 20 ans, la plupart regrettent le déroulement de leur scolarité. Clint l'exprime ainsi après un séjour en prison :

*« On est déjà dans des quartiers difficiles. Quand on quitte les cours, c'est nous qu'on devrait suivre le plus. Quand l'école c'est fini, il faut un autre truc, disons un truc sportif... où on est obligé d'y aller ... faut pas nous laisser respirer, les jeunes faut pas les laisser respirer... il faut tout le temps quelqu'un qui les encadre ...les petits d'aujourd'hui, ils grandissent vite, ils fument vite, ils boivent vite, ils prennent la voiture, le volant vite, ils font tout plus vite que nous maintenant... en 6<sup>ème</sup>, 11 ans, ça a déjà fait l'amour, ça a déjà fumé ! Il faut faire confiance aux jeunes et il faut leur faire prendre conscience que l'école, c'est tout ! C'est pas qu'ils le savent pas du tout, mais bon, comme on dit, l'école est gratuite et apprendre, on en prend pas conscience. On prend pas conscience que c'est une... Que c'est une beauté, c'est magnifique. On va à l'école, on est entre nous, on rigole, tout... mais en fait, c'est là qu'on apprend tout, on se rend pas compte que la meilleure force, c'est dans les livres, mais bon... sur le coup, on pense que c'est celui là qui tape ou celui là qui parle le plus fort qui s'exprime le mieux. Ouais, y a beaucoup de choses à faire ; ils devraient plus donner la parole aux jeunes ...même au lieu de montrer des voitures qui brûlent, ils peuvent montrer les jeunes aussi qui s'en sortent ! Ils aiment bien montrer les jeunes qui s'en sortent pas ! ou même quand ils parlent, ils montrent à la télé des jeunes qui savent pas parler. Les noirs et les arabes, ils font : « Ha, ouais, Sarkozy, on s'en fout, on brûle sa voiture... ! » Non, il faut qu'ils laissent la parole à des jeunes comme moi, parce que les autres, y en a, ils ont tellement la rage, ils peuvent pas parler, ils arrivent même pas à parler tellement ils ont la rage ! ».*

#### **L'aide scolaire : des réponses bricolées, au coup par coup**

Certains professionnels ont répondu à cette demande d'ouverture du collège et ont obtenu des résultats mais, d'après notre enquête, rarement de façon pérenne et soutenue :

*« Ouvrir le collège l'été ? Je ne vois pas l'intérêt. L'école ouverte, pour moi, c'est le soir. Tous les soirs, il y a quatre personnes qui accueillent les élèves, de 4 à 5 et de 5 à 6. Ça peut être des profs qui vont passer là, ça peut être des assistants d'éducation, des éducateurs parce qu'il nous en reste quelques-uns ou des surveillants. On sait très bien que dans une famille de huit, dix, douze enfants, on ne peut pas s'amuser à leur donner du travail à la maison. Donc conclusion, ils peuvent le faire ici. Ce n'est pas obligatoire. Disons que ceux qui nous gênent le plus, ils sont tellement punis et*

*collés qu'au bout d'un moment ils vont à l'aide aux devoirs. Ils préfèrent et puis ils prennent l'habitude. On a des gamins qui sont arrivés en 3<sup>ème</sup> grâce à ça », ex-principal Nantes.*

Parmi les aides dont ces jeunes ont bénéficiées, les plus appréciées sont celles des aînés et surtout de leurs grandes sœurs ainsi qu'un suivi scolaire par des étudiants d'IUFM dans la ZUS B. Mais les conditions d'organisation n'étaient pas, là non plus, tout à fait adéquates, car, étant calquées sur les périodes de vacances universitaires des étudiants, elles étaient en décalage avec celles des collégiens qui se trouvaient sans soutien jusqu'aux vacances de Toussaint.

Aucun n'a mentionné les associations de soutien scolaire, qui pourtant existent, en particulier dans la ZUS A. Elles accueillent de nombreux élèves, mais peut-être pas ceux qui rencontrent le plus de difficultés.



## Résultats et conclusion

Nous avons fait l'hypothèse que la richesse et la diversité de l'offre en formation professionnelle courte et en professionnels qualifiés contribuait fortement à améliorer les parcours des jeunes en difficulté scolaire (cognitive et/ou de comportement) et à abaisser le nombre de sortants sans diplôme. La comparaison de deux ZUS situées dans deux académies contrastées nous conduit à moduler cette hypothèse.

La première ZUS est située en Seine St Denis, dans l'Académie de Créteil, académie caractérisée par un pourcentage de sortants sans diplôme qui atteignait 28% en 1997, des capacités d'accueil dans certaines spécialités de CAP-BEP insuffisantes voire inexistantes (alors que 30% des élèves souhaitent s'orienter vers l'enseignement professionnel) et surtout une très faible place de l'apprentissage. Si la proportion de jeunes de 15-24 ans sortants sans diplôme du système scolaire reste très forte dans cette ZUS A et est supérieure à la ZUS B, elle décroît légèrement entre 1990 et 1999, passant de 41% à 38% (contre 28 à 20% France Métro). Il existe donc dans ce cas un parallélisme entre cette très forte proportion de jeunes en difficultés scolaire et professionnelle et un manque d'offre en formation professionnelle courte : de nombreux jeunes se retrouvent « à la rue » comme ils le disent eux-mêmes, ce qui confirmerait notre hypothèse initiale.

Le second terrain d'enquête est une ZUS située à Nantes, ville en forte expansion, dans une académie caractérisée par un faible pourcentage de jeunes sortant sans qualification ou sans diplôme, couramment attribué à de fortes densité et diversité de l'offre en enseignement professionnel court, marquée par l'importance des lycées professionnels privés, des lycées agricoles, de l'apprentissage public et privé. Pourtant la proportion de jeunes de 15-24 ans sortant sans diplôme du système éducatif augmente dans la ZUS B et tend à rejoindre les proportions de la ZUS A, tout en restant inférieure, passant de 23% en 1990 à 32% en 1999.

Ainsi, si l'on peut dire que la richesse de l'offre est indispensable, elle n'est pas suffisante dans certaines zones urbaines. Comment expliquer ce paradoxe ?

D'une part, par des variables externes liées à une précarisation rapide de la ZUS B entre 1990 et 1999. En neuf ans, ses caractéristiques sont devenues celles d'une ZUS « moyenne » alors qu'elles n'étaient pas celles d'une ZUS en 1990 ; le nombre de non diplômés de 15-24 ans y était d'ailleurs plus faible qu'en France métropolitaine de 5 points alors qu'en 1999, il devient supérieur de 12 points. Cette ZUS est « décrochée » par rapport à son environnement et le contraste avec les communes qui l'entourent et

le centre de la ville de Nantes permet une fuite des populations les plus favorisées<sup>49</sup>. Mais on aurait pu penser, peut-être naïvement, que la richesse de l'offre éducative pouvait endiguer cette tendance à l'augmentation du nombre de non diplômés.

Par une démarche qualitative, nous avons cherché à analyser les trajectoires de sept jeunes « en difficulté scolaire » de la ZUS B et de douze jeunes de la ZUS A. En quoi nous aident-elles à comprendre ce phénomène ? Globalement, cette approche par biographies comparées donne quelquefois une impression de vertige car les avis de différentes personnes sur l'avenir et le travail d'un même enfant divergent et lui-même évolue avec les années. Cependant, à la fin de ce travail, parmi la grande diversité des facteurs en jeu dans la construction de leurs parcours scolaires, l'analyse qualitative attire l'attention sur la forte rancœur de ces jeunes devant l'impuissance à les aider à sortir de leur échec scolaire, ceci d'autant plus que cet échec frappe particulièrement les élèves d'origine immigrée<sup>50</sup>, ce qui entraîne des remarques du type « *les blancs, ils sont à l'école !* ».

Une explication, non exclusive, nous est donc apparue comme essentielle : il s'agit du niveau scolaire de nombreux élèves et de l'écart avec celui qu'ils s'imaginent ou espèrent avoir dans la mesure où ils réussissent à passer de classe en classe et où leurs notes ne reflètent pas toujours leur niveau réel, d'où des attentes impossibles à réaliser.

D'une part, ce niveau extrêmement faible pour certains, et très faible pour un grand nombre, ne leur permet pas de réussir leur CAP et surtout leur BEP, même s'ils trouvent une place pour préparer ces examens ; d'autre part, l'illusion relative dans laquelle ils sont quant à ce niveau ne les pousse pas à se mobiliser aux moments adéquats, d'autant qu'ils n'y sont pas suffisamment aidés. Ceci entretient leur violence, en particulier quant ils se retrouvent « face au mur », au moment des examens (échecs au brevet des collèges) et des orientations.

Ces carences au niveau des apprentissages de base expliquent que les proportions de jeunes sortants sans diplôme se rejoignent dans les ZUS A et B malgré une offre plus favorable dans l'académie de Nantes. L'offre en formation est donc un facteur second, le premier étant, logiquement, le niveau scolaire réel des élèves. Il n'en reste pas moins qu'à Nantes, ces jeunes ont trouvé une place, soit en LP soit en CFA, ce qui a permis à tous de progresser au moins dans la pratique d'un métier, tout en obtenant un début de qualification, à défaut d'un diplôme. Ceci, selon leur spécialité, leur permet plus ou moins de trouver un emploi. Ce n'est pas le cas des jeunes rencontrés en Seine Saint Denis, qui n'en espèrent pas moins une place en LP, l'attendent plus longtemps et achoppent sur les matières générales au point quelquefois de ne pas se présenter aux épreuves théoriques alors qu'ils peuvent être fiers de l'œuvre qu'ils ont réalisée pour la partie pratique de l'examen.

---

<sup>49</sup> Nos travaux antérieurs montrent l'importance de ces mouvements des populations résidente et/ou scolaires : cf « Les inégalités socio-spatiales d'éducation ».

<sup>50</sup> cf. « Les inégalités socio-spatiales d'éducation » et G. Felouzis, Liot F., Perrotton J., 2005, L'apartheid scolaire, Enquête sur le ségrégation ethnique dans les collèges, Seuil.

### **Parmi les sept jeunes de la ZUS B à Nantes :**

Trois ont préparé leur BEP en Lycée Professionnel. Celui qui obtient son BEP d'Electrotechnique est le seul à n'avoir pas redoublé le CP, à avoir suivi une 3<sup>ème</sup> générale dans un collège de quartier résidentiel où son comportement s'est amélioré. C'est dans les matières générales qu'il obtient ses meilleures notes à l'examen. A l'inverse, les deux autres échouent de peu au BEP en raison de leurs notes dans les matières générales ; l'un semble avoir eu des difficultés d'ordre cognitif très jeune, qui n'ont pas été résolues pendant sa scolarité ; il rate de peu son BEP de Productique soudure. L'autre échoue au BEP de Carrosserie. Ils se retrouvent tous les deux au chômage et à la recherche d'un emploi de Cariste par intérim pour lequel ils doivent passer leur permis de conduire.

Les quatre autres jeunes gens ont été apprentis en CFA. Deux ont été fortement poussés dans cette voie par leur père en fonction des besoins du marché du travail et ont obtenu leur CAP. L'un, après une formation de Plombier, a été embauché en CDI. Le second après une formation dans la restauration -Cuisinier puis Serveur- travaille en intérim. Les deux autres, qui avaient des problèmes de comportement importants et un niveau scolaire très faible, n'ont pas obtenu leur CAP. L'un est en CQ dans la spécialité choisie (Peintre en bâtiment), l'autre semble également travailler dans sa spécialité (Couvreur).

Nous avons choisi d'opposer dans la ZUS A en Seine St Denis, deux frères ayant un bon niveau pendant leur scolarité au collège et des jeunes en fort échec scolaire depuis le début de leur scolarité qui ont attendu un an en CIPPA d'avoir une place en Lycée Professionnel. Ils se trouvent concurrents pour des BEP auxquels les élèves de CIPPA s'imaginent pouvoir postuler, comme par exemple les BEP Vente Action Marchande ou Electrotechnique. Le moment d'orientation pour les élèves de CIPPA est donc un moment de désillusion extrêmement fort où ils font le deuil d'un avenir professionnel que la démarche pédagogique du projet les avait poussés à faire.

Les deux élèves de niveau moyen ou fort au collège poursuivent leur scolarité en LP privé. Parmi les élèves de CIPPA dont nous connaissons les trajectoires, « *ceux en qui les enseignants croyaient* » ont abandonné leur BEP soit en 2<sup>nd</sup>e année, soit au moment de l'examen, ne se présentant même pas aux épreuves de matières générales. Un de ceux qui avait été scolarisé en 3<sup>ème</sup> générale, donc supposé avoir le meilleur niveau, hésitait, en CIPPA, devant un avenir « dans le business » qui lui garantissait des revenus plus conséquents qu'un emploi au SMIC, disait-il. Le « business » l'a conduit en prison ainsi qu'un de ses camarades de classe qui y est toujours. Lui travaille maintenant dans l'entreprise de bâtiment de son oncle de façon intermittente.

Les élèves rencontrés confirment ce constat d'un déficit flagrant de formation générale en formulant un besoin d'exigence de la part de leurs enseignants, de « *profs qui ne les lâchent pas* », « *qui soient toujours derrière eux* », qui attendent et exigent d'eux une réussite. Pour cela, ils apprécient toute forme d'aide scolaire, certains demandent même des contraintes d'emploi du temps sur une journée entière dans le cadre du collège, incluant soutien scolaire et activités extrascolaires. Leur demande est celle d'une éducation fortement structurée et d'une aide scolaire appropriée. Ces opinions sont exprimées à un âge plus avancé qui leur permet un recul critique sur le déroulement de leur scolarité.

### **Ces constats conduisent à différentes interrogations :**

- *Sur l'exigence du niveau* à avoir pour être admis dans la classe supérieure dès le CP et sur les moyens qui permettraient à tous les élèves d'atteindre le niveau requis, qui soient autres que le redoublement.

- *Sur les moyens pédagogiques* réussissant à faire prendre conscience aux élèves de la nature de la mise en activité nécessaire pour réussir scolairement.

- *Sur la posture professionnelle des enseignants* qui demanderait une formation plus orientée vers la pédagogie.

- *Sur les formes que pourraient prendre une aide spécialisée* pour les élèves et un soutien pour les enseignants. Différents types de soutien (ou leur absence) ont joué pour les élèves rencontrés :

- une affectation dans un établissement de quartier plus favorisé et de meilleur niveau
- l'impact de la présence et de l'intervention du père de l'élève dans sa scolarité et son orientation
- l'effet positif de frères et surtout sœurs (aînées ou non) bons élèves
- le rôle des cours de soutien assurés par des étudiants en IUFM
- la coordination pédagogique entre collège/famille/travailleurs sociaux
- le soutien individuel et prolongé d'un éducateur

A l'inverse, parmi les facteurs négatifs,

- l'absence des pères et le désarroi des mères isolées, responsables de familles nombreuses où dominant les garçons
- le manque de pérennité de tous les types de soutien
- la comparaison négative avec les frères et sœurs aînés

- *Sur la place de l'apprentissage* : les trajectoires analysées nous montrent une des fonctions de l'apprentissage comme filière réservée aux élèves les plus faibles dans les matières générales, orientation qui se fait donc à défaut. Comment alors transformer cette voie en filière de réussite dans la mesure où elle concerne des élèves en échec scolaire ? Comment résoudre ce paradoxe ? A quel âge et qui orienter vers l'apprentissage ? Avec quels pré-requis ?

Leurs histoires et ce qu'ils en disent nous montrent comment ces jeunes gens ont mûri entre le moment de leurs « *bêtises* » plus ou moins graves de collégiens en 5ème et leur sortie de LP ou de CFA. S'ils avaient été orientés à ce moment là vers l'apprentissage, ils y seraient allés avec leurs comportements d'enfants ce qui aurait compromis encore davantage leurs chances de réussite. Par ailleurs, une orientation plus précoce n'aurait pas résolu les problèmes personnels et familiaux qui participent à l'explication de leurs échecs.

Surtout, même si dans certains cas, un détour par l'apprentissage ou une formation en alternance peut permettre de redresser un parcours d'échec, on a vu qu'un trop grand déficit de formation générale entraînait également un échec dans les matières professionnelles. Ne pas se résigner à accepter l'échec scolaire précoce d'un jeune sur six apparaît bien comme une nécessité, d'autant que ce manque d'acquisitions de compétences de base est difficilement rattrapable et très coûteux par la formation continue.

- *Sur les liens entre théorie et pratique, formation générale et formation professionnelle,*

Les comparaisons entre établissements, sections, filières selon une hiérarchisation induite par la dichotomie théorie/pratique conduit à une orientation par l'échec. Ce sont les élèves qui réussissent le moins bien scolairement qui vont en formation professionnelle et ils sont répartis selon leur niveau scolaire dans la hiérarchie des spécialités de formation. Ceci, parmi d'autres facteurs, entraîne une dévalorisation de la formation professionnelle et plus spécifiquement encore de certaines de ses filières.

Comment sortir de ce dilemme ? La pédagogie de l'alternance qui a réfléchi à ce lien théorie/pratique pourrait peut-être apporter des réponses ainsi qu'une réflexion sur les effets de la concurrence entre élèves de niveaux différents, candidats aux mêmes formations professionnelles. On peut penser qu'une forme d'auto-déclassement appelle vers une formation professionnelle courte des élèves qui pourraient poursuivre des études générales, en particulier à Nantes où l'offre est plus riche, la filière traditionnelle et le marché du travail plus favorable. Dans cette situation, deux positions sont possibles : penser que ceux qui ont un niveau plus fort prennent la place de moins bons élèves dans l'enseignement court ? Ou bien l'interpréter comme une revalorisation de l'enseignement court qui peut alors concerner de meilleurs élèves tout en permettant aux élèves les plus faibles de profiter de l'hétérogénéité de niveau de leurs camarades de classe ?

Les lycées et les facultés des métiers apportent peut-être une solution pour sortir de cette orientation par l'échec, en assurant une continuité des parcours entre les niveaux V et IV, voire au-delà. Ils devraient permettre d'éviter la relégation que constitue actuellement une orientation vers l'enseignement court. Leur but est de donner plus de cohérence et de continuité dans les parcours en proposant dans un même établissement scolaire des formations préparant à l'ensemble des diplômes concernant une même ou plusieurs spécialité(s) : CAP, BEP, Baccalauréat professionnel, 1ère d'adaptation et baccalauréat technologique, BTS, Licence Professionnelle, Apprentissage, Formation Continue, et formations en alternance. Ils évitent ainsi des formations disparates dans le même établissement sans possibilité de poursuite d'études.

Mais les parcours scolaires de ces jeunes gens montre le gâchis humain et financier qu'entraîne le fait de ne pas se soucier davantage de traiter les difficultés précocement, avec les moyens quantitatifs et qualitatifs adéquats. Qui parmi ces jeunes a réellement une qualification et s'en servira ? La plupart d'entre eux vont errer de dispositif en dispositifs, s'ils s'y inscrivent, pendant un certain nombre d'années, ou de contrats précaires en contrats précaires. Il est clair que, dans leurs cas, leur inemployabilité s'est construite dès le plus jeune âge. Développer dès la maternelle les mesures ajustées aux besoins de chacun de ces enfants en difficulté diminuerait sans doute le besoin d'« accompagner » les chômeurs.



# ANNEXE

## Annexe 1

### Trois élèves de la ZUS B à Nantes

#### 1. A Ahmed

*Ahmed est l'élève de notre échantillon qui a le mieux réussi : il a obtenu son BEP Electrotechnique mais redouble actuellement sa deuxième année dans un établissement privé pour obtenir le niveau qui lui permettra de s'inscrire en Bac Professionnel.*

Lors du premier entretien, Ahmed s'exprime très clairement mais il est pressé car un de ses camarades l'attend « *pour sortir* ». Il est le second d'une famille de quatre garçons et une fille ; celle-ci, troisième de la fratrie, très bonne élève, veut travailler « *dans la coiffure ou sinon avocate* ». Elle est au lycée en 1ère L après avoir fait sa scolarité secondaire au collège S. Elle excuse l'attitude de son frère très réservé : « *il parle peu, c'est son caractère !* ». Leur père, qui avait son permis poids lourds, a été maçon. Il vient de succomber à une longue maladie qui, pendant quatre ans, a fortement perturbé la vie familiale pendant toute la scolarité secondaire d'Ahmed et de son frère aîné. Ne pouvant rester seul, il était à la charge de sa femme, jeune et parlant très mal le français. Celle-ci a dû cesser son emploi de femme de ménage pour s'occuper de son mari avec l'aide de ses enfants. Pendant ces années là, le frère aîné a « *arrêté l'école* » après une exclusion.

Cette mère de famille défend ses fils qui ont tous trois des problèmes de comportement au collège et semble perdue devant cette situation. Elle fait appel à l'un de ses trois frères qui habite dans le même quartier et a une entreprise de bâtiment pour l'aider dans l'éducation de ses garçons : « *J'ai parlé avec mon frère parce que mon frère est un petit peu serré, dur un peu pour les enfants. Je lui ai dit « il faut que tu parles avec Ahmed, qu'il travaille bien ! », il m'a dit d'accord, y a pas de problèmes. J'ai laissé un mois à Ahmed, et après, je l'ai serré un petit peu. J'aime bien toujours avoir mon frère avec moi, il a des enfants qui travaillent et tout, j'aime bien, toujours il parle avec Ahmed, comme ça il travaille bien* ». Elle veut déménager pour habiter près de son frère : « *il est sévère, devant lui, mes fils ne mouftent pas, ils baissent la tête ! Moi, je peux pas surveiller. Je ne connais pas bien par exemple les devoirs, y a beaucoup de choses de l'école que je ne comprends pas*».

Elle admet les « *bêtises* » d'Ahmed pendant le stage « *Changer et Réussir* » mais elle dit aussi qu' « *il est tranquille et que c'est à cause des copains qu'il a fait des bêtises* ». Elle a eu du mal à supporter qu'il parte de la maison car « *il est végétarien et c'est difficile avec lui à manger* ».



Ahmed apparaît comme un enfant très turbulent dès la 6<sup>ème</sup>. Il est le seul de l'échantillon à n'avoir jamais redoublé à l'école primaire mais son « *agitation* » est déjà mentionnée à la fin du CM2 « *résultats satisfaisants. Elève motivé mais parfois un peu agité* ».

Il a des difficultés fortes en matières scientifiques et en particulier en Mathématiques qui sont visibles dès l'évaluation 6<sup>ème</sup>. Ses notes de Français sont toujours de 2 à 3 points en dessous de la moyenne. Il obtient ses meilleurs résultats en Espagnol, Technologie, Histoire et Géographie.

Régulièrement, les appréciations de ses professeurs lui confirment ses capacités mais le mettent en garde contre son manque de travail et son comportement. Ses retards et absences augmentent du 2<sup>nd</sup> trimestre de 5<sup>ème</sup> au 2<sup>ème</sup> trimestre de 4<sup>ème</sup> durant lequel il est absent 23 demi-journées et en retards 17 fois et à la fin duquel il est exclu. Ses résultats s'étaient pourtant améliorés : « *résultats corrects mais n'a plus droit à l'erreur pour le comportement* ». Mais une note du professeur principal au principal du collège fait un bilan négatif du comportement d'Ahmed : « *il continue de perturber gravement les cours et de refuser d'obéir aux consignes, il s'adresse aux professeurs de manière insolente, a un comportement contestataire permanent et refuse de se mettre en activité* ». La mesure d'exclusion est justifiée ainsi : « *élève qui malgré de multiples avertissements et sanctions, refuse obstinément de se plier aux règles* ».

Ahmed sait que le stage CR lui a été proposé pour ses problèmes de comportement. Il décrit clairement l'emploi du temps, « *au début je savais pas ce que c'était, puis après, quand j'ai vu, j'ai trouvé que c'était bien* ». D'après ses déclarations, il semble avoir participé de loin aux bêtises de ses camarades. Il y a apprécié le niveau du travail demandé « *plus facile* » et les professeurs qui, bien que ce soit les mêmes qu'au collège, étaient « *plus gentils, moins sévères, enfin moins exigeants* ». En effet, au collège, en math, il ne comprend pas : « *c'est dur, j'arrive pas à comprendre, je le dis au prof, il m'explique mais vaguement* ».

### **Un fort sentiment d'injustice**

Finalement le stage ne l'a pas aidé car au retour au collège, « *c'était toujours pareil* ». Ahmed voulait changer de classe de 4<sup>ème</sup> car, comme sa mère, il dit que « *les autres l'entraînaient à faire des bêtises* » mais « *ils n'ont pas voulu* ». Il garde un fort ressentiment contre les professeurs « *à qui il ne parlait plus* ». Le fait qu'il ait été comparé à son grand frère dont la réputation est celle d'être un caïd du quartier a joué un rôle important : « *Quand ils ont vu le comportement de mon frère, ils ont cru que j'étais pareil ! Quand je suis arrivé en 6<sup>ème</sup>, j'étais déjà mal vu par le directeur !* ». Sa mère confirme : « *Oui, toujours à dire : oui, comme ton frère, oui, comme ton frère !* » Elle espère qu'il restera en filière générale.

### **Il est orienté vers un collège proche situé dans une commune très résidentielle**

Ahmed semble blessé par son exclusion du collège en 4<sup>ème</sup> qu'il considère comme une injustice. Le principal du collège où il a été accueilli après ce renvoi exprime sa perplexité « *Ce qui m'a un peu*

*géné, c'est que j'ai appris depuis que c'était plus une accumulation de faits, c'est ça ? Il avait le sentiment d'une injustice, quand même, et sa mère aussi ». Ahmed ne veut pas parler de ce moment. Il sait qu'il a été exclu par la principale avec l'accord de tous les enseignants ; que l'inspection lui a envoyé une lettre d'inscription au collège voisin où il trouve que « c'est dur, les matières, et je ne connais personne... Ils sont plus durs, je ne sais pas pourquoi, ils punissent pas, mais c'est plus dur ». Sa mère l'encourage ; elle cherche un étudiant qui lui donnerait des cours de Mathématiques : « J'ai demandé parce que moi, j'ai pas le temps et j'arrive pas à lire alors j'ai demandé à quelqu'un qu'il donne un coup de main pour les devoirs, les Maths ».*

Là, de l'avis de ses professeurs et du Principal, son comportement s'améliore malgré des observations telles que: «*Tu perds beaucoup d'énergie à t'agiter. Quel dommage !* » ou «*Cessez d'attirer l'attention sur vous en amusant vos camarades* », «*Trop bavard !* ». Mais en fin d'année, son niveau reste faible par manque de travail : «*les résultats sont insuffisants et correspondent au travail fourni. Un travail personnel régulier aurait permis d'acquérir les bases* ».

Le principal l'a accueilli ainsi : «*je crois qu'il a été surpris par l'ambiance du collège, par cette gentillesse. Moi je ne lui ai rien demandé. La seule chose que je lui ai imposé, c'est d'être demi-pensionnaire, le trajet est trop long ! Il ne voulait pas, je n'ai pas lâché ! Et après, sur pourquoi il avait été viré, il n'a jamais voulu me le dire, je n'ai pas cherché* ». Les enseignants de Math et de Français ont également cette position et ne veulent pas connaître l'histoire de leurs élèves : «*Je crois qu'on n'est pas des assistants sociaux du tout. Donc si c'est pour savoir qu'il risque d'être battu, oui, ça je pense que c'est important, mais si c'est pour apprendre que, je sais pas, quelque chose qui finalement regarde la famille, plus que nous, non* ». Le professeur de Français : «*Moi je prends un élève, il est comme ça, et puis voilà, oui...j'ai peut-être tort, mais je n'incite pas les élèves à parler d'eux, ils le font s'ils ont envie, mais je donne toujours des sujets pour qu'ils aient la possibilité d'inventer, de raconter ce qu'ils veulent... Non, jamais il ne s'est livré...* ».

**Est-ce qu'Ahmed a bénéficié de son passage dans ce collège ?** Si, comme le dit le principal, «*on n'en a pas fait un bon élève, faut pas en rêver !* », il ne l'estime pas comme un «*gamin nul* » et il n'a «*rien à lui reprocher, rien, rien. Il n'a pas eu une heure de retenue. En terme de comportement, il a compris que s'il respectait les quelques normes que je lui avais données, qui était d'être à l'heure (y compris avec une petite tolérance le matin, parce que son bus n'est pas très fiable), de travailler, de ne pas entendre parler de lui, d'être demi-pensionnaire, Je crois qu'il a bénéficié d'une certaine compréhension, pas d'une tolérance, et il a compris qu'on allait lui fiche la paix, il respectait ça* ».

**Après une période de flottement qu'il a eu du mal à vivre car il ne connaissait personne et se trouvait dans un autre milieu social, il a rencontré un copain :** «*Deux gars très sympas, mais qui ensemble, n'ont pas réussi à se tirer l'un et l'autre. C'est dommage. C'était les mêmes... pour animer la classe, répondre, ils étaient bien tous les deux ...mais ce garçon depuis qu'il est au collège, n'a*

*qu'un rêve, c'est de devenir cuisinier, donc là, il a trouvé un apprentissage... arrivé en troisième, il était désengagé, quoi... Pourtant, peut-être qu'ils auraient pu, avec un petit effort poursuivre, mais enfin, bon, visiblement... »*, déclare le professeur de Français.

**Si l'on écoute le professeur de Mathématiques, c'est un élève ordinaire mais avec un retard impossible à combler :** « *Ses notes ont été complètement linéaires dans le bas, entre zéro et quatre, il ne m'a jamais perturbé le cours, au contraire, il a même cherché parfois à participer. Et je crois qu'il avait un certain goût pour les nombres, pour les calculs, mais il avait un tel retard dans les bases de toutes les années précédentes, ça lui aurait été vraiment très, très difficile de s'en sortir, même avec la meilleure volonté du monde. Il était attentif en cours, mais, à la maison, le travail ne suivait pas, par un manque de connaissances, et puis aussi peut-être d'autres intérêts... qui lui sont propres. C'est une mission presque impossible »*. **Pour son professeur de Français**, il a sûrement progressé en cours d'année, « *mais enfin ça c'est pas vu au point de vue des résultats, il n'a pas eu le brevet »*.

#### **Quelle attente d'une amélioration des résultats ?**

« *Oui, j'attendais mieux, dans la mesure où moi je pouvais faire une partie du chemin, mais que lui ne voulait pas faire l'effort pour arriver, donc, oui, c'était un peu décevant, parce qu'on sent qu'il y a des possibilités. Mais, arrivé en troisième, c'est déjà un peu tard. Je crois qu'ils étaient... bon, ils étaient peut-être déjà découragés au départ, disant : jamais on n'arrivera à rattraper tout... »*, professeur de Français.

#### **« Avec son niveau, le Lycée Professionnel lui ira sûrement » :**

Dès la fin de 4<sup>ème</sup>, Ahmed veut apprendre un métier, faire un CAP ou un BEP. A la fin de son année de 3<sup>ème</sup>, après avoir choisi Vente Action Marchande, le conseil de classe le persuade d'aller plutôt en Electrotechnique. Le principal : « *Alors ce qui a été assez étonnant, c'est qu'il est arrivé ici avec un projet BEP industriel, pour simplifier, puis tout d'un coup, au milieu de l'année, c'est devenu un BEP Vente. Alors ça a été un peu à la mode chez les élèves »*.

**Arrivé au LP :** « *Il a atterri en Electrotechnique, je me demande pourquoi. A mon avis, si Ahmed est là, c'est pas parce qu'on est un LP industriel, c'est parce qu'ils habitent à côté. Il a dû beaucoup souffrir l'année dernière d'aller au collège C. qui était éloigné !* » dit le directeur du LP.

**L'attente à son égard est faible :** « *il va faire le BEP, puis ça va être tout, je pense... Cela dit, bon, j'espère qu'il fera autre chose, il pourrait faire, hein ?... Ici, ils peuvent aller jusqu'au bac pro, mais... la dose de travail qui est demandée ensuite en bac pro, un enfant comme lui, il a pas envie de bosser, non... il est pas habitué, le travail lui coûte trop, il n'a pas l'habitude de travailler... »*, pronostique le Principal.

Pourtant, Ahmed a réussi à se mettre au travail. Il a obtenu son BEP Electrotechnique avec une moyenne de 11,38, ce dont il est très fier : « *j'étais hyper content, je criais partout, partout, je sautais ! »*. Ses meilleures notes sont dans les matières générales. Un entretien téléphonique alors

qu'il redouble sa 2<sup>nd</sup>e année dans un lycée professionnel privé pour atteindre le niveau adéquat pour être admis en Bac Professionnel nous montre comme son expression s'est améliorée. Il attribue cette évolution à l'attitude de ses professeurs d'atelier à son égard : *« au LP, les profs nous poussaient ; après une première épreuve ratée, le prof m'a dit : je sais que tu n'auras pas l'examen, que tu seras pas accepté ! »* Mis face à la réalité, il réagit : *« J'ai été piqué au vif : je me suis dit : ben, vas-y, on fait un pari ! D'un côté ça m'a découragé, de l'autre stimulé. Et quand j'ai vu mes résultats, ce prof passait par-là ; je lui dis : justement, vous tombez bien, regardez la liste : voilà je suis reçu ! »*

Il semble que ce soit surtout la réussite et la reconnaissance qui l'accompagne qu'Ahmed apprécie : *« Quand j'ai été inscrit au collège C, jamais j'avais été aussi loin de chez moi ! Et pour le BEP, au début, je voulais VAM, et tout le monde me disait de faire Electrotechnique. Et VAM, au lycée X, c'était trop loin, alors j'ai pris Electrotechnique. Si je n'avais pas été reçu, j'aurais regretté, mais là, non ! Le métier, ça me plait ! Si j'ai de bons résultats cette année, je vais jusqu'au Bac Pro et si j'ai les moyens, jusqu'au BTS. Je préfère être dans le bâtiment mais si je trouve un poste dans l'industriel, je le prends ».*

## 1. B Antonio

*Antonio est l'élève qui semblait être le plus en rupture avec l'institution scolaire. Après avoir suivi dès la 3ème un apprentissage de couvreur, il a été renvoyé ; il est donc non diplômé et d'après ses camarades, il semble qu'il travaille actuellement comme couvreur.*

Antonio habite une cité Emmaüs construite pour des gitans sédentarisés en bordure de la ZUS B. Sa mère a bénéficié d'un pavillon parce qu'elle s'est trouvée seule avec ses huit enfants : « *Il y a un plus vieux qui travaille, lavage de voitures, le deuxième, il est menuisier, le troisième, il travaille dans une boîte d'intérim. J'en ai un qui a 20 ans, il cherche du boulot, il trouve pas. Bon, je parle pas des deux filles parce que voilà elles sont grandes, elles sont avec leurs copains. Bon, elles ont travaillé, un temps, puis elles avaient un petit bébé pour s'occuper. Bon, maintenant, il ne me reste plus que le petit et Antonio à l'école. Il ne me reste plus que trois à la maison* ». Elle n'a pas d'activité professionnelle. Un de ses fils aînés est présent au début de l'entretien et un autre à la fin, qui, d'après les interviewés, est un des caïds du quartier et a pris le rôle de son père décédé lorsqu' Antonio avait 4 ans. Beaucoup des professionnels ayant entouré Antonio ont été interviewés ; tous l'ont décrit également, alors qu'il était en 5<sup>ème</sup>, comme un futur caïd. Aucun n'a évoqué cet accident qu'il a eu petit et dont parle sa mère dès le début de l'entretien : « *c'est déjà un gamin très turbulent. Depuis tout petit, depuis qu'il est tombé, il avait deux ans. Il était tout petit ... et la perte de son père aussi ça lui a fait beaucoup de choses. En tombant, il a eu une séquelle au cerveau. Il a fait comment, des crises d'épilepsie, il a fait des spasmophilies, il a plein de choses. Ça n'allait pas bien dans sa tête quoi. En ce temps là, on voyageait, on était dans les caravanes et il est tombé du haut d'un lit et le médecin m'a dit « ça sera un gamin qui sera très fragile parce qu'il a pris quand même un sacré choc au cerveau ». Il a fait des crises d'angoisse, par moments il étouffe mais bon, il y a quelques années que ça lui fait plus quoi. Il a manqué beaucoup l'école à cause de ça. Tous les quatre matins, les ambulances venaient, c'était la catastrophe. On a fait soigner. Ça s'est tassé, bon, il est coléreux mais moins qu'avant. Qu'avant, les mâchoires tournaient, les mains étaient à l'envers, on était obligé de faire venir le SAMU et tout. Il a eu un traitement pendant un bout de temps mais ça l'assommait carrément. Alors il pouvait plus, il s'endormait, le médecin a dit « il faut tout arrêter ». Il a dit : « c'est lui, c'est dans sa tête » quoi. Puis après ça a été tout seul. Il va avoir 16 ans, il est grand, mais pas gros, mais, par contre, il est nerveux. Partout où c'est qu'il va vous voyez bien qu'il est...ça, ça tient des parents parce que moi, je suis très nerveuse, mon mari était très nerveux aussi, mes enfants sont très, très nerveux. Tous des crises de colère et Antonio, c'était un peu plus que les autres ».*

Antonio redouble son CP. En fin d'école primaire, l'appréciation globale portée sur son comportement est : « *élève au comportement imprévisible mais souvent indiscipliné. Résultats souvent faibles par*

*manque de réflexion et d'attention* ». Pourtant, ses résultats à l'évaluation 6<sup>ème</sup> mentionnent qu'il « *maîtrise les compétences de bases* » en Lecture, Mathématiques.

Les mêmes constats se répètent d'année en année : « *agitation, perturbation de la classe, absence de travail* ». Il est régulièrement exclu de quelques jours à une semaine, deux fois chaque année et passe en commission de médiation.

Lors de sa première 6<sup>ème</sup>, sa moyenne diminue de 8,6 à 7,6. Ses notes s'améliorent au premier trimestre de la seconde 6<sup>ème</sup> où il obtient une moyenne de 11,9 qu'il ne réussit pas à maintenir : il passe à 9,4 au troisième trimestre. Il garde ce niveau jusqu'au 1<sup>er</sup> trimestre de 4<sup>ème</sup>. En 5<sup>ème</sup>, il suit le dispositif CR : on constate dans les appréciations qu'Antonio « *fait des efforts* » qui ne suffisent pas à « *combler les lacunes antérieures* ». Il semble que son attitude varie en fonction des professeurs. En effet, certains notent de manière positive, comme à l'atelier théâtre, « *une nette amélioration du comportement : Antonio a fait preuve de ses remarquables capacités, il sait tenir un personnage, être inventif et convaincant. Parcours très intéressant mais attention aux espiègleries gênantes !* ». Mais la conclusion de l'année est : « *élève admis en 4<sup>ème</sup> compte tenu de son âge. Une réorientation sera probablement à envisager* ».

En 4<sup>ème</sup>, dès la rentrée, Antonio est exclu de l'établissement pour la raison suivante :

« *Elève qui depuis son entrée au Collège, non seulement refuse toute règle, malgré tout ce qui a pu être mis en place pour favoriser son adaptation à la vie scolaire, mais s'efforce en permanence, au sein du groupe où il se trouve, de manipuler aussi bien ses camarades que les adultes* ». Comme Ahmed, il est affecté dans un collège proche d'une banlieue résidentielle ; la Principale dit qu'« *l'établissement peut prendre un élève comme lui ou deux maximum, mais plus, on risque de perturber l'atmosphère du collège* ». A son arrivée, il prend un engagement écrit disant qu'il est content de changer d'école car, du fait qu'il ne connaît personne, il ne risque pas de faire trop de bêtises ; il note dans ce contrat : « *je compte canaliser mon énergie, moins parler, essayer de m'intégrer dans la classe, je veux changer pour réussir et m'améliorer dans certaines matières. Et j'espère surtout passer une belle année 2001* ». Sa moyenne descend autour de 5 aux deuxième et troisième trimestres et la conclusion de cette année de 4<sup>ème</sup> est : « *Quelques efforts, mais Antonio ne se sent vraiment pas concerné par les activités scolaires. 3<sup>ème</sup> générale non envisageable, 3<sup>ème</sup> d'insertion conseillée* ». Ses demi-journées d'absence augmentent, passant de 2 au premier trimestre, à 9 puis 11 au troisième. Ses meilleures notes sont en Education Physique et Sportive, en Arts Plastiques et Technologie (entre 10 et 14). Celles des autres matières vont de 0 à 5. Sa moyenne au contrôle continu pour le DNB est 5,8.

Pendant un an, Antonio fait un apprentissage de Couvreur en CFA mais son contrat est résilié par son employeur à la suite de son comportement. Il obtient son permis de conduire. Il travaille comme couvreur d'après ses anciens camarades, « *mais ça fait longtemps que je ne l'ai pas vu* », disent-ils.

## I. C Norman<sup>51</sup>

*Ce troisième élève a eu également un parcours chaotique : exclu du collège S, il l'est également de l'établissement qui l'accueille. Il fait une 3<sup>ème</sup> CPA en Maison Familiale Rurale puis réussit un CAP de serveur en CFA. Il est actuellement animateur de foot dans son quartier et travaille en intérim.*

Norman a eu une vie familiale instable et une scolarité itinérante. Fils unique, il vit jusqu'à 13 ans avec sa mère après la séparation de ses parents : il est alors âgé d'un an. Celle-ci, agent d'entretien et de restauration en école maternelle, est fréquemment en congé maladie pour dépression alcoolique. Aussi Norman passe vite, dit son éducateur, de la position d'enfant à celle de soutien de sa mère. Il voit régulièrement son père, un WE sur deux et pendant la moitié des vacances scolaires. Celui-ci, couvreur, puis sans emploi à la suite d'un accident du travail, devient agent de nettoyage. Lors d'hospitalisations de sa mère, Norman vit chez son père. Comme le constate son éducateur, Norman "a décroché" avant le collège. Scolarisé en maternelle publique dans le secteur du collège B, correspondant au lieu d'habitation de sa mère, il est confronté dès 4 ans., selon son père, à une directrice d'école maternelle « raciste », finalement "déplacée" à la demande des parents d'élèves, qui n'aimait pas « les petits français blonds aux yeux bleus » et il montre, dès ce moment, une réticence à aller à l'école.

Norman est parti ensuite "chez les curés " en primaire; il obtient des résultats moyens en CE1 mais son père est convoqué plusieurs fois en raison de ses problèmes de comportement en classe. Un redoublement est envisagé mais refusé par sa mère alors que, selon son père, "c'était le meilleur moment pour redoubler." Il redouble finalement le CM2 dans cet établissement. Il redouble également la 6<sup>ème</sup>, au collège B, qu'il quittera pour entrer en 5<sup>ème</sup> dans le collège public voisin et "mieux coté", le collège X, du secteur du domicile de son père, où il part habiter à partir de 13 ans.

La lecture des bulletins scolaires de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> illustre ce que son père appelle "la déchéance d'école" de Norman. S'il obtient presque toujours la moyenne en Histoire Géographie, en EPS et en Mathématiques, ses notes en Français sont toujours extrêmement faibles. Dans quasiment toutes les matières, ses résultats chutent aux second et troisième trimestres pour arriver au plus bas niveau au second trimestre de sa seconde 5<sup>ème</sup>, dans l'autre collège, ce qui peut se comprendre par le fait qu'il soit "passé en 5<sup>ème</sup> faute d'autre solution" comme le note le principal du collège B. Les appréciations contenues dans ses bulletins scolaires suivent le même mouvement que les notes: si certains enseignants (3 enseignants sur 10) regrettent, plus nettement en 6<sup>ème</sup>, "ses capacités ignorées"; si le

---

<sup>51</sup> Cf. C. Mathey-Pierre, E.Waysand, « Qui est Norman D », in Au risque de l'évaluation, coord. MC Bureau, E Marchal, Septentrion 2005.

principal en fin de 1<sup>er</sup> trimestre conclut *"Il faut retrouver les bonnes dispositions du début d'année "*, exprimant ainsi une attente à son égard, au 2<sup>nd</sup> trimestre de 5<sup>ème</sup>, seul le professeur d' Education Physique et Sportive écrit: *"Quel gâchis, compte tenu des possibilités de Norman !"*. Les termes de *"bon travail"*, *"convenable"* finissent par disparaître à ce moment là, tandis que ceux qui expriment un travail insuffisant, irrégulier, les lacunes, le refus du travail scolaire augmentent pour arriver à *"perd son temps"*, *"catastrophique, attitude inadmissible"*. Les problèmes de comportement sont de plus en plus fréquemment signalés. Le *"refus d'écrire"* apparaît en fin de 6<sup>ème</sup> pour augmenter en 5<sup>ème</sup> alors qu'au 1<sup>er</sup> trimestre de 6<sup>ème</sup>, sa moyenne était déjà de 3,5 en Français.

En raison de son comportement et sur la suggestion de son éducateur et de son père qui veulent objectiver ainsi les reproches faits à Norman, il passe en conseil de discipline ; il est orienté vers un parcours individualisé pour la fin de l'année scolaire, parcours alternant stages en entreprise et formation au collège. L'année suivante, au moment de l'entretien, à l'âge de 15 ans, il est en pré-apprentissage en Maison Familiale Rurale où il commence une formation en alternance de Cuisinier. En classe de 4<sup>ème</sup> - 3<sup>ème</sup>, il obtient de bons résultats scolaires mais deux renvois de 8 jours pour son comportement. Le bilan du stage en entreprise est positif : Norman est motivé et son maître d'apprentissage est content de lui. Il continue cet apprentissage à la Chambre des Métiers pour passer un CAP et il pense poursuivre en BEP et Bac Professionnel, malgré le handicap que constitue son niveau scolaire: le brevet est normalement exigé et Norman serait plutôt du niveau du CFG. Il explique lui-même pourquoi il n'a pas été pris dans une autre MFR des métiers de la restauration: *" Ils avaient demandé les résultats scolaires des trois dernières années. J'étais au collège B., des années pas finies, des notes lamentables parce que je faisais rien en ce temps-là, ça n'a pas dû leur plaire"*. Finalement il obtient un CAP de Serveur et dit très fier : *« Vous voyez que je pouvais y arriver ! »*. Il attend ses 18 ans pour être embauché car il ne peut pas travailler après 22h30. Puis, devenu entraîneur dans le club de foot de la cité, il choisit de travailler en intérim en raison des heures et jours d'entraînement pour lui et les jeunes qu'il encadre.

Pendant ses loisirs, Norman passe un temps important à la maison de quartier où il fait partie du comité de rédaction du journal. Il passe son permis accompagné avec son père et a obtenu son code. Il a maintenant une copine qui fait ses études d'assistante sociale.



## **La liste des renvois et actes qui lui ont été reprochés durant sa scolarité est longue**

Ses problèmes de comportement ont entraîné quatre exclusions dans l'année de 6<sup>ème</sup>: il aurait craché, levé une jupe, se serait bagarré, aurait déchiré puis perdu son carnet scolaire. *"Il a fini par être pris en grippe. Il ne veut pas comprendre le système et répond facilement"* dit son père, déjà appelé à plusieurs reprises dès l'école primaire pour divers manquements à la discipline. Il fait d'ailleurs une comptabilité des actes reprochés à son fils: en 6<sup>ème</sup>, Norman aurait été 27 fois dans le bureau du directeur, il a en moyenne 10 retards par trimestre.

Dans ces divers cadres scolaires, il est perçu comme un perturbateur qui met en difficulté les enseignants par des interventions intempestives et des attitudes qui ne correspondent pas aux normes et aux attentes scolaires. Celles-ci peuvent être interprétées comme anormalité flagrante ou appel au secours violent: *"Norman, il lui est arrivé de faire le chien pendant les cours, il se mettait à quatre pattes entre les rangs et il aboyait !"*

Au collège où il est accueilli après son exclusion, les charges retenues contre Norman sont toujours un comportement mobile, agité : il se lève en pleine classe, se met à parler, à siffler, il entraîne les autres. Mais il est repéré également par ses problèmes familiaux qu'avec *"trop de franchise"* selon lui, son père explique au principal. Il l'est aussi en tant qu'ancien élève du collège B *"qui a très mauvaise presse"*, et pour son comportement propre : *"un élève comme ça qui arrive au collège ! Ah mon Dieu! Je peux vous dire qu'ils ne savent pas faire avec ces élèves là. Ils tombent des nues ! Il y a des comportements qui les laissent complètement sans voix ! Donc quand il dit qu'il est étiqueté, oui, ce n'est pas étonnant. Parce que c'est vrai qu'il dénote par rapport aux autres élèves !* », dit l'assistante sociale. Son père *"a la sensation qu'on ne veut pas d'un emmerdeur; la société est comme ça actuellement. Comme il était catalogué emmerdeur dans les autres écoles, on le laisse emmerdeur, point!"*.

Mais l'interrogation sur *"son intelligence hors du commun"* est également partagée par la plupart de ses formateurs. D'après un test psychométrique passé au collège, il a un quotient intellectuel très au-dessus du niveau moyen des jeunes de son âge et *"inattendu par rapport à son comportement"* dit un enseignant. Surdoué ou déséquilibré ? Chaque année scolaire, certains enseignants, désarmés, se posent la question mais ni éclairage spécialisé ni étayage par l'institution ne leur permettent de trouver une ou des réponses adéquates(s).

Les évaluations relevant du constat sont également manifestes dans les appréciations portées par les éducateurs présents dans le dispositif CR du collège B ; elles rejoignent celles des professeurs. Après deux premiers stages relativement calmes, un des éducateurs présent durant le troisième stage, dit *"je ne veux pas les faire passer pour des bêtes humaines mais ils étaient durs, avec des comportements*

*agressifs ...". Selon lui, Norman faisait partie des quatre leaders qui n'avaient "aucun respect des autres ni d'eux-mêmes, un langage incroyable, aucun repère dans le temps, des jeunes livrés à eux-mêmes, déstructurés au plus haut point, vraiment inquiétants" . De plus, regrouper des jeunes présentant des difficultés de comportement et d'apprentissage dans un même lieu de vie n'a fait qu'augmenter "absentéisme, fugues, décrochage scolaire".*

## Annexe 2

### Trois élèves de CIPPA en Seine Saint Denis

#### 2. A Clint : Une tête brûlée

Né en Haïti, en 1983, il est le 3<sup>ème</sup> enfant d'une famille de 4 garçons et une fille. Il préfère « *ne pas parler de son père* » qui est au chômage. Sa mère est auxiliaire de vie pour les personnes âgées. Ses frères aînés « *s'en sont bien sortis* », dit-il : l'un travaille comme vendeur avec un Bac Pro de Vente, l'autre est au chômage avec un BEP d'Electrotechnique. Mais lui se définit comme la « *tête brûlée* » de la famille. Il a en effet un parcours chaotique.

N'ayant pas de place en LP pour faire un BEP Vente à la fin de sa 3<sup>ème</sup> générale, il fait un an de CIPPA et de ce fait devient prioritaire pour avoir une place à la rentrée suivante. Il commence ce BEP mais il est exclu au bout de trois ou quatre mois à la suite « *de difficultés, des ennuis avec la justice ... c'est difficile à expliquer, la vie, elle est difficile à expliquer, j'ai eu plein de problèmes* ». Il passe 6 mois en prison. « *Des erreurs de jeunesse !* » dit-il, quelques années plus tard. Cette expérience lui fait dire « *la prison, c'est un mauvais moment, mais il y a des bons et des mauvais côtés dans toutes les choses... la prison ça rend pire ou sinon, ça rend meilleur, moi, ça m'a fait grandir* » Il y continue sa formation mais il ne peut être repris en LP à sa sortie. D'ailleurs « *la Vente, ce n'est pas pour moi, c'est trop cool, je m'ennuyais ! Pourtant les gens disent que je parle bien, je suis assez ouvert* ». Il se retrouve encore « *sans rien, dans la rue* ». Il est alors accepté dans une formation de la MGI où il alterne cours et stages de câblage informatique dans une petite entreprise de câblage de cinq personnes « *qui tourne bien* ». Il ne fait pas le troisième stage prévu et à nouveau se retrouve sans rien pendant environ 1 an. Puis il est embauché dans cette entreprise pour un CDD de 6 mois : le patron est son oncle. Il est payé au SMIC et travaille de 8h à 17h. Quand le chantier pour lequel il avait été embauché est terminé, il attend quelques semaines au chômage avant de chercher autre chose. Puis il est repris dans cette entreprise pour la poursuite du contrat. « *Le bâtiment, c'est pas pareil que les autres métiers, des fois on peut rester un mois sans contrat. Disons, on fait un hôpital, s'il est fini, on va vers autre chose...* ». Ce travail lui plaît, « *parce que tu sais jamais de quoi est fait demain, chaque fois il y a un truc à faire, tu dois aller de l'autre côté, j'aime bien, moi... si on bosse vite, on termine tôt... si on prend de l'avance, on peut même prendre un jour ou deux de repos... c'est pas régulier, régulier... j'ai fait l'hôpital de Cergy, là, il est fini. Il reste des petites connexions à faire mais... on peut monter en grade et même, plus tard, faire son entreprise. C'est ça qui me fait envie. Pour l'instant, j'apprends le métier comme je peux, il faut pas que j'aille plus vite que la musique, mon statut me va* », dit-il.

Il a maintenant 21 ans. Créer son entreprise lui permettrait de mettre de l'argent de côté et d'investir davantage dans ses chansons. Avec une copine, ils font partie d'un collectif de Rap de quinze personnes, ils font des CD « *qui circulent dans le quartier, on est connus* ». Il compose ses chansons : « *on dit ce qu'on vit, ce qu'on ressent par rapport à la vie, nos opinions... il y a des chansons plus dures que d'autres, chacun écrit ses chansons, ça sort de lui, personne dit à l'autre ce qu'il doit écrire !* », mais « *c'est cher quand même d'enregistrer, 60 euros l'heure ou les deux heures...* ». Il cherche une aide financière pour ses enregistrements.

Clint s'était longuement exprimé pendant son année de CIPPA, lors d'un entretien collectif en classe de Français réalisé le lendemain de l'arrivée en force du FN au 1<sup>er</sup> tour des élections en 2001. Ce climat particulier a sans doute favorisé une expression forte des opinions de ces jeunes dans laquelle il a pris la place prépondérante. Il s'interrogeait alors sur l'intérêt de faire un BEP : « *Je ne sais pas, il n'y a que des BEP bizarres pour nous ! Il n'y a pas beaucoup de choix dans les CAP... BEP... je ne sais pas encore... je suis en train de réfléchir... mais j'y pense grave !* ». Il s'inquiétait des emplois qui attendent « *les immigrés* » en particulier dans un contexte de forte hausse du FN : « *je vais aller demander un boulot, le Français, il va demander la même chose que moi ... même si, par exemple, on est pareil au niveau scolaire, on a la même expérience, le Français, il passe quand même d'abord ! La couleur, elle passe avant tout ! Même si Le Pen, il est pas président, il y a pas beaucoup de Noirs et d'Arabes qui sont ... Même regardez déjà, qui est là dans la classe !* » (Rires bruyants) Il revient à plusieurs reprises dans l'entretien sur les effets d'une éducation ratée : « *Tout vient de l'éducation ! Il y a que l'éducation qui peut changer la France, il y a que ça !... Il faut s'occuper des jeunes avant de s'occuper des vieux ! Si tu laisses les jeunes dans les cités, ils font la merde et ça changera jamais ! Et après, il restera que les petits français pour ...il faudrait faire plein de trucs ... Les cités, il faut les laisser ! Les keufs aussi, on s'en fout, on pourrait les laisser ... puisqu'on leur fait la misère même s'ils en font pas... ce qu'on devrait faire, c'est prendre des jeunes, ou des personnes ... Parce que le CIPPA, c'est bien quand même ! Ça devrait être dans toutes les villes déjà ! Une ou deux CIPPA ! C'est bien, on n'est pas sous un pont et après, tout de suite, tu sais ce que tu dois faire dans la vie ! Soit professionnel, soit truc... mais de toutes façons, pour les Noirs et les Arabes, c'est souvent professionnel ! (Rires) C'est la vérité ! C'est souvent professionnel ... c'est que les sales boulots ! Il faut l'éducation pour que ça change ...Dans la cité ...Il faut les prendre... il faut les prendre par l'oreille ! Qui doit le faire ? Je ne sais pas, mais c'est pas comme ils disent ... s'ils nous envoient les keufs, ou encore la police ... la police municipale, c'est pas ça qui va changer quelque chose ! La police municipale, on l'a jamais respectée ! S'ils nous disent qu'est ce que vous faites ? On va leur cracher dessus et on va courir, ils vont jamais nous attraper ! On court plus vite qu'eux ... » (Rires).*

Il considère que pour lui et ses camarades, c'est trop tard. Leur mentalité est faite et leur représentation de l'argent et des montants nécessaires pour bien vivre les conduit à ne pas négliger l'apport du « *business* » dans leur mode de vie : « *Déjà ils auraient dû nous changer... Mais nous, vous savez, c'est*

*trop tard ! Nous là, tous ... On a pris une mentalité, c'est fini ! Maintenant, c'est les jeunes qu'il faut sauver ! Nous, on a trop, on peut plus ... on ne peut plus aller dans un lycée normal, dans un lycée général, par ex. devenir architecte ou ingénieur, c'est fini ! Pour nous, c'est fini ! Mais par exemple, les jeunes, c'est eux qu'il faut aider ! C'est eux ! Moi, je pourrais jamais gagner 3 barres, 4 barres... c'est fini ! Peut-être 1 barre ! La nouvelle génération, c'est plus comme l'ancienne ! La nouvelle, elle veut gagner de l'argent vite ! Tout de suite ! En 2 minutes, ils veulent de l'argent ! Si on se serait occupé de nous quand on était petits comme ça ! On serait jamais devenus ce qu'on est ! On nous a trop laissés ... ! Les français, les français, ils parlent ... Ils parlent ! oh ouais, les jeunes ils sont comme ça, ils sont comme ça ! Mais ils nous laissent être comme ça ! Par ex., pour nous changer, à l'école, ils auraient dû nous mettre un sport obligatoire direct après l'école ... après, t'es crevé, tu rentres dans ta cité, tu es fatigué, t'es obligé de rester chez toi ! Mais là, après tu ressorts, tu te retrouves avec tes potes ... Ils auraient dû nous obliger à faire ces trucs, trouver un truc après le collège... Il faut prendre jeune... Vous voyez pas déjà les petits, à 10-11 ans ...ils sont comme des racailles déjà dans le quartier ! Il faut les frapper... on n'a pas le choix, il faut les frapper ! Bien sûr ... ils veulent grandir trop vite ! Et eux, si on les laisse grandir, encore faire pire, prendre la confiance ... Ça fera comme les States ! Même pire ! »*

**A la question du professeur de Français :** « Tu peux te dire : moi aussi j'ai ma place ici et je vais me la faire ! Dans la vitalité, dans le travail, dans le sérieux ! ». Il répond : « Le problème, c'est que dans la vitalité, les Noirs et les Arabes, ils gagnent pas beaucoup ! Et quand ils font des trucs... du bize... l'argent il rentre mieux et après, tu as le temps de te la couler douce ! Moi, par ex., mon frère, il travaille, j'ai un frère dans le travail et un frère dans le bize .... Celui-là qui est dans le bize, il est mieux que celui-là qui est dans le travail ! Il se lève le matin à 6 heures, il perd son temps ! Il a divorcé ... L'autre, toute la journée, il est bien, il reste chez moi ... il a rien à faire et tout ce qu'il veut avoir, il l'a ! Il part à Carrefour et hop ! La prison, c'est le risque ! Mais les jeunes, ils aiment le risque maintenant ! Maintenant, on prend du risque ! Nous, c'est que le professionnel qui nous attend ! donc ... Même si moi je sais que je vais travailler... je sais que je vais toujours essayer de faire dans le droit chemin mais... il y aura toujours peut être un petit travail ... qui pourra arrondir les fins de mois comme on dit ! Au lieu d'aller à 8000, on va essayer de faire 1 barre ou 2 barres, tu vois !... S'ils rentrent dans le droit chemin, les Noirs et les Arabes, ils se crèvent ! Pour gagner 6000 ou 7000 francs, ils se crèvent ! Ils se tuent, franchement ! Pour 5 ou 6000 francs ! Alors que dans le mauvais chemin, on se fait peut-être plus que le double ... largement plus que le double ! ... Pour moi, 2000 francs, c'est rien ! On a trop pris l'habitude d'avoir de l'argent ! Alors, c'est pour ça que je dis : c'est tout jeune qu'il faut les prendre ! Si on les laisse devenir comme ça ... ! Il faut faire ce que j'ai dit ! Le soir, les obliger à faire soit dans l'art, soit dans le sport... les obliger à faire un truc ! A l'école, après, ça irait beaucoup mieux ...Et même après les cours, 1h1/2 ou 2h d'études ! Aussi en primaire ... tout le monde ...obligatoire ... si on nous laisse un petit peu respirer, c'est fini ! Je

*connais des petits, oh, là, là ! Graves ! Ils veulent de la marque ! Ils sont tout petits, ils veulent déjà les voitures, ils veulent déjà les motos ...ils arrivent même pas à faire du vélo, ils veulent une moto ! Quand il y en a un qui est comme ça, après, ça se propage, c'est comme un virus ! S'il y en a un ou deux, après la haine, elle va partout ! ... L'école, ils ont déconné ! Il y a trop d'erreurs, à trop de points de vue ...Niveau école et quartier ... On devrait faire plus de choses ! Si l'éducation, elle serait bien réussie, on serait tous en général ! Peut être pas tous, mais presque tous en général ! Mais comme il faut de tout pour faire un monde, on peut pas être tous en général ! On peut pas tous être architecte ou médecin ! Qui va faire les sales boulots ! Il en faut qui fassent les sales boulots ! Ce qui a pas marché pour nous ? Il faut être entourés ! On ne l'a pas été ! Pour nous les jeunes, ils ont fait trop d'erreurs ! Moi, je dis on est comme ça parce qu'ils veulent qu'on soit comme ça ! Ils feraient quelque chose pour nous, on serait pas comme ça ! ». Sur le moment, ce discours pouvait passer pour être en grande partie de la provocation à notre égard. Mais la suite de la trajectoire de Clint et les événements récents montrent qu'il n'en était rien.*

## 2. B et C Deux copains d'enfance<sup>52</sup>, Abdallah et Kader

Abdallah et Kader sont voisins de palier. Ils habitent avec leurs familles dans une cité d'habitat social de la banlieue Nord de Paris, le long de la route nationale. Français d'origine mauritanienne et algérienne, leurs parents sont "*nés au pays*", mais à 19 ans, Abdallah n'a été qu'une fois en Mauritanie tandis que Kader va tous les ans en Algérie ; il dit d'ailleurs: "*C'est là-bas mon pays, c'est pas chez moi ici !*".

Le père d'Abdallah est boulanger, sa mère élève ses huit enfants dont il est l'aîné. Il a une sœur en BTS de comptabilité, deux frères en Bac pro et BEP Vente. Les plus petits sont scolarisés.

Le père de Kader est chauffeur de taxi et sa mère élève ses trois enfants. Son frère aîné suit un BEP de comptabilité.

Plutôt que chez lui, où figure, affiché au milieu du mur de la salle de séjour, le diplôme de natation de sa petite sœur, Abdallah a préféré que l'entretien se déroule dans le café tabac situé en face où ils semblent avoir l'habitude de venir. Kader nous a rejoint au cours de l'entretien: il passait dans la rue avec quelques autres jeunes gens. Aujourd'hui, ils ne consomment pas, c'est le Ramadan, mais le patron nous laisse discuter pendant une heure trente environ.

### Deux trajectoires d'échec scolaire

Ils se connaissent depuis 10 ans et disent avoir suivi le même cursus scolaire. Comme le dit Abdallah, "*ce que vous dit Kader, c'est tout pareil pour moi, c'est la même histoire ! Photocopie, vous recopiez !* ». Abdallah présente ainsi son histoire scolaire: "*J'ai fait la maternelle, trois CP, puis perf et après, ça a continué, perf., perf., perf., ... puis la 6<sup>ème</sup> et SEGPA !... Pourquoi la SEGPA ? Je n'en ai aucune idée !*"

Pourtant Kader a rencontré des difficultés plus tardives: "*jusqu'au CM2, il y a rien à dire, même en 6<sup>ème</sup>. C'est en 5<sup>ème</sup> qu'ils m'ont retourné ! Parce que je foutais la merde ... le travail ça va, ça va pas ... c'était trop dur, je comprenais rien... c'était trop dur pour moi, je comprenais rien, surtout en Math*".

### Une erreur de casting

La concentration d'élèves "en difficulté" dans les mêmes classes ne facilite pas le travail des professeurs : d'ailleurs certains élèves en parlent comme d'une "*erreur de casting*". Les enseignants se plaignent de l'absentéisme des élèves, de "*leur force d'inertie*" qui apparaît par exemple dans leur recherche de stages en entreprise mais ceci peut s'expliquer par les nombreux refus d'employeurs - "*chez X, ils te tèjent !*", et leur manque de motivation pour une formation qui ne leur permettra

---

<sup>52</sup> cf C. Mathey-Pierre C., 2004, op.cit.

d'accéder qu'à un emploi qu'ils se représentent sans intérêt, mal rémunéré et surtout précaire. De ce fait, le travail scolaire ne peut pas être aussi exigeant que dans d'autres sections et d'une certaine façon, ils l'admettent ou tout au moins comprennent pourquoi : "*Le CIPPA, c'était sympa, mais je crois pas qu'on a vraiment travaillé, c'était pépère ! J'aurai préféré travailler plus, mais la classe qu'on avait, ça valait pas le coup ! Il y avait rien que des cas spéciaux, on va dire ! Et même, je le suis encore un cas spécial, on est tout le temps comme ça ! On travaille pas, on fait un peu la merde quoi ! C'est la jeunesse, ça ! A partir de 17-18 ans, on commence à comprendre*".

### **Deux orientations difficiles**

A la fin de la 3<sup>ème</sup> SEGPA, après avoir discuté avec le conseiller d'orientation, ils avaient choisi comme options Mécanique Auto "*depuis tout petit, je veux faire de la mécanique*" dit Abdallah, ou Carrosserie "*pour redresser les bosses, poncer la voiture*", ou plomberie. Kader avait fait cinq stages en carrosserie dans le même garage.

Ils devaient être prévenus par courrier de leur affectation, mais ils n'ont rien reçu et sont allés en CIPPA, ceci 3 mois plus tard. "*Ils nous ont dit d'attendre, alors on a attendu ... on est restés à la rue ! Puis ils nous ont appelés chez nous, ils nous ont dit de passer au lycée professionnel et ils nous ont passé une feuille qu'on devait aller au CIPPA !*"

**Au moment de leur entretien d'orientation en fin de CIPPA**, ils espéraient encore être orientés dans la section de leur choix, Mécanique Auto pour Abdallah et Carrosserie pour Kader, mais, au fond, ils savent qu'il n'y a pas de place dans ces formations et que, de plus, ils n'ont pas le niveau pour s'y maintenir ; ils disent eux-mêmes qu'ils "*ont raté leur scolarité*". "*Je devrais passer le bac en ce moment !*" dit Kader. "*Ca vient de moi, je n'ai pas travaillé sérieusement. Quand j'ai été en SEGPA, ma tante me disait que je devais rester en 3<sup>ème</sup> générale : elle est sévère, elle me disait de travailler dur !*". Mais il dit aussi que "*quand un élève n'accroche pas bien, on le laisse tomber !*"

Les solutions proposées à Abdallah sont réduites: "*Tu peux faire Soudure-Découpage des Métaux-Structures Métalliques ... là, il y a 12 candidats pour 32 places !* La Mission Locale, où il est déjà inscrit sans résultat, lui est présentée comme la dernière solution: "*ou bien tu vas à la Mission Locale, ton niveau n'est pas fort du tout, en Ecriture, Math, Lecture ! Tu vas voir avec eux pour des formations*". La réponse spontanée d'Abdallah est négative, mais quand le coordonnateur lui dit: "*En Mécanique, je ne te vois pas, ça n'a pas de sens, tu n'es pas passionné et c'est difficile d'avoir le BEP* », il répond : "*On va dire que c'est un peu vrai !*".

### **Un an et demi après, en seconde année de BEP Structures métalliques**

La matière préférée d'Abadallah est l'atelier et l'EPS. Il est d'ailleurs classé en boîte française qu'il pratique depuis huit ans, et pour les autres matières "*ça va, tranquille!*". Il espère aller jusqu'au Bac Pro et même plus loin: "*Oui, là, ça va, je travaille un peu plus mieux, là, j'ai confiance en moi pour*



*aller jusqu'au bout, je me suis mis dedans, dans le travail." Pourtant le travail scolaire ne l'occupe pas beaucoup chez lui: "Une heure même pas, 15-20 minutes ... ça suffit parce que maintenant, ça rentre directement ! Je suis plutôt dehors, il y a plus d'activités à faire, ça sert à rien de rester enfermé ! "* Cependant il recherche maintenant l'aide de sa sœur qui est à l'université : *" Avant, je lui demandais rien, on se parlait pas, j'étais petit, je pensais pas à ça ! Maintenant j'ai besoin d'elle et ça se passe bien, elle me fait travailler en Math et en Français".*

Ils ont le sentiment d'avoir été "sauvés" par Mr. Y., coordonnateur du CIPPA, grâce à la place qu'ils ont finalement obtenu en section de Structures métalliques. *"Structures métalliques et Carrosserie, c'est la même chose ... c'est de la tôle, non ?"* Ils disent d'ailleurs: *" Mr. Y, c'est un type bien, quoi ! Il a qu'une parole ! Il disait : à la fin du CIPPA, vous aurez un lycée ! Et on l'a eu ! Sans lui, on serait pas là, sans lui, pas de place, on serait à la rue"*. Ils ont également mérité cette orientation, car le coordonnateur ne place pas tous les élèves de CIPPA en BEP. Il conseille cette orientation dans certaines sections, uniquement à ceux dont il espère qu'ils pourront suivre.

Cependant, un an après, Kader abandonne le LP, et Abdallah le suit l'année suivante.

Kader s'arrête par manque d'intérêt semble t-il ; sa mère explique que la Soudure lui faisait mal aux yeux, mais Abdallah précise : *« C'est sa faute, il travaillait sans lunettes, il s'en fichait»*. Son récent permis de conduire lui permet de travailler à Chronopost. Il y est recruté grâce à son oncle mais deux ans après, il démissionne : *« il en avait marre »,* dit son frère aîné qui suit un BEP Comptabilité, *« il s'entendait pas avec le personnel. Mais maintenant, il a 22-23 ans... Moi, je me raccroche à l'école »*. Kader travaille en intérim depuis quelques mois pour des missions diverses (livreur, préparateur de commande, homme de ménage ...).

Son copain Abdallah continue son BEP jusqu'à l'examen, mais sa scolarité n'est plus régulière à partir du moment où Kader s'arrête. Alors que la première année, il allait à tous les cours *« même en Anglais ! »*, l'année suivante : *«Au lycée, j'y allais une fois par semaine, seulement à l'atelier ! Je voulais même pas voir les profs ! Si je leur dis un mot de travers...et l'ambiance de la classe, personne ne travaillait»*. En fait, il vit la nuit, sort en boîte et le matin, il ne peut pas se lever : *« je ne pouvais pas trop suivre les cours le matin... l'atelier, c'était que l'après-midi ! »*

En juin 2005, il rate son BEP. Il ne se présente pas aux épreuves de Français et Math. Il oublie d'y aller, dit-il, il n'a pas lu les convocations en croyant que c'était des mots du lycée. *« Si j'ai regretté ? Ah, la mort ! Mes notes j'ai même pas regardé, j'ai vu « refusé » c'est bon, j'ai lâché l'affaire !»*.

Par contre, il a passé l'épreuve d'atelier et il en semble très fier : *« L'atelier, nickel hein, ça s'est bien passé, 8h pour faire un portail tout seul, d'Im60. Un portail de pavillon »*. D'ailleurs, à la question : *« qu'est ce qui t'a fait plaisir dans tout ce qui t'es arrivé jusqu'à maintenant ? »*, il répond : *« Vraiment plaisir ? C'est l'atelier ! »* Il espère toujours travailler en Métallerie : *« J'ai appris le*

*métier dans la tête et je vais y arriver, c'est sûr !* », mais il ajoute aussi : « *si je suis bien dans un autre travail, je continue, tranquille ...* ».

Deux mois plus tard, personne ne sait chez lui qu'il a raté son BEP : « *Je ne dis rien, je n'ai pas envie de parler !* ». Il veut travailler à Chronoposte avec Kader. Il juge que c'est bien payé, « *1200 euros, oui, tranquille* ». Sa sœur aînée le pousse à prendre cet emploi « *comme ça, j'arrête de traîner, parce que là, je traîne trop, la galère totale, quoi !* ». Mais finalement il n'est pas recruté et passe ses journées dans la rue.

### **Qui l'a soutenu ?**

Sa sœur et ses professeurs d'atelier qui étaient « *comme des potes, ils parlaient bien, de tout et de rien* » l'ont soutenu. Les frères de la Mosquée également, pendant un moment, qui l'avaient remis « *dans le droit chemin* », mais « *Ils sont tous derrière les barreaux ! Maintenant c'est fini ! Mais c'est à cause des filles aussi, il y en a tellement ! On oublie la Mosquée ! Elles nous font tourner le cerveau !* ». Pourtant sa fiancée « *l'a mis bien, tranquille. C'est elle, ouais, nickel, là je suis bien !* », mais il ne lui dit rien : elle croit qu'il est au LP mais sans savoir dans quelle spécialité, elle ne sait ni qu'il a raté son examen ni qu'il a réussi son permis de conduire : « *Si elle me pose la question, je ne vais pas lui répondre quand même ! Je ne raconte pas ma vie !* ». Il pense se marier bientôt et alors « *cette vie, tout ces petits délires, après, ça va s'arrêter !* ».

## **Méthodologie**

Diverses réponses à appel d'offres nous ont conduit, depuis plusieurs années, à étudier les contextes urbain et scolaire de deux cités d'habitat social, l'une en Seine Saint Denis, bénéficiaire de la politique de la ville dès les premiers programmes, l'autre à Nantes. Progressivement, nous avons conduit des entretiens auprès de 65 intervenants sociaux travaillant auprès des jeunes « en difficulté » en Seine Saint Denis. Puis le zoom a été porté sur les collèges, et principalement sur les classes accueillant les élèves en difficulté ou « décrocheurs » dans les deux ZUS. Nous avons pu réaliser des entretiens avec différents professionnels de l'éducation (dont des éducateurs, assistantes sociales, médecin scolaire, principaux, CPE, personnels hiérarchiques). L'apport de la DEP pour le travail présenté ici nous a permis de poursuivre, répéter et retranscrire la totalité des entretiens en particulier ceux qui ont été réalisés auprès des jeunes concernés, des coordonnateurs de la MGI, des responsables de Lycée Professionnel et des enseignants. Nous avons pu observer des classes, des réunions-bilans et organiser, grâce à un professeur de Français, des discussions libres avec des élèves de classes de 5<sup>ème</sup>, de SAS, et de CIPPA, puis des entretiens en petits groupes à propos de leur vie au collège et de leurs projets d'avenir. Les réunions d'orientation de douze élèves de CIPPA ont été observées et des entretiens répétés auprès des élèves que nous avons pu retrouver ont été réalisés. Les élèves ayant bénéficié d'un dispositif pour élèves « décrocheurs » à Nantes ont été interviewés à plusieurs reprises sur trois ans ainsi que leur famille.

Réussir à rencontrer ces jeunes gens, en particulier les élèves de CIPPA a été long et difficile. Par contre, une fois leur numéro de portable obtenu par l'intermédiaire de leurs proches et le premier entretien réalisé, les revoir n'a posé aucun problème et certains ont exprimé leur volonté de voir publier leurs points de vues sur la scolarité en ZUS. Certains jeunes ont donc été interviewés à plusieurs reprises mais d'autres n'ont pu être retrouvés.

## INDEX des SIGLES

AEMO	Aide éducative en milieu ouvert
4ème AES :	4ème aide et soutien
BAC :	brigade anti-criminalité
BEP :	brevet d'étude professionnelle
BTS :	brevet de technicien supérieur
CA	contrat d'apprentissage
CAP :	certificat d'aptitude professionnelle
CES :	contrat emploi solidarité
CESF :	conseiller en économie sociale et familiale
CAT :	centre d'aide par le travail
CCSD	commission de circonscription de second degré
CDD :	contrat à durée déterminée
CDI :	contrat à durée indéterminée
CE1	cours élémentaire 1ère année
CE2	cours élémentaire 2nde année
CFA :	centre de formation d'apprenti
CIO :	centre d'information et d'orientation
CIPPA :	cycle d'insertion pré professionnel par alternance
CM1	cours moyen 1ère année
CM2	cours moyen 2ème année
CMP :	centre médico-pédagogique
CNED	centre national d'enseignement à distance
COP	conseiller d'orientation-psychologue
COTOREP :	commission technique d'orientation et de reclassement professionnel
CP :	cours préparatoire
CPA :	classe de préparation à l'apprentissage
CPE :	conseiller principal d'éducation
CR :	dispositif « changer et réussir »
CSP :	catégorie socioprofessionnelle
EPS	éducation physique et sportive
IA	inspection académique
IME	institut médico-éducatif
IUFM :	institut universitaire de formation des maîtres
JAPD	journée d'appel à la préparation à la défense
HG	histoire et géographie
LP :	lycée professionnel
MIGEN	mission générale d'insertion de l'éducation nationale
MGIEN:	mission générale d'insertion de l'éducation nationale
ML :	mission locale
Perf	classes de perfectionnement
PJJ :	protection judiciaire de la jeunesse
REP	réseau d'éducation prioritaire
SAS :	sections d'aide et de soutien
2nde GT	seconde générale et technologique
SEGPA :	sections d'enseignement professionnel adapté
SVT	sciences de la vie et de la terre
3ème VP	Troisième voie professionnelle
ZEP :	zone d'éducation prioritaire



## BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Créteil, « Les taux de confirmation », Partages, Note d'information du Service académique des études et de la prospective, n°1, Fév. 2004.
- Académie de Nantes, « Evolution sur cinq ans des diplômés de l'enseignement professionnel », *Oceania*, Déc 2000, n° 113.
- Académie de Nantes, « Projection d'effectifs à 2009-2010 Lycées et lycées professionnels », *Oceania*, Sept.2000, n° 110.
- Arrighi JJ, Brochier D., 1995-2003, « L'apprentissage aspiré par le haut », Cereq n°217, mars 2005.
- Barras I., « L'orientation des jeunes peu qualifiés, une liberté contrainte », *Formation Emploi* n°88, 2004.
- Beaud S., 2002, 80% au bac et après ? La Découverte, Paris, 321p.
- Beaud S., Pialoux M., Violences urbaines, violences sociales, Fayard, 2003.
- Rapport de recherche DATAR/DEP/Ministère de la recherche, 2005, (<http://cisad.adc.education.fr/dister/>).
- Broccolichi S., Benayed C., Mathey-Pierre C., Trancart D., coord., « Eclairer la géographie des inégalités scolaires », in *Education et Formations* n°74, Ministère de l'Education Nationale, DEP, 2006.
- Broccolichi S., Larguèze B., « Les sorties sans qualification du système éducatif moins de 5ans après l'entrée au collège », *Educations et formations*, n° 46, 1996.
- Caille J.P., Qui sort sans qualification du système éducatif ? *Education et formations* n°57, 2000.
- Cardi F., « La dynamique de construction des projets des lycéens professionnels », *Les dossiers Insertion, Education et Société*, n° 150, Février 2004, MEN.
- Ceaux J., Châtelain P., Disparités dans la formation des adolescents, *Etudes et documents du service central des statistiques du MEN*, 1968.
- Chauveau G., Comment réussir en ZEP, Ed. Retz, 2000.
- Chauveau G., A la recherche de l'école populaire, in « Trop d'école ! » *Cosmopolitiques 10*, Editions Apogée, 2005.
- Coutant I., « Le pouvoir des mots : à propos de l'encadrement socio-éducatif des jeunes « sans avenir » », *Formation Emploi* n° 89, 2005.
- Delcroix C., Ombres et lumières de la famille Nour, Petite bibliothèque Payot, 2005.
- Demuyneck Ch., « La rue dans l'école ? » Rapport au premier ministre, Juin 2004.
- Destefanis M., Dugué E, Mathey-Pierre C., « De l'école à l'emploi, quel chemin dans la ZUS ? », *Connaissance de l'emploi* n° 10, 2004, Centre d'études de l'emploi, Noisy le Grand.
- Destefanis M., Mathey-Pierre C., Dugué E., Rist B., 2005, « Dans une zone urbaine sensible : les acteurs de l'éducation et de l'insertion des jeunes en difficultés », Rapport de recherche du CEE n°28, Cnam-Griot-Lise/CEE, Noisy le Grand. ([http://www.cee-recherche.fr/fr/rapports/education insertion jeunes](http://www.cee-recherche.fr/fr/rapports/education%20insertion%20jeunes)).
- Diamant C., Ecole, terrain miné, Editions Liana Levi, 2005.
- DIV, La scolarité et l'éducation, rapport 2004, Observatoire national des ZUS.
- Dubar C. et al., L'autre jeunesse, jeunes stagiaires sans diplôme, Presses universitaires de Lille, 1987.
- Education et formations*, Les sortants du système scolaire sans qualification, n°57, 2000, MEN.
- Education et formations*, Parcours dans l'enseignement secondaire et territoires, n° 62, 2002, MEN.

- Faguer J.P., « L'entrée des jeunes dans la vie active, génération 1955 », *Cahiers du CEE* n° 7-1975 et n°15- 1977, PUF, Paris.
- Figeat M., « Le baccalauréat professionnel, 20 ans après », *Documents et travaux de recherche en éducation* n°51, INRP, Lyon.
- Fortier J.C., « Les conditions de la réussite scolaire en Seine Saint Denis », Rapport remis au Ministre de l'Education Nationale, 1998.
- Glasman D. et Oeuvarard F. ss la dir. de, La déscolarisation, La Dispute, 2004, contributions de J. Costa-Lascoux et O.Hoibian , de S. Bonnery , D. Thin et M. Millet.
- Géographie de l'école*, n°9, mai 2005, DEP-MEN.
- Grelet Y., « Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes », *Bref*, Cereq, n° 228, Mars 2006.
- IGEN/IGAEN, « Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Nantes », Rapport au premier ministre, Février 2003.
- Kaiser J., « Trajectoires de jeunes en insertion de longue durée », chapitre 3, in B. Friot, Rose J., La construction sociale de l'emploi en France, l'Harmattan, Paris, 1996.
- Lantier N., Mathey-Pierre C., « Identité et devenir de jeunes issus de SES et d'ENP », *Revue Française de pédagogie*, Janvier 1990, n°90, INRP, Paris.
- Larguèze B., « L'impossible deuil », in *La fabrique de la haine*, L'esprit frappeur, septembre 2002.
- Lefresne F., Les jeunes non qualifiés, *Problèmes politiques et sociaux*, Le Documentation Française, n°915, 2005.
- Lespessailles C., Maillebouis M., Mathey-Pierre C., Ritzler I., *Les formations en alternance, Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, ouvrage collectif, La documentation Française, coll. Recherche en formation continue, Paris , 1992 .
- Maillard F., « L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance », *Formation Emploi* n° 89, 2005.
- Mathey-Pierre C., « Appréciations scolaires et orientation », in *Educations* n° 11, Les enjeux de l'orientation, sous la direction de J. Guichard, Lille , Février 1997 .
- Mathey-Pierre C., « Quelle orientation pour les jeunes demandeurs d'emploi ? » in *L'orientation professionnelle des adultes , contribution de la recherche , état des pratiques et étude bibliographique*, ouvrage collectif conçu et réalisé par E.Dugué, R.Guerrier, L.Le Bars, C.Lespessailles, M.Maillebouis, C.Mathey-Pierre , La Documentation Française , Coll. CEREQ , Paris , 1998 .
- Mathey-Pierre C. et alii, « Les jeunes gens du programme Paque », *La Lettre* n°49, Centre d'études de l'emploi, Noisy le Grand, 1997.
- Mathey-Pierre C., « Avoir une place en lycée professionnel : quel enjeux ? » in *Ville Ecole Intégration*, n° 136, 2004.
- Mathey-Pierre C., Waysand E., 2005, « Qui est Norman D. ? », in *Au risque de l'évaluation*, ouvrage collectif, coord. Bureau M.C., Marchal E., Septentrion, Presses Universitaires, coll. Le regard sociologique.
- Mathey-Pierre C. Waysand E., 2006, « Ségrégation urbaine et sectorisation. Eviter son collège ou lycée de secteur ? Exemples de deux jeunes gens », in *Défaillances et inventions de l'action sociale*, L'Harmattan, Logiques sociales, Les Cahiers du Griot, ouvrage collectif, coord. Bureau MC., Dugué E, Rist B., Rouard F..
- Memmi A., Portrait du décolonisé arabo-musulman et de quelques autres, Gallimard, 2004.
- Millet M., Thin D., « Une déscolarisation encadrée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2003
- Mobus M., Besucco N., Lochet JF, Moncel N., « Devenir ouvrier non qualifié dans une grande entreprise, Choix des jeunes et contextes locaux », *Bref*, n°204 Janvier 2004, Cereq.
- Moisan C., « Diversité régionale des parcours dans le secondaire », *Educations et Formations* -n°62- Janvier-Mars 2002.

- Moreau G., « Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis », *Formation Emploi* n° 89, 2005
- Moreau G., *Le monde apprenti*, La dispute, 2003.
- Ramé L. et S., *La formation professionnelle par apprentissage*, L'Harmattan, Logiques Sociales, 1995.
- Rapport IGEN/IGAEN, n° 03022 - 03040 « Les académies sous le regard des inspections générales. Bilan des 10 premières évaluations de l'enseignement en académie, Juin 2003 ».
- Rebière Ch., Sauvageot Cl., « Les abandons en lycées professionnels en cours ou à la fin de l'année scolaire 1990-2000 », *Les dossiers* n° 135, Oct. 2002, DPD, Ministère de l'éducation et de la recherche.
- Rochex JY, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.
- Saurat G, Dessieux G., « L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Créteil », rapport d'évaluation, Janvier 2003.
- Tanguy L. *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*, PUF, 1991.
- Testenoire A., Trancart D., « Les jeunes de bas niveau de qualification, face à l'emploi : une comparaison Haute-Normandie/France », *Notes de travail* n°16, Cereq-Génération 92, 2001.
- Viprey M., « L'insertion des jeunes d'origine étrangère », *IRES La lettre*, n° 52, Juillet 2002.