

L'expérimentation *Lycée de toutes les chances* : un premier bilan *

Gilles FERREOL **

L'opération *Lycée de toutes les chances* ¹, menée dans l'académie de Lille depuis septembre 1999 sous l'impulsion du rectorat et du conseil régional Nord-Pas-de-Calais ², se singularise, par rapport à d'autres expérimentations de ce type, par son ampleur et son degré de structuration. Un certain nombre de problématiques lui sont associées, comme celles relatives au décrochage et à la déscolarisation (voir l'encadré 1, *infra*), à l'exclusion et à l'anomie, aux inégalités et à la stigmatisation ou, dans une tonalité plus positive, à l'intégration et à la réussite de tous ³.

L'évaluation d'un tel dispositif, élargi à partir de 2003 à d'autres établissements, nécessite une méthodologie adéquate susceptible de nous éclairer sur les objectifs fondateurs et leur mise en œuvre, sur les résultats obtenus non seulement aux examens mais aussi en termes de comportements ou d'insertion, ainsi que sur les répercussions en matière de gestion des ressources humaines, de pratiques pédagogiques ou de mutualisation des compétences (*cf.*, en annexe, le protocole retenu).

* Cette contribution reprend les grandes lignes d'un rapport de recherche présenté à Lille en mai 2005 (Contrat de Plan Etat-Région 2000-2006/Académie de Lille-conseil régional Nord-Pas-de-Calais). Ce rapport a donné lieu à la publication d'un ouvrage ayant pour titre : *Dé-crochage scolaire et politiques éducatives*, Bruxelles, Intercommunications, coll. « Proximités Sociologie », mars 2006.

** Professeur de sociologie à l'université de Franche-Comté, directeur du LASA (laboratoire de socio-anthropologie).

1. Désignée, tout au long de ces pages, par le sigle LTC.

2. Dans le cadre du Contrat de Plan 2000-2006 et avec la participation du FSE (Fonds social européen).

3. Même pour ceux dont le cursus s'accomplit sans accroc, l'important étant d'éviter toute forme de ghettoïsation et de réunir des publics différents dans un même espace d'apprentissage et de socialisation.

Afin de mener à bien ces investigations, l'approche monographique a été privilégiée. Ont été choisis, en raison de leur antériorité et de leurs spécificités, trois réseaux : Hénin-Beaumont (approche globalisante), Dunkerque (visée plus pédagogique), Condé (entrée culture), chacun d'entre eux étant représenté par deux établissements.

Tableau 1. Les six sites
Réseau d'Hénin-Beaumont LP Henri Senez, Hénin-Beaumont LP Joliot-Curie, Oignies
Réseau de Dunkerque LP des Plaines du Nord, Grande-Synthe LGT du Noordover, Grande-Synthe
Réseau de Condé LGT et LP Charles Deulin, Condé-sur-l'Escaut LGT et LP Georges Bustin, Vieux-Condé

L'essentiel du travail de terrain s'est effectué dans ces LP et LGT¹. Cependant, des lycées témoins (hors LTC) et d'autres nouvellement admis ont été ponctuellement sollicités : les premiers, sous réserve de disposer de statistiques adéquates, pour mieux apprécier les résultats obtenus et faire apparaître un éventuel différentiel ; les seconds pour pointer d'éventuelles inflexions dans la définition des objectifs ou des projets.

Tableau 2. Les lycées témoins (LT) et nouvellement admis (LNA)
Réseau d'Hénin-Beaumont LP Robespierre, Lens (LT)
Réseau de Dunkerque LP Fernand Léger, Coudekerque-Branche (LT) LP Automobile et transports, Grande-Synthe (LNA) LGT de l'Europe, Dunkerque (LNA) LP Ile Jeanty, Dunkerque (LNA)
Réseau de Condé LP André Jurénil, Denain (LT) LP Pierre-Joseph Fontaine, Anzin (LNA) LP Jean-Baptiste Carpeaux, Crespin (LNA)

1. Cf., à la fin de cet article, la table des sigles.

La confrontation de ces expériences devrait ainsi permettre de mieux comprendre, au-delà de tel ou tel particularisme, lignes de force et points d'achoppement, les conduites ou les stratégies déployées étant tributaires de multiples facteurs, en particulier organisationnels ou socioculturels. Les informations recueillies et les enseignements qui en découlent serviront alors de base à diverses recommandations.

Tableau 3. Nombre de passations réalisées					
Etablissement concerné et date de la visite	Questionnaires exploitables		Entretiens menés		
	Elèves	Enseignants	Elèves	Enseignants	Personnel de direction, IATOS, extérieurs...
LP Henri Senez (Hénin-Beaumont), 2, 3, 9 et 10 décembre 2004	76	16	7	9	Une vingtaine
LP Joliot-Curie (Oignies), 16, 18 et 19 novembre 2004	62	36	7	8	Une vingtaine
LP des Plaines du Nord (Grande-Synthe), 23, 25 et 29 novembre 2004	108	18	28	11	Une vingtaine
LGT Noorderover (Grande-Synthe), 25 novembre, 5 et 6 décembre 2004	14	3	8	7	Une quinzaine
LGT et LP Charles Deulin (Condé-sur-l'Escaut), 18-26 novembre 2004	63	16	8	10	Une vingtaine
LGT et LP Georges Bustin (Vieux-Condé), 22, 23 et 25 novembre 2004	30	7	10	9	Une quinzaine
Ensemble	353	96	68	54	+ d'une centaine

Objectifs et moyens

Commençons par les objectifs. Les textes de référence (*Cahier des charges*, *Contrat de Plan*, *Dossier FSE*) concordent et listent les priorités :

- prévenir et surmonter l'échec scolaire ;
- assurer la réussite du plus grand nombre ;
- permettre une insertion sociale et professionnelle réussie ¹.

1. Voir le document *Expérimentation du Lycée de toutes les chances. Bilan 2000-2002*, conseil régional Nord-Pas-de-Calais, direction des Formations initiales, Lille, s.d., p. 10.

Encadré 1.

Le décrochage scolaire : points de repère

Si le questionnement sur le décrochage tend à devenir central dans un contexte de crise de l'école et de son environnement, c'est parce qu'il traduit un « malaise endémique », qu'il fait appel à plusieurs registres et qu'il « met en scène une figure de l'altérité qui échappe *a priori* aux classifications existantes : repérage difficile, effectifs concernés en augmentation et hétérogénéité croissante des profils » (Bier, 2000 : 6).

La terminologie utilisée (« déscolarisés », « perdus de vue »...) fluctue et n'est pas dénuée d'ambiguïtés. Les contours, de même, sont flous : que désigne, au juste, l'appellation de « décrocheurs » ? Renvoie-t-elle simplement à « ceux qui, après un échec à l'examen terminal d'un cycle, ne persévèrent pas » et prennent délibérément leurs distances avec leur établissement, « ceux qui sont exposés » ou « échappent aux obligations légales » ? S'agit-il d'un « acte volontaire, pensé comme tel, et assez soudain » ou d'un « glissement progressif d'un jeune que plus rien ne retient au lycée : ni les études, ni la confiance dans ce qu'elles peuvent apporter, ni la sociabilité adolescente (éventuellement concurrencée ou submergée par une autre), ni la présence d'adultes » ? (Glasman, 2000 : 20). A-t-on affaire à un nouvel objet d'étude ou à un nouvel habillage de l'échec scolaire ?

Les typologies mises en avant, celles par exemple de Elliott et Voss, de Erpicum et Murray ou de Kronick et Hargis, font toutes ressortir, selon des pondérations spécifiques, quatre grandes catégories : les « discrets », les « désengagés », les « sous-performants » et les « inadaptés » (Janosz, 2000). Au-delà de ces étiquettes, il convient de reconnaître l'existence d'un continuum parmi ceux qui s'engagent, plus ou moins fortement, dans un processus de « démobilitation » ou de « non-appartenance », de « défection » ou de « désaffiliation » (Hirschman, 1995). Près de 8 % d'une génération (soit 60 000 jeunes contre 140 000 à la fin des années 1970) est concernée, ce pourcentage stagnant depuis 1994. Cette sortie est presque toujours l'aboutissement de difficultés précoces (redoublements dès le primaire, faiblesse des acquis en français et en mathématiques). Si les garçons sont davantage touchés que les filles, les 17-18 ans plus que leurs cadets, ceux qui sont en lycée professionnel plus que les autres, les liens avec les conduites délictueuses ou la nationalité ne sont pas clairement démontrés. Les risques sont, par ailleurs, accrus pour les enfants issus de milieux modestes (ouvriers, personnels de service, inactifs) ou vivant dans des familles monoparentales ou recomposées, et beaucoup plus pour ceux dont les performances à l'entrée en sixième sont parmi les 10 % les plus faibles (Broccolichi, 2000 : 40).

Plusieurs éléments entrent en ligne de compte (Blaya, 2003 ; Bonnery, 2004 ; Toulemonde, 1998) :

- perte d'espoir dans l'utilité de la formation initiale et peur d'être victime d'un contrat de dupes ;

■ ■ ■

■ ■ ■

- méconnaissance des exigences du métier d'élève et refus de se conformer aux codes, aux attentes et aux injonctions émanant des enseignants ou de l'institution ;
- rapport au savoir jugé peu attrayant car perçu comme trop formel, infantilisant ou en porte-à-faux, en particulier pour ceux que Pierre Bourdieu et Patrick Champagne nomment les « exclus de l'intérieur » (Bourdieu, Champagne, 1993) ;
- échec à surmonter la « dissonance culturelle » entre les contenus d'apprentissage proposés et le système de valeurs ou de représentations propres au milieu d'origine ;
- volonté de repositionnement face au projet parental, restauration de l'image de soi, rapprochement et accueil auprès d'un groupe de pairs (l'*exit*, hors du lycée, ne signifiant pas l'exil), attrait du monde professionnel, perspective d'autres carrières : délinquante, matrimoniale...

Nous nous situons, dès lors, au rebours d'explications monocausales et au carrefour d'interactions d'ordre familial et socio-économique, organisationnel et cognitif, pédagogique et biographique (Bloch, Gerde, 1998 ; Caille, 2000 ; Degryse *et alii*, 1999).

Le hors-série, publié en octobre 2000, de *Brèves d'Europe en Nord-Pas-de-Calais* ne dit pas autre chose et exprime la « volonté d'échapper aux segmentations et aux fatalités qui ont trop longtemps tenu la région à l'écart des progrès fondamentaux du siècle qui s'achève », le sort de ceux qui – « par leurs origines ou leurs difficultés personnelles » – sont en proie à la « disqualification » ou à la « marginalisation » ne pouvant plus être passé sous silence. Les « prémices de l'exclusion », est-il proclamé, « doivent être combattus par tous les moyens » afin de « redonner confiance » et de « développer de nouvelles compétences ». Quant à ceux pour qui le cursus s'accomplit sans accroc, ils sont invités à participer pleinement au dispositif de telle sorte qu'ils puissent « renforcer leur excellence ». L'important, on le voit, est d'éviter toute forme de stigmatisation. Les entretiens que nous ont accordés différentes personnalités directement impliquées dans le projet LTC montrent bien l'attachement, jamais démenti, à ces orientations. Celles-ci, il est vrai, ne peuvent que susciter l'adhésion et ne prêtent guère le flanc à la critique.

A un niveau plus spécifique ¹, il convient de promouvoir :

1. Ces « objectifs intermédiaires » ne figurent pas – pour des raisons de commodité – dans le Contrat de Plan 2000-2006.

Tableau 4. Liste des personnalités interrogées			
Nom et prénom	Date	Lieu	Titre ou fonction occupée
Châtelain Dominique	14/09/2004	Lille (rectorat)	Conseiller en formation continue, académie de Lille
Desneuf Paul	25/10/2004	Paris (MEN)	Ancien recteur de l'académie de Lille (2002-2004), directeur du service du personnel d'encadrement au MEN
Filipiack Jean-Pierre	13/09/2004	Lille (rectorat)	Ancien DAETP au rectorat de Lille
Fortier Jean-Claude	22/11/2004	Dijon (université)	Ancien recteur de l'académie de Lille (1997-2002), président de l'université de Bourgogne
Frimat Bernard	15/02/2005	Entretien téléphonique	Ancien vice-président Formation initiale du conseil régional Nord-Pas-de-Calais, sénateur du Nord
Hannebique Guy	14/09/2004	Lille (rectorat)	Directeur général des partenariats territoriaux et européens au conseil régional Nord-Pas-de-Calais (en charge précédemment de la DFI)
Lecompte Claude	22/10/2004	Paris (MEN)	Ancien secrétaire général du rectorat de Lille, adjoint de P. Desneuf au MEN
Legay Danièle	13/09/2004	Lille (rectorat)	IA-IPR, pilote académique (rectorat de Lille)
Le Guernigou Véronique	19/11/2004	Rennes (conseil général Ille-et-Vilaine)	Ancienne chargée de mission FSE à la cellule des Affaires européennes du conseil régional Nord-Pas-de-Calais, responsable du service accueil familial au conseil général d'Ille-et-Vilaine
Pavot Martine	14/09/2004	Lille (conseil régional)	Ancienne directrice de cabinet puis du GIP au rectorat de Lille, responsable de la DFI au conseil régional Nord-Pas-de-Calais
Picot Catherine	13/09/2004	Lille (rectorat)	Chargée de mission DFI au conseil régional Nord-Pas-de-Calais
Vielvoye Andrée	01/10/2004	Paris (Gare du Nord)	Ancienne responsable DFI au conseil régional Nord-Pas-de-Calais
Vilvandr� Antoine	14/09/2004	Lille (rectorat)	IEN-ET, rectorat de Lille

- la rénovation des méthodes et des outils pédagogiques en formation initiale par l'application du principe du « cousu main » ¹ et par la prise en compte d'une conception plus globale de la dimension éducative ;

1. L'expression est de Catherine Moisan, inspectrice générale de l'Education nationale.

- le travail en commun entre les différents acteurs au sein d'un établissement et entre établissements d'un même réseau ¹ ;
- l'interaction entre les lycées et leur environnement (familles, cité, monde professionnel), les relations de partenariat ² méritant d'être renforcées ³.

Comme précédemment, la continuité prévaut tant dans les textes que dans les propos, et toutes ces perspectives restent toujours d'actualité.

Le LTC, peut-on lire par ailleurs, ne se résume pas à un catalogue d'actions isolées dont le seul point commun serait l'éligibilité financière mais se présente comme un ensemble cohérent en fonction d'une démarche structurée, articulée autour :

- de l'accueil et de l'accompagnement des jeunes ;
- de l'aide au développement personnel ;
- du positionnement et de l'évaluation des compétences ;
- de parcours adaptés de formation et de pratiques d'individualisation ;
- de l'insertion.

Ces catégories, initialement dénommées services ⁴, puis moyens ou fonctions, sont reprises dans le document *Projet d'actions LTC 2003* (rectorat, pôle communication) et développées sur le site académique (<http://www.ac-lille.fr>), les réseaux mettant en place les mesures qui leur semblent les mieux adaptées aux besoins des élèves et aux situations locales :

Fonction accueil-accompagnement
<p>Objectifs : accueillir, intégrer et motiver, par :</p> <ul style="list-style-type: none">- la découverte des lieux, des services, des personnels et du cadre de vie de l'établissement ;- la prise en considération de l'environnement, des exigences des métiers et de l'offre de formation ;- l'élaboration du projet personnel et professionnel.

1. Ces réseaux, implantés dans des bassins rencontrant de fortes difficultés socio-économiques, offrent aux élèves des filières et des disciplines diversifiées. La palette des choix d'orientation est ainsi beaucoup plus vaste.
2. Dans des domaines comme la santé publique, la connaissance des métiers ou la vie associative.
3. Le recours au service public est ici prioritaire, le principe de non-substitution devant s'appliquer en permanence.
4. Dix à l'origine, comprenant le sport, la culture, la citoyenneté, la reconnaissance des acquis et la validation...

Fonction développement

Objectifs : socialisation, affirmation et connaissance de soi, par :

- l'éducation à la santé ou à la citoyenneté ;
- des pratiques sportives ou culturelles (théâtre, atelier d'écriture...).

Fonction positionnement et évaluation

Objectifs : situer l'apprenant en devenir et effectuer un bilan de ses acquis, par :

- des tests disciplinaires ou d'habileté (gestuelle, technique...);
- un repérage des potentialités, en dehors du cadre scolaire ou au quotidien ;
- la contractualisation ;
- la validation de savoirs ou de savoir-faire...

Fonction parcours et pratiques

Objectifs : optimiser les situations d'apprentissage, trouver des réponses appropriées, par :

- du soutien, une remise à niveau, un approfondissement ;
- l'utilisation du CDI et d'un centre de ressources ;
- des projets culturels, techniques ou pluridisciplinaires ;
- une pédagogie de l'alternance ;
- des itinéraires spécifiques, des classes passerelles ou de préorientation...

Fonction insertion

Objectifs : valoriser les acquis en vue d'une insertion professionnelle ou d'une poursuite d'études, par :

- la constitution d'un livret ou d'un portefeuille de compétences ;
- une valorisation des acquis (stages, diplômes) ;
- des actions préparatoires à la recherche d'emploi ;
- l'essor des NTIC.

Autre levier essentiel : la formation des acteurs, dont les professeurs « ressources » (plus de cent cinquante bénéficiaires – désignés par les fournisseurs – entre 2000-2001 et 2003-2004, actions portées au catalogue *Convergences* de l'IUFM et organisées sur trois journées avec l'aide l'an dernier de la cellule TICE) et les coordonnateurs (désormais un à temps partiel par établissement). L'apport de moyens tant financiers ¹, par la Région (7 392 000 euros sur la période 2000-2004 ²), le FSE ³ et l'Etat ⁴, qu'humains ou logistiques, par le rectorat (décharges ⁵, heures supplémentaires, mise à disposition de postes administratifs ⁶ ou d'aides éducateurs, capitalisation et mise en ligne des outils produits, implication des instituts universitaires ⁷...), est à cet égard décisif.

Le LTC, on l'aura saisi, se situe très explicitement non pas « aux marges » mais « au cœur » de l'activité pédagogique (art. 3 du *Cahier des charges 2000*). Les réseaux, quant à eux, sont perçus comme des « vecteurs de réussite », le recours au service public – à coût équivalent – étant prioritaire et le principe de non-substitution devant s'appliquer en permanence (art. 4). Leur fonctionnement s'inscrit dans une logique de complémentarité, de mutualisation et d'essaimage et ne se réduit pas à l'accomplissement de simples tâches administratives ou de gestion.

Les actions menées et leur impact sur les publics

Un double mouvement, d'élargissement et de structuration, caractérise cette évolution. Au premier janvier 2003, le dispositif a accueilli de nou-

1. La gestion des fonds étant confiée au Groupement d'intérêt public (GIP) *Education et formation tout au long de la vie*.
2. Soit un taux d'engagement de 69 %. En 1999, la région avait aussi versé une subvention de 16 MF. La répartition année par année s'établit comme suit (en millions d'euros) :

Objectif 38 : Améliorer la formation et les conditions d'orientation (versements prévus 2000-2006 : 10,671)	Affectation 2000	Affectation 2001	Affectation 2002	Affectation 2003	Affectation 2004
	1,524	1,532	1,336	1,5	1,5

- Pour l'historique détaillé de ces affectations et des décisions des Commissions permanentes (9 juillet et 27 septembre 1999, 29 mai 2000, 2 mai 2001, 29 avril et 4 novembre 2002, 4 mars 2003, 21 janvier et 28 juin 2004), cf. la note de Catherine Picot du 27 octobre 2004 (conseil régional Nord-Pas-de-Calais, DFI).
3. Celui-ci intervient à hauteur de 50 % en objectif 1 (« promouvoir le développement et l'ajustement structurel des régions en difficulté ») et de 45 % en objectif 3 (« soutenir l'adaptation et la modernisation des politiques et systèmes d'éducation, de formation et d'emploi »).
 4. 0,15 M € par an.
 5. Depuis 2002, vingt-neuf coordonnateurs – ayant vocation à exercer un rôle de facilitateur – y ont eu droit.
 6. Un demi pour chaque établissement tête de réseau.
 7. Et, plus encore, du CAFOC, des CPFE, du C2RP, du CUEEP, de la MGI ou de la VIP (cf. le *Cahier des charges*, art. 2). Voir, en fin de notre article, la table des sigles.

Réseau et date de création	Etablissement	A	B	C	D	E
Auchel (objectif 3)						
Depuis 1999	LP Flora Tristan (Lillers)	15 %	57 %	6 %	6 %	16 %
	LP Degrugillier (Auchel)	12 %	34 %	3 %	23 %	26 %
	LP Mendès France (Bruay-la-Buissière)	15 %	18 %	3 %	44 %	20 %
	Total réseau	14 %	36 %	4 %	24 %	22 %
Bully-les-Mines (objectif 3)						
Depuis 2003	LP Léo Lagrange (Bully-les-Mines)	6 %	33 %	5 %	41 %	15 %
	LP La Peupleraie (Sallaumines)	46 %	24 %	5 %	25 %	-
	LGT et LP Picasso (Avion)	34 %	22 %	-	41 %	3 %
	Total réseau	29 %	26 %	3 %	36 %	6 %
Calais (objectif 3)						
Depuis 1999	LP Normandie-Niémen (Calais)	10 %	5 %	31 %	50 %	4 %
	LP du Détroit (Calais)	15 %	14 %	-	54 %	17 %
	LGT et LP Coubertin (Calais)	17 %	33 %	-	8 %	41 %
	Total réseau	14 %	17 %	11 %	37 %	21 %
Grande-Synthe (objectif 3)						
Depuis 1999	Lycée du Noorderover (Grande-Synthe)	-	53 %	-	47 %	-
	LP Plaines du Nord (Grande-Synthe)	10 %	14 %	-	30 %	46 %
	Lycée de l'Europe (Dunkerque)	9 %	9 %	82 %	-	-
	LP Ile Jeanty (Dunkerque)	21 %	10 %	-	54 %	15 %
	LP Automobile et transports (Grande-Synthe)	25 %	-	-	47 %	28 %
	Total réseau	13 %	17 %	16 %	36 %	18 %
Hénin-Beaumont (objectif 3)						
Depuis 1999	LP Joliot-Curie (Oignies)	9 %	52 %	3 %	35 %	-
	LP Henri Senez (Hénin-Beaumont)	20 %	41 %	1 %	35 %	3 %
	LGT et LP Pasteur (Hénin-Beaumont)	-	-	-	-	-
	Total réseau	15 %	47 %	2 %	35 %	1 %
Sambre-Avesnois (objectif 1)						
Depuis 2003	LP Louis Armand (Jeumont)	6 %	10 %	45 %	26 %	12 %
	LP Curie (Aulnoye-Aymeries)	9 %	-	10 %	69 %	12 %
	LP Courtoy (Hautmont)	21 %	28 %	-	40 %	11 %
	Cité Pierre Forest (Maubeuge)	7 %	48 %	8 %	32 %	5 %
	Total réseau	11 %	21 %	16 %	42 %	10 %
Roubaix (objectif 3)						
Depuis 1999	LP Loucheur (Roubaix)	48 %	18 %	-	22 %	12 %
	LP Turgot (Roubaix)	14 %	46 %	-	13 %	27 %
	LP Savary (Wattrelos)	-	67 %	33 %	-	-
	Total réseau	27 %	44 %	11 %	11 %	13 %
Valenciennes (objectif 1)						
Depuis 1999	LP Fontaine (Anzin)	7 %	14 %	4 %	62 %	13 %
	LP Carpeaux (Crespin)	14 %	7 %	21 %	50 %	8 %
	LGT et LP Deulin (Condé-sur-Escaut)	1 %	15 %	6 %	55 %	23 %
	LGT et LP Bustin (Vieux-Condé)	23 %	-	18 %	57 %	2 %
	Total réseau	11 %	9 %	12 %	56 %	12 %
Total tous réseaux		15 %	27 %	8 %	35 %	15 %
A : Accueil et accompagnement des jeunes ; B : Aide au développement personnel ; C : Positionnement et évaluation des compétences ; D : Parcours adaptés de formation et pratiques d'individualisation ; E : Insertion						

veaux venus et comprend désormais trente-trois établissements, regroupés en huit réseaux ¹. L'organigramme, de son côté, est plus opérationnel : le rôle de chacun est mieux spécifié ainsi que les relations entre acteurs. Le proviseur est le chef de projet : il s'entoure d'une équipe avec laquelle il définit une stratégie de fonctionnement. Le coordonnateur fédère les énergies et contribue à la mise en œuvre, à l'accompagnement, au suivi et à l'évaluation d'un plan d'actions. Le professeur ressources est spécialisé dans la démarche d'individualisation et est capable d'utiliser ou de maîtriser divers outils comme ceux issus des technologies de l'information et de la communication. Conformément à la mission qui leur est dévolue, les enseignants ² s'emploient à la réussite de tous les jeunes qui leur sont confiés et, avec l'aide des personnels de santé, des COP, des CPE, des surveillants d'externat et des aides éducateurs, se focalisent sur plusieurs pistes : accueil, positionnement, soutien pédagogique, parcours adaptés, insertion. Les partenaires extérieurs sont également sollicités en tant que de besoin. Il s'agit d'instaurer une veille permanente et de mettre en synergie, au sein d'un réseau, des pratiques et des activités, des savoirs et des compétences, une cellule d'ingénierie – en étroite collaboration avec les corps d'inspection – donnant les impulsions nécessaires.

En juin 2004, 21 000 élèves (14 000 en LP et 7 060 en LGT) faisaient partie intégrante de l'opération LTC (Legay, 2004 : 7).

La répartition par catégories d'actions montre bien l'importance accordée aux parcours adaptés et aux pratiques d'individualisation (tableau page précédente).

Les élèves décrocheurs bénéficient d'un intérêt particulier, les mesures prises étant relayées plus ou moins activement selon les réseaux (tableau page suivante) :

-
1. A la rentrée 2003-2004, le réseau de Condé intègre les LP Fontaine d'Anzin et Jean-Baptiste Carpeaux de Crespin ; celui de Grande-Synthe s'étend avec l'engagement des LP Automobile et transports et Ile Jeanty, tandis qu'un partenariat avec le lycée de l'Europe est établi, à l'image de celui noué avec Noordover. Le LP Léo Lagrange quitte, par ailleurs, le bassin d'Hénin pour rejoindre celui de Bully-les-Mines en compagnie du LP La Peupleraie de Sallaumines et des LP et LGT Pablo Picasso d'Avion, et un nouveau pôle se crée en Sambre-Avesnois autour des LP Curie d'Aulnoye-Aymeries, Placide Courtoy d'Haumont, Louis Armand de Jeumont et de la cité Pierre Forest de Maubeuge.
 2. Dont les chefs de travaux, industriel et tertiaire.

Etablissement	Exemples d'actions spécifiques	Dynamiques réseau
Auchel		
LP Flora Tristan (Lillers) LP Degrugillier (Auchel) LP Mendès France (Bruay-la-Buissière)	Lutte contre l'absentéisme et travail en amont	Bon fonctionnement, 7 actions communes
Bully-les-Mines		
LP Léo Lagrange (Bully-les-Mines) LP La Peupleraie (Sallaumines) LGT et LP Picasso (Avion)	Groupe progrès	Aucune synergie
Calais		
LP Normandie-Niémen (Calais) LP du Détroit (Calais) LGT et LP Coubertin (Calais)		Aucune mutualisation. Difficulté avec Coubertin
Grande-Synthe		
Lycée du Noorderover (Grande-Synthe) LP Plaines du Nord (Grande-Synthe) Lycée de l'Europe (Dunkerque) LP Ile Jeanty (Dunkerque) LP Automobile et transports (Grande-Synthe)	Atelier remédiation	Bonne cohérence d'ensemble, 8 actions communes dont un « Forum Emploi »
Hénin-Beaumont		
LP Joliot-Curie (Oignies) LP Henri Senez (Hénin-Beaumont) LGT et LP Pasteur (Hénin-Beaumont)	Classe projet	Satisfaisant jusqu'en 2003, sauf avec le LP Pasteur (totalement absent depuis le début)
Sambre-Avesnois		
LP Louis Armand (Jeumont) LP Curie (Aulnoye-Aymeries) LP Courtoy (Hautmont) Cité Pierre Forest (Maubeuge)	Suivi-accueil	Bonne concertation, 13 actions communes
Roubaix		
LP Loucheur (Roubaix) LP Turgot (Roubaix) LP Savary (Wattrelos)		Reprise de la logique d'essaimage, 2 actions communes
Valenciennes		
LP Fontaine (Anzin) LP Carpeaux (Crespin) LGT et LP Deulin (Condé-sur-l'Escaut) LGT et LP Bustin (Vieux-Condé)	Aide individualisée	Bon couplage entre Condé et Vieux-Condé depuis 1999. Extension difficile pour les nouveaux EPLE, 2 actions communes

Le recours au partenariat, pour sa part, demeure très inégal (les lycées ayant une longue expérience d'ouverture sur leur environnement étant les plus demandeurs, cf. les LP Turgot, Charles Deulin, Flora Tristan ou Courtoy) :

Réseau et date de création	Etablissement	% du budget consacré aux partenariats	Quelques exemples
Auchel (objectif 3)			
Depuis 1999	LP Flora Tristan (Lillers)	38 %	Parc d'Olhain, associations protection civile, Kroma films
	LP Degrugillier (Auchel)	28 %	Troupe théâtrale, écrivain, orthophoniste
	LP Mendès France (Bruay-la-Buisière)	18 %	Intervenants extérieurs en santé, couple d'Helfaut
Bully-les-Mines (objectif 3)			
Depuis 2003	LP Léo Lagrange (Bully-les-Mines)	20 %	Mairie, commissariat, SNCF
	LP La Peupleraie (Sallaumines)	20 %	Macadam théâtre, Croix-Rouge
	LGT et LP Picasso (Avion)	13 %	Eolia
Calais (objectif 3)			
Depuis 1999	LP Normandie-Nièmen (Calais)	22 %	Arcadia, pompiers
	LP du Détroit (Calais)	10 %	Presse locale, planning familial, centre d'alcoologie, Radio 6
	LGT et LP Coubertin (Calais)	21 %	Socio-esthéticienne, comédien
Grande-Synthe (objectif 3)			
Depuis 1999	Lycée du Noordover (Grande-Synthe)	-	Centre littéraire des lettres, villa Mont-Noir
	LP Plaines du Nord (Grande-Synthe)	6 %	Médecins, Compagnie « Arc en Scène »
	Lycée de l'Europe (Dunkerque)	-	Partenariat avec l'ensemble du réseau LTC + F. Léger
	LP Ile Jeanty (Dunkerque)	15 %	Base loisirs Morbecques
	LP Automobile et transports (Grande-Synthe)	2 %	Volvo, Renault, Scania, Iveco
Hénin-Beaumont (objectif 3)			
Depuis 1999	LP Joliot-Curie (Oignies)	11 %	Le cirque du bout du monde, « Voix de nana », Onyacum
	LP Henri Senez (Hénin-Beaumont)	19 %	Espace Lumière
	LGT et LP Pasteur (Hénin-Beaumont)	-	-
Sambre-Avesnois (objectif 1)			
Depuis 2003	LP Louis Armand (Jeumont)	9 %	Le Phénix, Le Manège, Rotary, syndicat de la métallurgie
	LP Curie (Aulnoye-Aymeries)	8 %	CAT « Le bol vert », Proscenium
	LP Courtoy (Hautmont)	36 %	Val Joly, entreprises, agences d'intérim
	Cité Pierre Forest (Maubeuge)	9 %	Justice-police-gendarmerie, « Eurosport »

Roubaix (objectif 3)			
Depuis 1999	LP Loucheur (Roubaix)	15 %	Cosmos Bowling Journalistes, fondation Anne Cellier Maison Poésie Beuvry, Institut Gustav Sresemann
	LP Turgot (Roubaix)	33 %	
	LP Savary (Wattrelos)	3 %	
Valenciennes (objectif 1)			
Depuis 1999	LP Fontaine (Anzin)	16 %	Large recours aux partenariats
	LP Carpeaux (Crespin)	13 %	<i>Idem</i>
	LGT et LP Deulin (Condé- sur-l'Escaut)	70 %	<i>Idem</i>
	LGT et LP Bustin (Vieux-Condé)	26 %	<i>Idem</i>

Une approche plus qualitative fournit quelques compléments. Prenons, par exemple, le réseau d'Auchel. La mise en synergie des compétences est un objectif essentiel et les rencontres régulières des coordonnateurs y contribuent. Les journées d'accueil, fait-on valoir, donnent une image plus positive de l'établissement : elles favorisent, en outre, la socialisation et l'intégration des nouvelles recrues. La formation SST (Sauveteur secouriste du travail) est, de même, bien perçue par les élèves, lesquels – appréhendés dans leur globalité – sont aussi sensibles aux modules « forum des métiers », « aide individualisée » et « apprendre autrement ». La cohésion des classes et l'acceptation des différences s'en trouvent renforcées. Tout n'est pourtant pas idyllique : d'aucuns reconnaissent que « le travail administratif tend à s'alourdir au détriment de l'animation pédagogique » et qu'« il devient difficile de fédérer les projets compte tenu de l'incertitude entourant le devenir de tel ou tel collègue » ; d'autres encore regrettent l'« indisponibilité » ou le « désengagement » de certains partenaires et s'insurgent contre une « attitude quelquefois trop consumériste ». Autre illustration : le Calaisis. Sont soulignés le « volontarisme des équipes », une « meilleure écoute des élèves » lesquels sont « plus sereins » et ont le sentiment de progresser en expression écrite et orale, les retombées « très positives » des API ¹, un « encadrement structuré », des équipements informatiques « bien adaptés » et un volet culturel « fructueux ». Néanmoins, « si la bonne volonté est certaine et le souci de bien faire réel », des interrogations subsistent : absence d'indicateurs d'évaluation et d'un questionnement d'ensemble sur les finalités de l'opération, implication en demi-teinte des IATOS et d'une partie des enseignants, désintérêt parental, problèmes de communication et

1. Ateliers pédagogiques individualisés.

d'identification, CESC « désactivé », partenariats insuffisamment diversifiés, définition imprécise du rôle de chef de projet...

Une analyse par catégories d'action permet de mettre en évidence les impacts, directs ou indirects, des mesures mises en œuvre :

Catégories d'action	Points forts	Points faibles
Accueil et accompagnement , conjugués à des entretiens individuels (Mendès France à Bruay-la-Bussière), à des activités sportives ou de plein air <i>in situ</i> ou à l'extérieur (Flora Tristan à Lillers), à des séjours d'intégration (Turgot à Roubaix)...	Meilleure connaissance de la communauté éducative et des règles de vie Atténuation des tensions Fréquentation accrue du foyer, des clubs ou des associations	Lourdeur de l'organisation lorsque les effectifs sont importants Désinvestissement parental
Développement personnel , à partir d'un axe thématique particulier (comme la culture à Condé) ou d'un ensemble de thématiques (Léo Lagrange à Bully-les-Mines), avec la collaboration d'intervenants extérieurs (associations, personnels de santé...)	Approche globalisée Mise en confiance, réconciliation avec l'école Restauration de l'estime de soi et revalorisation de sa propre image Plus d'esprit critique et d'autonomie	Surcroît de travail Préparation ou formalisation insuffisante de certains projets
Evaluation et positionnement , notamment des élèves en souffrance ou des décrocheurs (Henri Senez à Hénin-Beaumont), présentant des problèmes de dysorthographe ou des séquelles de dyslexie (LP Degrugillier à Auchel)...	Repérage des difficultés rencontrées et des troubles d'apprentissage ou de comportement Dispositifs de remédiation plus adéquats	Programmation trop tardive
Parcours de formation et pratiques individualisées : classes passerelles (Plaines du Nord et Noordover à Grande-Synthe), groupe progrès (Joliot-Curie à Oignies), ateliers contes ou poésie (Georges Bustin à Vieux-Condé), concours lecture (LP Savary à Wattrelos)...	Remotivation Plus grande assiduité Acquisition d'une méthodologie Remise à niveau	Passivité ou désengagement de certains lycéens Places parfois contingentes
Insertion , en prenant appui sur des stages, des FCIL, des visites d'entreprises ou des conventions d'aide (Charles Deulin à Condé-sur-l'Escaut) et en familiarisant aux techniques de recherche d'emploi : rédaction d'un CV, préparation à l'entretien d'embauche (comme au LP Normandie-Niemen à Calais)...	Découverte du monde du travail Sensibilisation aux exigences des métiers	Partenariat trop souvent peu étoffé avec le tissu productif

Le LTC revêt, aux yeux des élèves, une triple signification. C'est :

- d'abord une aide spécifique, destinée à surmonter les difficultés rencontrées dans telle ou telle discipline, certains mettant l'accent sur l'« incitation au travail » et l'« encadrement des devoirs » ;

- ensuite, un moyen de réussite, que celle-ci se manifeste en termes de notation (« Mieux comprendre un cours et être plus performant lors des contrôles »), de chances données à chacun (« S'en sortir », « Apporter un espoir à ceux qui n'en ont plus ») ou de supports mis à disposition (« On a un bon matériel informatique et on peut "surfer" ») ;

- enfin, un lieu ou un « espace dédié » permettant d'approfondir les connaissances ou de réviser en toute tranquillité.

D'autres aspects sont aussi cités :

- une ouverture à des activités nouvelles, par exemple d'ordre structurel (« Se passionner pour des choses qu'on n'aurait pas faites spontanément ») ;

- la prise en compte personnalisée des rythmes d'acquisition.

L'arrivée en LTC change la donne, un sentiment de mieux-être étant très perceptible. Les évaluations sont très positives, celles notamment ayant trait aux mesures directement liées à l'apprentissage et à l'orientation : soutiens méthodologiques, bilans d'acquis, techniques de recherche d'emploi. Les intervenants extérieurs sont également très prisés, de même que la fréquentation des CDR.

Pour la plupart, le LTC signifie :

- un « nouveau départ » pour tous ceux qui, dans leur cursus précédent, ont rencontré des embûches, cumulé des handicaps ou se sont sentis dévalorisés ;

- une « possibilité de motiver ceux qui ne l'étaient plus » ;

- une « alternative à l'échec ».

Plus des deux tiers des lycéens déclarent avoir progressé notablement soit dans les disciplines générales, soit dans d'autres domaines requérant des savoir-faire ou des compétences techniques. L'accent est mis sur des enseignements plus accessibles, de meilleurs résultats et un suivi plus attentif, l'impact sur la sociabilité étant un peu moins prononcé.

Les répercussions en matière d'organisation et de management

L'expérimentation, comme l'avait déjà noté dans son *Bilan 2000-2002* la direction des formations initiales du conseil général, a permis le passage progressif d'une « opération de laboratoire » plus ou moins artisanale ou de circonstance, portée par quelques membres de la communauté éducative, à un « projet

partagé » nourrissant celui de l'établissement. Le LTC, sous cet angle, apporte une « bouffée d'air » salutaire et préfigure un nouvel « état d'esprit » dont témoignent, en dépit parfois de quelques résistances initiales :

- l'évolution des mentalités et des pratiques : travail collectif, mise en commun de moyens ou d'informations, application du principe du « cousu main », reconnaissance du « droit à l'erreur » ;

- et la dynamisation d'équipes interdisciplinaires, la « libération des initiatives » suscitant adhésion et participation.

Le LTC, seconde observation, bénéficie d'un *a priori* favorable dès l'instant où il privilégie une approche intégrative et s'adresse, sans stigmatisation ni ségrégation, à l'ensemble des jeunes accueillis dans les EPLE membres du réseau : ceux qui possèdent les préacquis étant tirés vers le haut, ceux qui présentent des lacunes ou qui paraissent moins motivés étant à même – par un suivi approprié – de suivre un cursus normal, et ceux en voie de décrochage se voyant proposer un accompagnement spécifique. C'est donc bien la réussite du plus grand nombre qui a toujours été visée, ce que montre bien un court-métrage consacré au dispositif et présenté à Lille au Nouveau Siècle, le 15 mars 2002. Pour combattre l'échec scolaire, une prise en charge globale, mobilisant des compétences tant en interne qu'en externe, a été fort logiquement plébiscitée.

Autre mode de satisfaction : les lycées retenus, bien qu'ayant reçu ces crédits supplémentaires, n'ont pas succombé au chant des sirènes et ne se sont pas lancés dans un consumérisme à tout va. Les choix opérés valorisent, selon les cas, telle ou telle action :

- classe passerelle, par exemple comme à Grande-Synthe en STT ou en filière industrielle ;

- soutien personnalisé dans les disciplines générales ou professionnelles ;

- aide aux devoirs dans les communes, à l'image de ce qui se fait dans le Valenciennois ;

- opportunités offertes par les centres de ressources...

Toutes ces initiatives constituent un plus. Néanmoins, en raison de la progressivité de leur mise en place, il est sans doute encore un peu tôt pour se prononcer quant à leur véritable impact, même si certaines indications concordantes laissent présager un cercle vertueux.

Une même diversité prévaut à l'échelle des réseaux. Les uns, comme à Condé ou dans le Dunkerquois, sont très attachés au développement d'une pédagogie différenciée ; d'autres jouent davantage la carte de l'accueil (Calais), de l'épanouissement personnel (Roubaix, Hénin-Beaumont) ou de

l'insertion (Auchel). Il s'agit, en effet, de coller au plus près des réalités de terrain et de réguler le mieux possible en fonction des moyens du bord, des besoins et des attentes.

Quelle que soit l'orientation qui prédomine, l'élève est « au cœur » du dispositif, les mots clés étant ceux de motivation, de socialisation, de personnalisation ou de mise en confiance. Pour reprendre l'un des fils conducteurs du projet Turgot, la « connaissance de soi » et la « relation aux autres » constituent des « fondamentaux ».

Au total, si – incontestablement – une dynamique a bien été enclenchée, il a fallu « déminer » ou « écoper ». Parmi les principales difficultés, sont cités :

- la lourdeur ou, plutôt, la complexité des procédures administratives, ce qui a pu retarder le lancement de certaines actions, freiner les ardeurs ou refroidir les enthousiasmes ;

- un *turnover* trop élevé dans les équipes de pilotage, d'où un suivi quelquefois chaotique et une ligne directrice plus incertaine ;

- le poids des habitudes, des torpeurs ou des conservatismes : œuvrer de concert, en réseau ou en partenariat, ne s'improvise pas, requiert du temps et nécessite des réglages ;

- l'augmentation de la charge de travail des coordonnateurs, de plus en plus sur la corde raide et risquant de ne plus pouvoir assumer leurs tâches d'animation ;

- des contraintes organisationnelles paralysantes : éloignement géographique, créneaux horaires peu attrayants, indisponibilité répétée d'intervenants ;

- la présence d'une fraction minoritaire d'enseignants ou de personnel IATOS indifférents ou démobilisés, dubitatifs ou réfractaires.

On insiste, de plus, sur l'importance d'une forte culture d'établissement, sur la nécessité d'une montée en puissance progressive et sur l'inscription de l'expérimentation sur longue période.

Des éléments plus quantitatifs sont évidemment souhaitables pour affiner l'analyse. D'un point de vue méthodologique, le traitement des indicateurs (de résultats ou d'impact, de ressources ou de réalisation) se heurte à plusieurs questionnements :

- Quel est le degré de fiabilité des statistiques ainsi recueillies ?

- Tous les items ont-ils été renseignés ?

- Quelle portée accorder aux tendances observées ?

Force est ici de constater :

- que la base de calcul n'est pas toujours clairement connue ou varie assez fortement ;
- que les périodes de comptage ou de relevé peuvent fluctuer ;
- que les séries sont loin d'être complètes et comportent des trous ou des approximations ;
- que certaines rubriques sont remplies de façon plus ou moins aléatoire ;
- que la même affectation peut évoluer au fil des ans et recouvrir des réalités très différentes...

Les raisons de ces biais ou de ces insuffisances sont nombreuses : changements de proviseur ou absence de coordonnateur au démarrage de l'opération, mobilisation des énergies sur d'autres tâches, nécessité d'aller au plus vite, pénurie de personnel, transmission ou centralisation défectueuse de certains documents, consignes mal explicitées... L'heure n'est pourtant pas au découragement et des améliorations ont été récemment observées, quelques établissements (Détroit à Calais, Henri Senez à Hénin-Beaumont) s'étant dotés d'outils ou de batteries plus perfectionnés. La prochaine étape est celle de l'harmonisation des procédures et des protocoles, des calendriers et des modes de traitement, une plus grande rigueur allant de pair avec un meilleur pilotage des politiques publiques.

Les monographies sur lesquelles a porté notre investigation initiale enrichissent la discussion. Le tableau ci-dessous regroupe les principales observations :

Etablissement	Type de conduite	Atouts	Points d'achoppement
LP Senez (Hénin-Beaumont)	Adaptation et gradualisme	Une réflexion déjà ancienne Des objectifs bien définis Une centration sur l'élève Une concertation accrue Une vision synoptique	Un manque, quelquefois, de réactivité Un partenariat trop restreint Une implication inégale Une sélectivité insuffisante, quelques initiatives n'ayant pas bien fonctionné ou s'étant essouffées
LP Joliot-Curie (Oignies)	Continuité et pragmatisme	Un investissement de longue date Un souci de coopération et de transdisciplinarité Une adéquation au contexte local Un sentiment de mieux-être Une utilisation judicieuse des CDR	Des problèmes d'organisation Une logique de réseau inexistante ou purement protocolaire Une baisse de régime dans les résultats de certaines divisions (cf. les Bacs pro) Un point noir : l'absentéisme

■ ■ ■			
Etablissement	Type de conduite	Atouts	Points d'achoppement
LP des Plaines du Nord (Grande-Synthe)	Distanciation et apathie	Une mesure phare : les classes passerelles	Un lourd passé Un turnover trop important du personnel d'encadrement Pas de véritable réponse aux sorties prématurées Un déficit d'information
LGT du Noordover (Grande-Synthe)	Maximisation du ratio coût/efficacité et « externalisation » des contraintes	<i>Idem</i>	Une participation réduite D'autres priorités Une palette limitée
LGT et LP Charles Deulin (Condé-sur-l'Escaut)	Gestion de proximité et « méliorisme »	Une volonté d'aller de l'avant Une forte mobilisation enseignante Une valorisation de l'écoute et du dialogue Davantage de synergie	Une accentuation du clivage LGT/LP Des besoins ou des attentes mal ciblés Peu d'échanges avec les autres établissements
LGT et LP Georges Bustin (Vieux-Condé)	Attentisme et mise en retrait	Recentrage sur des axes prioritaires Atmosphère beaucoup plus « respirable »	Un climat « anxiogène » suscité par le rapprochement avec Deulin Une reconduction routinière des mêmes actions d'une année sur l'autre De nombreuses incertitudes

Les établissements nouvellement admis dans le Valenciennois (Fontaine et Carpeaux) et le Dunkerquois (Automobile et transports, Europe, Ile Jeanty) ont connu des trajectoires très diverses :

Etablissement	Type de stratégie	Logique sous-jacente
Fontaine	Normalisation	Analyse des besoins et repérage des publics
Carpeaux	Imitation	Cadrage AOG
Automobile et transports	Apprentissage	Intériorisation des règles du jeu
Europe	Opportunisme	Optimisation de la gestion des flux
Ile Jeanty	Retrait	Pérennisation des identités et des pratiques

Certains, plutôt que de se disperser dans une foule d'actions disparates, ont fait le tri et optimisé leurs atouts de manière pragmatique en faisant le choix du *learning by doing* et en privilégiant une démarche structurée : repérage des besoins et des publics (les « chahuteurs », les « dépressifs », les

« décrocheurs »...) et, pour chacun d'eux, élaboration d'une réponse ciblée. Le résultat ne s'est dès lors pas fait attendre et, en un peu plus de deux ans, un effet rattrapage est intervenu. D'autres LP ont rencontré des difficultés. Celles-ci tiennent à plusieurs facteurs :

- prise en compte insuffisante des spécificités locales ;
- ordre des priorités mal défini ;
- engagement sur d'autres fronts, le LTC ne venant qu'en complément ;
- mauvaise perception des enjeux et faible attractivité du projet ;
- appui logistique limité, pour ne pas dire contre-productif, de telle ou telle catégorie de personnel comme les comptables ou les intendants ;
- méconnaissance des rouages du dispositif.

Un fil directeur s'impose, ce qui suppose :

- que l'on puisse élaborer et appliquer des protocoles répondant à des attentes clairement identifiées ;
- que l'on sache précisément ce qui est du ressort du LTC et ce qui n'entre pas dans ses missions ou ses prérogatives ;
- que le CDR soit utilisé à bon escient ;
- que l'on secoue la routine ambiante et que l'on motive davantage les nouveaux enseignants.

Forces et faiblesses du dispositif

Les indicateurs, en dépit de leur flou ou de leurs imprécisions ¹, peuvent varier assez sensiblement d'un site à l'autre mais sont pour la plupart plutôt favorablement orientés. C'est ce qui ressortait déjà, assez timidement il est vrai, de l'enquête Région lors des trois premières années d'exercice :

Principaux indicateurs	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Nombre total d'élèves	12 943	12 355	12 220
Nombre d'abandons en cours d'année sans suite d'études et sans qualification	580	603	580
Taux de fuite moyen par rapport à l'effectif de rentrée	5,9 %	5,9 %	5,7 %
Taux de réussite aux examens	67,67 %	67,94 %	69,32 %

1. La base de calcul, en effet, n'est pas toujours parfaitement connue ; les séries sont loin d'être complètes ; certaines rubriques sont remplies de façon plus ou moins aléatoire ou ne recouvrent pas, au fil des ans, une même réalité... Ces biais ou ces insuffisances sont tributaires de multiples facteurs : consignes mal explicitées, pénurie de personnel, transmission ou centralisation déficiente de documents, par exemple. L'harmonisation des procédures et des protocoles, des calendriers et des modes de traitement n'en est que plus urgente et va de pair avec un meilleur pilotage des politiques publiques.

Des statistiques plus récentes vont dans le même sens :

- diminution des exclusions, des retenues et du nombre de conseils de discipline (lesquels concernent majoritairement le réseau roubaisien) ;
- progression, bien qu'irrégulière, des taux de pression à l'entrée ;
- meilleure réussite aux examens, beaucoup restant cependant à faire sur le front de l'absentéisme, des abandons ou des sorties prématurées sans qualification.

Les taux de réussite									
		2003			2004			Différentiel « LTC-Autres »	
		Pré- sents	Reçus	Taux	Pré- sents	Reçus	Taux	2003	2004
CAP	LTC	1 767	1 288	72,89 %	1 008	729	72,32 %	-1,51 %	-1,88 %
	Autres	7 066	5 257	74,4 %	4 553	3 377	74,2 %		
BEP	LTC	4 125	2 510	60,85 %	4 185	2 763	66,02 %	-12,25 %	-8,38 %
	Autres	15 875	11 601	73,1 %	15 870	11 814	74,4 %		
Bac Pro	LTC	1 545	1 015	65,7 %	1 538	1 054	68,53 %	-5 %	-3,39 %
	Autres	8 415	5 881	70,7 %	7 817	5 622	71,92 %		
Bac général	LTC	1 041	783	75,22 %	1 103	833	75,52 %	-5,38 %	-4,68 %
	Autres	21 621	17 417	80,6 %	21 390	17 153	80,2 %		
Bac technologique	LTC	1 059	735	69,41 %	952	655	68,8 %	-4,89 %	-5,61 %
	Autres	14 138	10 508	74,3 %	13 646	10 155	74,4 %		
BTS	LTC	484	294	60,7 %	453	294	64,9 %	-0,9 %	0,4 %
	Hors LTC mêmes spécialités	5 272	3 249	61,6 %	5 104	3 293	64,5 %		
	Hors LTC toutes spécialités	14 409	8 917	61,9 %	14 368	9 182	63,91 %		

A l'exception des BTS en 2004, l'écart entre la réussite dans les LTC et dans les établissements qui n'appartiennent pas au dispositif reste négatif. Cependant, et cela est encourageant, ce différentiel diminue en BEP, Bac pro et Bac général.

Compte tenu de ces éléments, l'opération LTC peut être perçue comme une « caisse de résonance » ou un « processus multiplicateur » qui « met en liaison », qui « génère des effets d'entraînement » et qui, dans bien des cas, « institutionnalise ce qui existait précédemment ». Ce qui, à l'origine, reposait sur des engagements volontaires ou relevait du « bricolage » est alors élargi et enrichi, la « plus-value » que l'on en retire étant plus ou moins forte selon le type d'engagement. Avec le temps, ajoute-t-on, les finalités sont mieux comprises et l'efficacité commence à être au rendez-vous, à condition que les espaces soient plus interactifs et que soient respectées les singularités de chacun, ce qui a été initié ne devant pas rester en jachère mais valant la peine d'être poursuivi. Toutefois, les moyens octroyés – même im-

portants – ne sont jamais que des déclencheurs et doivent être couplés à un projet fédérateur, inscrit dans la durée et dont la diffusion ne soit pas confidentielle.

Si un très large consensus prévaut quant à la pérennisation du dispositif, des critiques ou des insuffisances sont également évoquées :

- le « carcan de la réglementation », la complexité des procédures administratives ¹ et la rigidité des contraintes financières sont régulièrement dénoncés et peuvent peser comme un frein, décourager les bonnes volontés ou entraver toute initiative ;

- même si elles portent leurs fruits, les actions entreprises apparaissent trop « corsetées » ², ce qui ne permettrait pas de réagir au coup par coup en fonction des situations ;

- certains projets, trop clinquants ou trop ambitieux, sont mal « arri-més » et ne correspondent ni aux prérequis ni aux attentes ;

- d'autres tendent à s'essouffler dans une reconduction routinière, risquent d'empiéter sur l'acquisition des fondamentaux ou sont programmés trop tard pour « sauver ceux qui lâchent prise », une expérimentation plus en amont – dès le collègue – étant une piste à creuser ;

- ce ne sont pas forcément ceux qui en ont le plus besoin (au premier rang desquels les « décrocheurs », potentiels ou avérés) qui bénéficient le plus de ces mesures, des effets de captation ou d'éviction pouvant se manifester à travers le clivage LGT/LP ;

- les plus investis, ceux qui s'engagent activement dans ces opérations avouent fréquemment, vu les tâches de plus en plus pesantes qu'ils assument ³ (du montage au suivi des dossiers), avoir le sentiment de ne pas être vraiment payés en retour ⁴, le thème de la « non-reconnaissance des mérites » étant très présent dans les discours ⁵ ;

- les spécificités des établissements ne sont pas toujours bien mises en valeur, des solutions « tertiaires » pouvant être « plaquées » sur un canevas « industriel » ⁶ comme au LP Carpeaux à Crespin ;

1. Lesquelles sont considérées comme « de plus en plus tatillonnes », au langage codé et sibyllin.

2. Prévoir un an à l'avance se justifie techniquement mais peut s'avérer *in fine* contre-productif.

3. « Usure » et « lassitude » sont des termes couramment employés.

4. Participer pleinement à une action novatrice peut être enthousiasmant mais, entend-on souvent, demeure bien mal récompensé, d'où un « effet dissuasif sur les nouveaux venus » et un « retrait progressif des plus anciens ».

5. Avec, dans les versions les plus pessimistes (Plaines du Nord), un impact estimé négatif sur les rémunérations ou les conditions de service.

6. On se contente alors de « pâles imitations ».

- la mutualisation des acquis et le fonctionnement des réseaux rencontrent bien des obstacles : tensions ou rivalités entre lycées, éloignement géographique ¹, stratégies de repli (*cf.*, à propos des CDR, l'exemple du Valenciennois ²) ;

- beaucoup de LP communiquent très mal entre eux, soit parce qu'ils veulent, sur tel ou tel point, garder jalousement les secrets de leur réussite, soit parce qu'ils préfèrent taire leurs échecs, ce qui est tout aussi regrettable puisque l'on retrouve, d'une visite à l'autre, les mêmes erreurs ;

- chez les nouveaux entrants, on a très souvent affaire à un patchwork de « mesurette » sans colonne vertébrale ni problématique charpentée, Pierre-Joseph Fontaine à Anzin et Automobile et transports à Grande-Synthe faisant figure d'exceptions et jouant la carte de la sélectivité ;

- plus fondamentalement, chaque établissement, en fonction de son histoire et des caractéristiques de son public, a ses propres codes : ce qui convient parfaitement à des jeunes filles se destinant aux métiers de la vente ou du secrétariat n'est pas transférable tel quel à de futurs chaudronniers ou conducteurs routiers, le corps enseignant de ces deux catégories d'élèves n'ayant sans doute pas non plus les mêmes représentations ni les mêmes attentes.

Quelques propositions

Afin d'accroître l'opérationnalité du dispositif, plusieurs recommandations peuvent être faites :

- nécessité d'une grande stabilité des personnels de direction et du corps professoral ;

- recentrage des coordonnateurs sur les missions qui leur sont dévolues, les composantes animation ou impulsion ne devant pas passer au second plan ;

- valorisation d'une logique d'essaimage et de complémentarité en tirant parti des ressources de chaque site ;

- renforcement et diversification des relations de partenariat ;

- assouplissement du calendrier de dépôt des projets tout en faisant connaître les possibilités de flexibilité autorisées ;

- limitation dans le temps, sous peine de générer des comportements boutiquiers, des possibilités de reprise à l'identique d'actions excentrées ou aux retombées incertaines ;

1. Les regroupements ou les collaborations obéissent davantage à une logique de proximité.

2. Voir, dans la troisième partie de notre Rapport, la note 220.

- meilleur ciblage des opérations et visée plus pragmatique dans les choix et les orientations ;
- développement d'une culture d'évaluation (comme le souligne la gestionnaire du LP Joliot-Curie à Oignies, « on ne demande pas pour demander », et « il n'y a rien de vexatoire dans l'obligation de rendre compte de l'usage de ces fonds ») ;
- atténuation des clivages entre filières ¹ et entre types d'établissement ;
- amélioration de l'outil statistique (trop de séries hétérogènes, d'indicateurs partiellement renseignés, de catégories fourre-tout), de la connaissance des ratios coûts/avantages et des informations fournies (certaines actions n'existent que sur le papier et les descriptifs correspondants n'ont guère de signification ; d'autres, en apparence anodines, sont en fait beaucoup plus intéressantes lorsqu'elles sont commentées oralement par leurs promoteurs, parfois plus à l'aise dans la discussion qu'à l'écrit) ;
- triangulation avec des données plus qualitatives (échelles d'attitudes, indicateurs de bien-être ou récits de vie)...

La question de l'imputation causale ne doit pas être, par ailleurs, perdue de vue (Demailly, 2001 ; Fortin, Picard, 1999 ; Longhi, Guibert, 2003 ; Vitaro, Gagnon, 2000). Comment ainsi faire la part des choses entre ce qui relèverait fondamentalement du dispositif et ce qui serait du ressort d'autres facteurs, biographiques ou affectifs (le décès d'un proche, une rupture amoureuse, une nouvelle rencontre ou une réconciliation parentale peuvent être lourds de conséquences et faire pencher la balance dans un sens ou dans un autre) ? De la même manière, les résultats obtenus dépendent-ils, à titre essentiel, de la teneur des mesures prises ou bien ne font-ils que traduire une sorte d'effet Pygmalion (celui qui s'apprêtait à quitter le jeu ² ou à baisser les bras bénéficiant d'une attention accrue et sortant dès lors de l'anonymat ou de l'étiquetage stigmatisant qui lui était attribué) ? Une base empirique plus étoffée, enfin, n'aurait-elle pas débouché sur d'autres constats et suscité d'autres interprétations ?

La prudence, au demeurant très légitime, du méthodologue ne doit pas faire oublier, toutes choses égales par ailleurs, qu'une « dynamique de fond » ³ a bien été enclenchée et que ce qui a été accompli, en conformité avec l'esprit LTC, mérite d'être salué et, au regard des réglages ou des ajustements préconisés, poursuivi.

1. Une illustration : les coordonnateurs des sections industrielles n'ont probablement pas le même « *habitus bureaucratique* » que leurs homologues du tertiaire.
2. Stratégie d'*exit* au sens de Mancur Olson, d'Albert Hirschman ou d'autres représentants du paradigme de la « mobilisation des ressources ».
3. L'expression est de Claudine Phalempin, adjointe du proviseur au LP Degrugillier à Auchel (cf. *Localtis*, le portail des acteurs du monde local, 24 février 2005, p. 1).

Références bibliographiques

- Bier B. (2000), « Editorial », *VEI Enjeux*, n° 122, septembre, pp. 5-8.
- Blaya C. (2003), *Absentéisme des élèves : recherches internationales et politique de prévention*, Rapport de recherche, Observatoire européen de la violence scolaire, PIREF.
- Bloch M.-C., Gerde B. (sous la dir. de) (1998), *Les Lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale.
- Bonnery S. (2004), « Le décrochage scolaire en France : un "problème social" émergent », *Revue internationale d'éducation*, n° 35, avril, pp. 81-88.
- Bourdieu P., Champagne P. (1993), « Les exclus de l'intérieur », in Bourdieu P. (sous la dir. de), *La Misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 597-603.
- Broccolichi S. (2000), « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture », *VEI Enjeux*, n° 122, septembre, pp. 36-47.
- Caille J.-P. (2000), « Qui sort sans qualification du système éducatif » ?, *Education et formations*, n° 57, septembre, pp. 19-37.
- Degryse O. et alii (1999), *Evaluation du dispositif accrochage scolaire*, Rapport de recherche, Bruxelles, Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme.
- Demailly L. (sous la dir. de) (2001), *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck.
- Fortin L., Picard Y. (1999), « Les élèves à risque de décrochage : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 2, mai-août, pp. 359-374.
- Glasman D. (2000), « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », *VEI Enjeux*, n° 122, septembre, pp. 10-24.
- Hirschman A. (1995), *Défection et prise de parole*, trad. fr., Paris, Fayard (1^{re} éd. américaine : 1970).
- Janosz M. (2000), « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, n° 122, septembre, pp. 105-127.
- Kronick R., Hargis C. (1990), *Who Drops out and Why ? The Recommended Action*, Springfield, Charles Thomas.
- Legay D. (2004), *Les Lycées de toutes les chances. Un dispositif expérimental unique en France*, Lille, Rectorat/Région Nord-Pas-de-Calais/FSE.
- Longhi G., Guibert N. (2003), *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*, Paris, La Martinière.
- Toulemonde B. (1998), *L'Absentéisme des lycéens*, Paris, CNDP-Hachette.
- Vitaro F., Gagnon C. (sous la dir. de) (2000), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec.

ANNEXE

Problématique et méthodologie					
Questionnements	Type de recherche	Principales problématiques	Protocole d'enquête	Public visé	Réalisation
I. Les objectifs fondateurs, généraux et intermédiaires : élaboration, mise en œuvre et évolution	Rappel de l'historique et de la philosophie du projet Présentation et analyse des « services » ou des « actions » menées (de l'accueil-accompagnement à l'insertion) : état des lieux Interrogations sur le mode d'« acculturation » des établissements	Le décrochage reste-t-il la cible prioritaire ? Des dérivés sont-elles intervenues (de quel ordre, pourquoi, où, à quel moment...) ? Le dispositif s'est-il dévoyé ? Un recentrage s'est-il produit ? D'autres inflexions sont-elles envisageables ?	Recension la plus exhaustive des documents de synthèse disponibles Entretiens semi-directifs avec les principaux acteurs impliqués dans la mise en place de l'expérimentation	Responsables du conseil régional, du rectorat ; équipe de pilotage ; chargés de mission ; groupe de suivi	Expert
II. Les résultats	Prise en compte d'indicateurs spécifiques : nombre d'incidents de vie scolaire et d'abandons en cours d'année sans poursuite d'études ; taux de fuite, d'absentéisme, de réussite aux examens (CAP, BEP, baccalauréat technologique ou professionnel, BTS)... Des comparaisons intra-académiques seront effectuées afin de contextualiser ces statistiques. Dans un souci de « triangulation » des sources et des données, une approche plus	Les informations obtenues sont-elles fiables ? Comment pourrait-on en améliorer le recueil ? Par rapport aux attentes, et compte tenu des ressources octroyées, quel impact peut-on tirer ? Certains pôles sont-ils plus performants que d'autres ? Pour quelles raisons ? Observation de « bonnes pratiques » ? Quels en sont les facteurs clés ? Quels effets, en particulier, sur le décrochage (scolarité, sociabilité, insertion) ?	Examen des bilans réalisés Typologie des réseaux Monographies : 6 LP ou/et LEGT (2 par réseaux, choisis en fonction de l'ancienneté et des stratégies déployées), d'autres lycées – « témoins » ou nouvellement admis – pouvant servir de support à des investigations complémentaires	Elèves, proviseurs, coordinateurs, chefs de travaux, professeurs ressources, intendants, personnel IATOS, partenaires extérieurs (collectivités locales, parents, associations, tissu productif...)	Expert et équipes d'évaluation (une par site, chacune étant placée sous notre supervision et sous la responsabilité d'un IA-IEN, d'un chef d'établissement et d'un membre du conseil régional)

<p>■ ■ ■ qualitative (faisant ressortir les points forts et les points faibles de chaque dispositif) sera également menée. On consultera de même avec intérêt les <i>documents administratifs et financiers</i> les plus significatifs</p>				<p>La personnalisation des parcours a-t-elle tenu ses promesses ? Pour quel(s) volet(s), notamment ? Peut-on parler d'« additionnalité » ? Y a-t-il eu adhésion et implication du corps enseignant ? Les identités professionnelles ont-elles évolué ? Les jeunes sont-ils plus motivés face aux apprentissages privilégiés ?</p>	
			<p>Sont-ils <i>a priori</i> méfiant(s) ? Qui en ont-ils retenu ? Leur situation s'est-elle améliorée ? Peut-on parler de « causalité » ? Quelle place réserver aux événements d'ordre biographique ? Le recours à des prestations hors Education nationale s'est-il révélé fructueux ? Dans quel(s) domaine(s) ? Selon quels canaux et par quels mécanismes ?</p>		
			<p>Caractérisation de la démarche d'individualisation (méthodes, pratiques pédagogiques, outils utilisés) et de son impact Analyse des partenariats ainsi que des représentations et des perceptions des élèves vis-à-vis du système éducatif et des mesures prises</p>		

<p>■ ■ ■</p> <p>III. Les répercussions en matière d'organisation, de gestion des ressources humaines et de pilotage</p>	<p>Etude des processus décisionnels et des politiques menées en termes de recrutement, de travail d'équipe ou d'ouverture sur l'extérieur</p> <p>Synthèse des discussions et des réalisations des commissions thématiques, des groupes techniques spécialisés...</p>	<p>Le projet a-t-il été impulsé ? Comment a-t-il été initié ? Quels moyens ont été utilisés ? La configuration des lieux s'est-elle modifiée ? Les mentalités ont-elles changé ? Quelles ont été les difficultés rencontrées ?</p> <p>La logique de réseaux d'essaiage et de partenariat a-t-elle fonctionné ? Une transférabilité (des méthodes, des expériences) est-elle possible ? Selon quelles modalités ? Les liens tissés sont-ils ponctuels ou pérennes ?</p> <p>Y a-t-il eu complémentarité de l'offre de formation et mutualisation des compétences (entre établissements et par rapport à l'extérieur) ? Le périmètre existant doit-il être étendu ?</p>	<p>Approche monographique (approfondissement)</p>	<p>Chefs d'établissement, coordonnateurs, responsables de la cellule ingénierie, professeurs...</p>	<p>Idem que pour le point II</p>
		<p>Comment éviter une éventuelle déperdition (de sens, d'intérêt, d'efficacité) ? Y a-t-il, au total, une meilleure « réactivité » de l'institution scolaire ?</p>			

Table des sigles

AOG :	Appel d'offre globale, ancien fonds d'action pédagogique
API :	Atelier pédagogique individualisé
BEP :	Brevet d'études professionnelles
BTS :	Brevet de technicien supérieur
CAFOC :	Centre académique de formation continue
CAP :	Certificat d'aptitude professionnelle
CAT :	Centre d'aide au travail
CDI :	Centre de documentation et d'information
CDR :	Centre de ressources
CESC :	Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté
COP :	Conseiller d'orientation psychologue
CPE :	Conseiller principal d'éducation
CPFE :	Conseiller en plan de formation d'établissements
CUEEP :	Centre université économie d'éducation permanente
C2RP :	Centre régional de ressources pédagogiques
DAEPT :	Délégué académique à l'enseignement professionnel et technique
DFI :	Direction des formations initiales (conseil régional Nord-Pas-de-Calais)
EPLÉ :	Etablissement public local d'enseignement
FSE :	Fonds social européen
GIP :	Groupement d'intérêt public
IA-IPR :	Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional
IATOS :	Ingénieurs et personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux et de santé
IEN-ET :	Inspecteur de l'Education nationale-Enseignement technique
IUFM :	Institut universitaire de la formation des maîtres
LGT :	Lycée général et technologique
LP :	Lycée professionnel
LTC :	Lycée de toutes les chances
MEN :	Ministère de l'Education nationale
MGI :	Mission générale d'inspection
NTIC :	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
STT :	Sciences et technologies tertiaires, ex-baccalauréat (sigle remplacé depuis 2005 par celui de STG : Sciences et technologies de la gestion)
TICE :	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
VIP :	Valorisation des outils pédagogiques