

**Des stages de formation  
professionnelle en fin de CO**  
*Évaluation de la classe pilote  
ESI-ESII*

---



**Laure Scalabrin  
François Rastoldo  
Amaranta Cecchini**

En collaboration avec Annick Evrard

**Juin 2022**



**Des stages de formation  
professionnelle en fin de CO**  
*Évaluation de la classe pilote*  
**ESI-ESII**

---

**Laure Scalambrin**  
**François Rastoldo**  
**Amaranta Cecchini**

En collaboration avec Annick Evrard

**Juin 2022**

Fin des travaux : février 2022

## Remerciements

Cette étude a été rendue possible par la disponibilité, l'engagement et la confiance de nombreuses personnes.

Notre gratitude va d'abord aux élèves qui ont accepté de partager leurs expériences de la classe pilote et quelques tranches de leurs parcours de formation. Merci aussi à leurs parents de nous avoir parlé de leur regard sur ce dispositif, ainsi que de leurs craintes et leurs espoirs pour la formation de leur enfant.

Nous remercions également les professionnelles et professionnels à l'œuvre dans les cycles d'orientation (CO) et dans les centres de formation professionnelle (CFP), qui nous ont ouvert leurs portes et accordé de leur temps pour partager leur expertise sur la transition vers l'enseignement secondaire II.

Nous exprimons aussi notre gratitude à Renée Van der Bent, directrice du service suivi de l'élève (SSE) à la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), qui nous a invités à nous intéresser à la classe pilote, ainsi qu'à tous les autres membres du groupe d'accompagnement au projet : Fabrice Zanni, chargé de mission à la DGEO ; Bernard Sauvain, directeur (PROGES) et Stéphanie Aubert Gilet, directrice FO18 pour la direction générale de l'enseignement secondaire II (DGESII) ; Gilles Thorel, secrétaire général adjoint du DIP.

Nos vifs remerciements vont à notre collègue Annick Evrard, dont la maîtrise des données scolaires a permis d'objectiver les parcours des élèves ; à Martin Benninghoff, directeur du SRED et référent de ce projet, pour sa disponibilité ; et enfin à notre collègue Narain Jagasia pour sa relecture assidue et attentive de ce rapport.

---

### Compléments d'information :

Laure Scalabrini

Tél. +41/0 22 546 71 24

[laure.scalabrini@etat.ge.ch](mailto:laure.scalabrini@etat.ge.ch)

François Rastoldo

Tél. +41/0 22 546 71 36

[francois.rastoldo@etat.ge.ch](mailto:francois.rastoldo@etat.ge.ch)

Amaranta Cecchini

Tél. +41/0 22 546 71 23

[amaranta.cecchini@etat.ge.ch](mailto:amaranta.cecchini@etat.ge.ch)

### Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch)

### Internet :

<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

### Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 22.006

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du service de la recherche en éducation.*

---

# Table des matières

<b>Résumé</b> .....	<b>5</b>
<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>7</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>9</b>
Démarche d'évaluation : contexte et objectifs.....	9
Éléments méthodologiques.....	10
Structure du rapport .....	11
<b>Résultats</b> .....	<b>13</b>
I. Ancrage institutionnel de la classe pilote ESI-ESII .....	13
<i>Des origines à la mise en œuvre</i> .....	13
<i>Relations intra- et interinstitutionnelles</i> .....	15
II. Portraits socio-scolaires des élèves.....	20
<i>L'année des stages dans les CFP</i> .....	21
<i>Caractéristiques sociodémographiques des élèves</i> .....	21
<i>L'année précédente... et avant</i> .....	22
III. Entrée dans le dispositif .....	24
<i>Adhésion des établissements et des professionnels</i> .....	25
<i>Adhésion des jeunes</i> .....	27
<i>Adhésion des familles</i> .....	33
<i>Objectifs poursuivis</i> .....	35
IV. Déroulement des stages .....	37
<i>Activités réalisées</i> .....	37
<i>Intégration dans les centres de formation professionnelle</i> .....	40
<i>Accompagnement des jeunes</i> .....	42
<i>Mercredi matin</i> .....	44
V. Après l'expérience de la classe pilote.....	46
<i>Être ou non passé par la classe pilote</i> .....	46
<i>Les transitions des élèves de la classe pilote</i> .....	48
<i>Projets d'avenir</i> .....	54

<b>Synthèse et pistes de réflexion.....</b>	<b>59</b>
Éléments de synthèse .....	59
<i>Retrouver du sens</i> .....	59
<i>Faciliter un parcours d'insertion</i> .....	59
<i>Collaborations dans la transition I</i> .....	60
Pistes de réflexion .....	61
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>63</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>64</b>
Annexe 1. Lettre de mission.....	65
Annexe 2. Grilles d'entretien .....	68
a) <i>Élèves</i> .....	68
b) <i>Familles</i> .....	70
c) <i>Référents</i> .....	72
d) <i>Cycle d'orientation</i> .....	75

## Résumé

Lancée dans le sillage de la mise en œuvre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans à Genève (FO18), la classe pilote ESI-ESII s'adresse aux élèves qui s'appêtent à quitter le cycle d'orientation (CO) pour entrer dans une formation de l'enseignement secondaire II, mais dont la situation scolaire présage une transition difficile. Trois stages dans différents centres de formation professionnelle (CFP) ont pour but de leur ouvrir des perspectives de formation, avec une double visée de remobilisation et d'orientation.

Cette évaluation aborde le dispositif sous trois angles complémentaires : son ancrage institutionnel, les parcours des élèves et l'évaluation par les acteurs et actrices (professionnels, élèves, parents). Les données qualitatives (analyse documentaire, entretiens) et quantitatives (analyse de parcours) mobilisées mettent en évidence trois principaux constats.

- Premièrement, la classe pilote s'intègre dans un contexte institutionnel changeant (avec la réforme du CO à venir et la formation obligatoire jusqu'à 18 ans) ; elle s'appuie sur des collaborations interprofessionnelles sans tensions majeures mais de relativement faible intensité entre les deux degrés d'enseignement, avec une division des rôles assez forte entre les établissements de l'ESII et ceux du CO.
- Deuxièmement, peu de changements sont observés dans les carrières de formation des élèves passés par la classe pilote, comparativement à celles et ceux ayant une situation scolaire comparable.
- Troisièmement, l'expérience des stages s'avère très hétérogène selon les CFP fréquentés, les métiers et les modalités locales d'encadrement ; elle permet, pour une partie de ces élèves mais pas pour tous, d'élargir leur champ des possibles, contribuant à partir d'un (petit) socle d'expériences à définir des orientations ou à en écarter.

À l'issue des analyses, des pistes de réflexion sont proposées pour poser un nouveau regard sur le dispositif et, plus largement, sur les différentes mesures visant à accompagner la transition vers la formation secondaire II des élèves les plus éloignés des exigences de la formation.





## Zusammenfassung

Die Pilotklasse «Sekundarstufe I–Sekundarstufe II» (école secondaire I – école secondaire II: ESI-ESII) wurde im Kanton Genf im Rahmen der Umsetzung der obligatorischen Ausbildung bis 18 Jahre (FO18) eingeführt. Sie richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die im Begriff sind, die Sekundarstufe I (cycle d'orientation: CO) zu verlassen und eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II zu beginnen, deren schulische Situation jedoch auf einen schwierigen Übergang hindeutet. Drei Praktika in verschiedenen Berufsbildungszentren (BBZ) sollen ihnen Ausbildungsperspektiven eröffnen, mit dem doppelten Ziel, ein neues Engagement zu stimulieren und die Orientierung zu fördern.

Diese Studie betrachtet die Massnahme aus drei sich ergänzenden Perspektiven: ihre institutionelle Verankerung, die Bildungsverläufe der Schülerinnen und Schüler und die Bewertung durch die Akteure (Mitarbeitende der Schule, Schülerinnen und Schüler, Eltern). Die qualitativen (Dokumentenanalyse, Interviews) und die quantitativen Daten (Analyse der Schulverläufe) weisen auf drei wesentliche Feststellungen hin:

- Erstens: Die Pilotklasse fügt sich in einen sich verändernden institutionellen Kontext ein (insbesondere mit der obligatorischen Ausbildung bis 18 Jahre); sie beruht auf einer interprofessionellen Zusammenarbeit ohne grössere Spannungen, aber von relativ geringer Intensität zwischen den beiden Bildungsstufen, welche ausserdem von einer recht starken Rollenteilung zwischen der Sekundarstufe II und der Sekundarstufe I (CO) geprägt ist.
- Zweitens gibt es im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern mit vergleichbarem schulischem Status kaum Veränderungen was die berufliche Laufbahn der Schülerinnen und Schüler der Pilotklasse anbelangt.
- Drittens ist die Praktikumserfahrung je nach besuchtem Berufsbildungszentrum (BBZ), Beruf und örtlichen Betreuungsmodalitäten sehr heterogen; sie ermöglicht es einem Teil dieser Schülerinnen und Schülern, aber nicht allen, ihr Spektrum der Möglichkeiten zu erweitern und trägt dazu bei, ausgehend von einem (kleinen) Erfahrungssockel Orientierungen festzulegen oder auszuschliessen.

Im Anschluss an die Analysen werden Denkansätze vorgeschlagen, um einen neuen Blick auf die Pilotklasse und im weiteren Sinne auf die verschiedenen Massnahmen zu werfen, die darauf abzielen, den Übergang zur Ausbildung auf der Sekundarstufe II für die Schülerinnen und Schüler zu begleiten, die den Anforderungen der weiterführenden Ausbildung am weitesten entfernt sind.



# Introduction

## Démarche d'évaluation : contexte et objectifs

Dans le cadre de la mise en application, dès septembre 2018, de l'obligation de formation jusqu'à la majorité au moins dans le canton de Genève (norme FO18), le DIP a mandaté le SRED pour une étude à fins d'évaluation portant sur la phase transitoire de mise en place de cette obligation durant les deux à quatre premières années de mise en œuvre.

Dans ce contexte, une demande complémentaire a été formulée par la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) concernant la classe pilote ESI-ESII. Ce dispositif propose à des élèves de 11<sup>e</sup> CT<sup>1</sup> non promus au premier trimestre (T1) d'effectuer des stages dans les différents centres de formation professionnelle (CFP) durant la période d'avril à juin de leur dernière année du cycle d'orientation (CO). Deux cohortes sont concernées par cette évaluation, les élèves de 11<sup>e</sup> CT en 2018-19 et en 2020-21, soit les deux premières éditions de la classe pilote. La cohorte des élèves de 11<sup>e</sup> CT 2019-20 n'a pas bénéficié de cette mesure en raison de la fermeture des écoles au printemps 2020 due à la crise sanitaire.

Cette demande d'évaluation complémentaire consiste en :

- une analyse de cette classe pilote, au travers des parcours de formation des élèves concernés, à mettre en regard avec ceux des élèves ayant un profil scolaire comparable mais n'ayant pas bénéficié de cette mesure ;
- une analyse de l'insertion de cette mesure dans le paysage changeant de l'articulation du secondaire I et du secondaire II (FO18) ;
- une analyse de la vision et de l'évaluation qu'en ont/ont les différents acteurs (notamment les jeunes qui suivent et/ou ont suivi cette mesure et les professionnels qui les ont encadrés spécifiquement).

Plus précisément, trois dimensions structurent le questionnement de ce complément d'étude au volet 2 de l'évaluation de FO18.

- 1. Description des élèves.** Quelles sont les caractéristiques scolaires des jeunes qui bénéficient de la mesure « classe pilote ESI-ESII », et notamment, comment se déroulent leurs parcours de formation à l'issue de cette mesure ? (*Analyse quantitative sommaire étant donné l'effectif très faible de la population concernée, complétée par une analyse de documents institutionnels*)
- 2. Positionnement de la classe pilote dans la transition ESI-ESII.** Comment s'inscrit cette mesure dans le paysage institutionnel des mesures de soutien aux élèves en fin de CO (dispositifs relais, classes ateliers notamment) et dans les dispositifs de pré-qualification (ensemble des mesures entrant dans le champ de FO18) ? (*Analyse documentaire et entretiens auprès de professionnels*)
- 3. Visions et évaluations de la mesure par les principaux acteurs concernés.** Quelles visions en ont, et quelles évaluations en font certains acteurs directement concernés par cette mesure (les jeunes et leurs familles ainsi que les professionnels qui encadrent ces jeunes au CO le mercredi matin et dans les CFP le reste de la semaine) sous l'angle notamment de son organisation, de sa finalité, de son utilité et de son encadrement ? (*Analyse qualitative à partir d'entretiens*)

Cette étude contribue à compléter les analyses faites dans le cadre de l'évaluation du dispositif FO18 et à documenter davantage la transition entre le secondaire I et II. Elle s'inscrit, en outre, dans la réflexion plus générale sur les moyens permettant de doter les jeunes scolairement fragiles d'un socle de compétences suffisant pour entrer et se maintenir dans une formation certifiante, et ainsi augmenter leurs chances d'une insertion économique et sociale de qualité (c'est-à-dire de manière autonome et

---

<sup>1</sup> La structure du CO comprend, en 11<sup>e</sup> année, et par ordre d'exigences scolaires, la section LS (latin-sciences), LC (langues et communication) et CT (communication et technologie). Des classes ateliers existent aussi en 11<sup>e</sup> année pour des élèves en grandes difficultés.

satisfaisante à leurs yeux). Elle est aussi susceptible de concerner l'évolution des dispositifs de soutien aux élèves en grandes difficultés de la 11<sup>e</sup> année.

## Éléments méthodologiques

Cette évaluation mobilise des sources d'information de nature différente.

- **Des sources documentaires** : il s'agit d'abord des documents produits essentiellement par la DGEO pour élaborer, présenter et décrire le projet de la classe pilote. Différents documents (administratifs, documents de travail et études du SRED) décrivant l'éventail des dispositifs de soutien destinés aux élèves du CO ou qui fréquentent des dispositifs de pré-qualification ont été consultés.
- **Des données portant sur les parcours de formation des jeunes concernés** : ces données sont issues principalement de la base de données scolaires (nBDS) et des compléments fournis par la DGEO (données sur les élèves sélectionnés, éventuellement notes de fin d'année) ayant trait spécifiquement à la population d'élèves concernés. Elles portent sur les parcours de formation préalable à l'arrivée en 11<sup>e</sup> CT ou en 11<sup>e</sup> atelier, ainsi que les orientations à l'issue de la 11<sup>e</sup> CT (selon la manière dont ils et elles ont traversé cette année scolaire).
- **Des informations issues d'entretiens semi-directifs auprès de trois catégories d'acteurs** : il s'agit des professionnels et professionnelles qui encadrent ces jeunes (dans les CFP et les collèges du CO), des jeunes ayant vécu cette expérience et de quelques parents.

Concernant l'analyse des données récoltées :

- L'analyse des données factuelles reste sommaire en raison d'un effectif très faible de la population des jeunes passés par les classes pilotes (moins de 30). Les parcours de formation de ces jeunes ont été comparés aux parcours de formation *i)* des élèves pressentis pour intégrer une classe pilote, mais n'ayant finalement pas participé à cette expérience ; *ii)* des élèves issus de 11<sup>e</sup> CT (éventuellement selon leur statut de promotion) ; *iii)* des élèves issus des classes ateliers du CO. Deux questions structurent cette comparaison. D'une part, ces élèves ont-ils davantage pu rejoindre une formation certifiante après le CO que ceux qui n'ont pas bénéficié d'une telle mesure ? Et d'autre part, les parcours pré-qualifiants sont-ils, le cas échéant, différents, plus courts ou menant à des orientations autres, plus ajustées aux besoins/profils des élèves ?
- L'analyse documentaire, ainsi que celle de certains propos de professionnels et professionnelles, vise une description de la classe pilote (et de ses objectifs) dans le paysage institutionnel actuel de la transition ESI-ESII. Il s'agit de saisir la place et la contribution spécifique de cette mesure de soutien, à l'aune de l'ensemble des mesures actives lors de la transition I.
- Pour saisir les visions et l'évaluation de cette nouvelle mesure, des entretiens semi-directifs ont été menés en automne 2021 auprès des jeunes (n = 8) qui viennent de sortir de la classe pilote (en juin 2021), mais aussi auprès de jeunes qui en sont sortis deux ans auparavant (juin 2019), permettant un regard plus distancié sur leur situation et un témoignage des deux années suivant leur sortie du CO. Un jeune qui s'était vu proposer cette mesure et l'avait finalement refusée a aussi été interrogé.
- Les entretiens avec les familles (n = 3, deux mères et un couple de parents) permettent également de compléter la vision des jeunes ayant bénéficié de cette mesure. Dans un cas, elle s'est étendue également à une famille dont l'enfant a refusé d'intégrer la classe pilote. Ici aussi, des familles de la volée 2018-19 et 2020-21 ont été rencontrées.
- Quant aux entretiens auprès des professionnels et professionnelles (n = 11), ils concernent d'abord les référents et référentes FO18 qui s'occupent de ces jeunes dans les CFP et documentent l'organisation et le déroulement des stages (accueil, insertion, évaluation des jeunes et de la mesure, etc.). Quelques professionnels du CO ont également été rencontrés. Les entretiens ont principalement porté sur l'adhésion au projet pilote et à l'encadrement des jeunes le mercredi matin lorsque ces derniers fréquentent le CO.

## Structure du rapport

Ce rapport, présentant le détail des résultats de l'évaluation, est structuré de la manière suivante.

Le chapitre I porte sur l'ancrage institutionnel et la genèse du dispositif de la classe pilote ESI-ESII. Il met également en évidence les relations intra- et interinstitutionnelles nouées et ses champs de tension.

Le chapitre II décrit les parcours socio-scolaires des élèves concernés par le dispositif.

Les chapitres qui suivent réunissent les analyses des parcours et expériences des élèves, des familles et des professionnels qui les encadrent, suivant une logique chronologique assez classique : l'entrée dans le dispositif et les objectifs poursuivis (III), le déroulement des stages (IV), la sortie du dispositif et les projets d'avenir (V).

Le rapport propose une conclusion en deux temps : une synthèse des principaux résultats de cette évaluation, ainsi que des pistes de réflexion. Un lectorat pressé pourra se contenter de cette partie, mais nous l'invitons à se plonger dans la lecture détaillée des résultats, nourris de nombreux *verbatim* émanant des principales personnes concernées par le projet de la classe pilote.

*In fine*, notons que les propos rapportés préservent l'anonymat des personnes concernées. Toutefois, leur contextualisation ou leur teneur parfois ne permettent pas de garantir la confidentialité la plus stricte : certains et certaines pourront reconnaître des établissements de formation dont les activités ou l'organisation spécifiques les rendent plus aisément identifiables.



# Résultats

## I. Ancrage institutionnel de la classe pilote ESI-ESII

### ***Des origines à la mise en œuvre***

La classe pilote ESI-ESII a été conçue dans le cadre des travaux préparatoires à la mise en œuvre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18), entrée en vigueur à la rentrée 2018 à Genève. Impulsé par la DGEO, le projet a été discuté et précisé dans différents groupes de travail qui ont accompagné le lancement de cette politique publique, notamment la cellule de réalisation FO18 qui regroupait la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), la direction générale de l'enseignement secondaire II (DGESII), l'office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC) et le secrétariat général (SG). Le dispositif, dont les grandes lignes ont été communiquées aux établissements à la rentrée 2018, est placé sous l'égide du service suivi de l'élève (SSE), rattaché à la DGEO. Ce dernier travaille en collaboration avec les CFP et les CO, avec pour tâche d'en concrétiser les principes et les modalités. Ce processus s'appuie sur deux principaux chantiers : la définition du public-cible et l'opérationnalisation des modalités des stages.

Pour la cellule de réalisation FO18, la classe pilote doit s'adresser à des élèves en situation de fragilité, mais pas à ceux qui éprouvent les plus grandes difficultés. Comme le rapporte un professionnel ayant participé à ces travaux préliminaires :

*« Il y avait un certain nombre d'élèves, les plus cabossés ou les plus fragiles, qu'on ne savait pas trop ni comment les préparer à être transférés à l'ESII, ni comment l'ESII pouvait se préparer à les accueillir. Et donc l'idée, c'était de se dire : avant de s'attaquer à ceux-là, est-ce que des élèves un peu moins cabossés mais pour qui on a des signaux qui nous font dire que le parcours risque de ne pas être linéaire ou en tout cas de ne plus être linéaire, est-ce que pour ceux-là on arrive à travailler un petit peu en anticipation, ensemble ? »*

Cette première définition<sup>2</sup> s'inscrit donc clairement dans un objectif de prévention du décrochage scolaire. Lorsqu'il s'agit de déterminer quels élèves sont « à risque » et pourraient avoir accès au dispositif, c'est cependant une logique de filière qui prédomine. Ainsi, si *a priori* le dispositif peut concerner tous les élèves du CO, y compris ceux de LC (langues vivantes et communication), cette possibilité est balayée au profit des seuls élèves de la section CT (communication et technologie). L'idée d'intégrer des élèves des classes ateliers est aussi évoquée, mais rapidement écartée<sup>3</sup>. Les critères visant à identifier les candidats potentiels sont formulés en ces termes (note de service du 28.11.2018) : « 1) élève de 11<sup>e</sup> CT non promu en fin de T1 ; 2) sans projet de formation professionnelle et l'orientation prévue en fin de 11<sup>e</sup> est une inscription en CFPP à plein temps par défaut ; 3) pas motivé par les apprentissages scolaires ; 4) ses éventuelles absences permettent néanmoins d'évaluer les premier et deuxième trimestres, validant ainsi la 11<sup>e</sup> année ». La définition retenue mêle donc des critères administratifs (filière suivie au CO, non promotion, orientation prévue, nombre d'absences) et des critères relatifs à l'attitude à l'égard de la formation (démotivation pour les apprentissages scolaires et sans projet de formation professionnelle).

---

<sup>2</sup> Il convient de préciser que l'objectivation du public-cible a eu lieu ultérieurement, lors des finitions des critères d'entrée dans le dispositif.

<sup>3</sup> En effet, bien que sur le plan scolaire bon nombre d'entre eux correspondent au public visé, leur intégration aurait pour effet une remise en cause trop fondamentale de l'organisation du CO, et ceci dans le contexte de la réforme du CO envisagée, qui n'aura pas lieu car rejetée en votation populaire le 15 mai 2022. Or, « le but, ce n'est pas de déconstruire le cycle [...], c'est pour ça qu'on a très rapidement éliminé les ateliers » (professionnel).

Le SSE, qui valide les candidatures envoyées par les CO, veille à une application plutôt stricte de ces critères, surtout administratifs<sup>4</sup>. Il s'appuie pour cela sur des considérations éducatives et pragmatiques, par exemple à propos de l'absentéisme<sup>5</sup>. Il se montre notamment attentif à ménager les relations avec les établissements d'accueil dans un contexte où « *les CFP étaient très frileux* ». Le choix se porte alors sur des jeunes pas « *trop absentéistes* » et dont le comportement n'est pas trop déviant par rapport aux normes scolaires attendues.

Quant aux modalités pratiques de la classe pilote, également discutées dans la cellule de réalisation FO18, elles sont formalisées par le SSE après discussion avec les CFP. Le choix est fait d'identifier les candidats potentiels à la fin du premier trimestre de la 11<sup>e</sup> année et de prévoir les stages au dernier trimestre. Lors des stages proprement dits, les élèves seront intégrés dans les stages par rotation FO18<sup>6</sup>, ce qui repose sur un constat pratique : « *on avait déjà un dispositif qui existait* »<sup>7</sup>. Ainsi, si l'organisation des stages est décidée à l'EO, les activités et le type d'encadrement *in situ* sont du ressort des établissements de l'ESII.

La classe pilote a ainsi connu une première volée en 2018-19, puis une deuxième en 2020-21. En 2019-20, le dispositif a été suspendu en raison de la crise sanitaire. La classe pilote connaît peu de changements entre ces deux années, à l'exception de quelques adaptations :

- le CFP Santé-social, qui ne proposait pas de places de stage en 2018-19, a intégré le dispositif lors de la deuxième volée ;
- la deuxième volée a été davantage documentée, avec notamment l'édition d'un feuillet explicatif destiné aux familles, de forme succincte mais qui n'informe pas sur les modalités concrètes des stages ;
- la possibilité de prolonger un stage (soit six semaines de stage dans un même CFP au lieu de trois semaines) a été entérinée en 2020-21, en accord avec l'établissement d'accueil.

Cette dernière décision fait suite à plusieurs demandes d'élèves lors de la première volée. Ainsi, des demandes et des décisions prises lors de la première année ont été formalisées pour être intégrées dans les principes formels du dispositif. Ce processus de formalisation « des savoir-faire pratiques » des acteurs de terrain directement en lien avec les usagers est nécessaire à une mise en œuvre satisfaisante d'un tel dispositif (Benamouzig et Borraz, 2016).

Par ailleurs, la mise en œuvre de la classe pilote voit émerger – ou se révéler – plusieurs champs de tension.

#### ► **Appropriation par les actrices et acteurs de terrain**

Le projet, impulsé et défini dans le cadre de groupes de travail liés à la DGEO et au SG, doit être traduit et concrétisé par les directions d'établissement et les professionnelles et professionnels qui travaillent directement avec les élèves. La classe pilote est donc face au double défi de *i*) convaincre les acteurs locaux (écoles, familles, élèves) de sa pertinence, son utilité et sa faisabilité et *ii*) de s'assurer que les traductions locales de ce dispositif correspondent aux principes énoncés (p. ex.

---

<sup>4</sup> Comme le rapporte un professionnel, « *surtout au début, des directions d'établissement avaient tenté des LC. Et là de nouveau, peut-être parce que dans les coulisses on sentait [...] qu'il allait y avoir CO22 qui allait apparaître comme projet, on [pense à...] : "Comment suivre les élèves ? Peut-être différemment et de manière renforcée..."*, mais on ne s'amuse pas à essayer de remettre en question la structure. [...] Et du coup les LC c'était trop exposant, parce qu'on était trop dans une voie scolaire. »

<sup>5</sup> Le seuil d'absences est fixé en cohérence avec les discussions dans le cadre de la mise en œuvre de FO18 : « *Dans le sous-groupe des élèves en difficulté, c'est l'OMP qui a amené une balise qui disait que 5% du volume total des heures comme étant absents, c'est déjà un indicateur qui dit que ce n'est pas mal. 5%.* » Mais cette définition est finalement précisée à l'aune d'impératifs pragmatiques, tels que le contingentement du dispositif : « *Le seuil, on ne l'a pas fixé en amont, on l'a fixé a posteriori en se disant : "On regarde les candidats qui remontent, et en fonction des candidats et du nombre de places qu'on a, il va falloir faire un ranking". Et dans le ranking ça sera un critère qui permettra de dire : "Plus l'absentéisme est important, moins il y a de chances qu'on l'intègre si on doit faire des choix"* » (professionnel CO).

<sup>6</sup> Durant les stages par rotation, les jeunes passent quelques semaines dans plusieurs CFP avant d'approfondir un stage dans l'un de ces derniers.

<sup>7</sup> Comme le rapporte un professionnel, des interrogations ont été soulevées quant à l'opportunité de différencier la prise en charge des élèves du CO de celle des élèves FO18 en raison de la différence d'âge. Mais cette idée s'est heurtée aux contraintes du terrain : « *En réalité, impossible de demander à des maîtres de stage traditionnels qui font face à des classes de 10-12-15-16, ça dépend des CFP, de différencier complètement cet accueil-là.* »



dans les visées du projet telles que traduites dans les CFP : remobiliser, orienter ou identifier des élèves ayant des aptitudes pour intégrer une profession).

► **Interinstitutionnalité**

Le dispositif créé se situe à l'interface de l'ESI et de l'ESII. D'un point de vue institutionnel, il est rattaché à la DGEO et, plus précisément, au SSE. D'un point de vue opérationnel, la réalisation des stages se fait à l'ESII mais leur organisation (sélection des élèves et choix des lieux des stages) s'effectue à l'EO. Alors qu'« *une des intentions était de casser les silos ESI-ESII pour trouver un espace où on pouvait collaborer ensemble* » (professionnel CO), les modalités concrètes de cette collaboration présentent un défi important.

► **Innover avec rapidité**

La classe pilote s'inscrit dans la volonté du DIP de penser des solutions « innovantes » pour prévenir le décrochage scolaire d'élèves fragilisés lors de la transition vers l'ESII. Cependant, la mise en œuvre doit respecter un calendrier serré lié à l'entrée en vigueur de FO18 à la rentrée 2018. Comme le signale un professionnel, « *je crois que le piège dans ce projet, c'est qu'à la fois il fallait être innovant, et à la fois on avait le sablier qui s'écoulait et il fallait être opérationnel pour septembre de l'année suivante.* »

► **Innover sans bousculer**

Le dispositif doit s'inscrire dans l'existant (organisation du CO), dans la politique publique FO18 et doit tenir compte de la réforme du CO envisagée mais finalement refusée en votation populaire le 15 mai 2022. La conciliation des différents intérêts/projets réduit la manœuvre et peut conduire à effectuer des choix davantage dictés par des considérations institutionnelles qu'orientés vers les bénéficiaires que l'élève pourrait tirer du passage par la classe pilote<sup>8</sup>.

## **Relations intra- et interinstitutionnelles**

Le fonctionnement de la classe pilote s'appuie sur une coordination à deux niveaux. D'une part, à l'intérieur de chaque ordre d'enseignement, les établissements du CO et les CFP qui, chacun à un niveau local, interprètent et retraduisent le dispositif, doivent s'accorder sur les contours et les modalités de ce dernier. D'autre part, des échanges entre les deux ordres d'enseignement doivent en permettre une compréhension partagée.

### **La coordination entre établissements**

Au CO, la classe pilote a été l'objet de discussions dans le cadre du D20, qui regroupe les directions d'établissement. Les propos des professionnels interrogés indiquent que pour l'essentiel, les échanges ont eu lieu sur les critères d'accès au dispositif et sur la sélection des élèves. À notre connaissance, l'encadrement pendant les stages, le retour en classe ou l'orientation l'année suivante ne sont pas ou peu coordonnés. Comme le relève un professionnel, « *chacun fait comme il pense être le mieux* »<sup>9</sup>.

Cette concertation relativement faible est aussi observée à l'ESII. Les propos recueillis indiquent que la classe pilote est peu thématifiée dans les échanges entre directions des CFP, mais plutôt abordée de façon marginale dans les discussions consacrées aux stages par rotation FO18 – probablement aussi en raison du faible nombre d'élèves que les CFP accueillent. Comme l'indique un professionnel de l'ESII, « *je ne sais pas comment d'autres CFP fonctionnent pour ces jeunes qui viennent du cycle spécifiquement. Pour les autres qui viennent en parcours individualisé, je sais qu'ils les prennent en*

---

<sup>8</sup> Par exemple, le choix de proposer les stages au troisième trimestre est moins guidé par des considérations éducatives qu'organisationnelles : « *Le problème des EVACOM, qui sont plutôt cumulatives dans les branches principales, si on fait rater neuf semaines de cours en T1... On se l'est posée, cette question, mais après il y a des enjeux ou des contraintes organisationnelles qui sont bloquantes. Alors soit on s'affranchit de tout, et là on pourrait être, à mon avis, vraiment créatifs. Parce qu'on pourrait même imaginer trois semaines par trimestre. Pourquoi faire les neuf semaines consécutivement ? Mais il faut s'affranchir d'un certain nombre de choses dont pour l'instant on n'ose pas s'affranchir* » (professionnel).

<sup>9</sup> Cette autonomie transparaît notamment dans le choix des candidats et candidates, et cela tout particulièrement lors de la première volée. Alors que certains établissements se tiennent à une définition stricte des critères, se confrontant au défi de trouver des élèves leur correspondant, d'autres cherchent la « zone grise », quitte à se voir refuser des candidats et candidates, notamment issus de classes ateliers.

classe, qu'ils leur font faire différentes choses, "découvertes" ou un petit peu plus que "découvertes", ils passent d'un atelier à l'autre. »

Par ailleurs, les CFP disposent d'une grande latitude pour traduire le dispositif en fonction de leurs spécificités locales : « Il y a un cadre général, c'est-à-dire le nombre de périodes qu'on doit leur donner à remplir et après, en fonction de l'organisation et des contraintes qu'on a déjà, qui sont énormes pour l'établissement et les horaires des enseignants, on fait au mieux » (professionnel ESII). Cette organisation souple reflète celle des stages par rotation, avec une diversité des pratiques connue de toutes et de tous. Des échanges entre établissements ont toutefois lieu par le SSE, qui fait le relais entre les CFP quant aux pratiques mises en place dans les autres établissements, dans le cadre de réunions consacrée à FO18, ainsi que de manière informelle et ponctuelle entre membres du corps enseignant ou des directions.

Quant au contenu de ces échanges entre les CFP, à notre connaissance ils portent assez peu sur « la pratique » (activités réalisées, encadrement) – celles mentionnées concernent la gestion de l'absentéisme. Donnent-ils lieu à une action coordonnée ? Cela semble peu être le cas, y compris pour le suivi administratif des élèves : en témoigne par exemple la diversité des pratiques de renseignement des documents de suivi. Ces échanges peuvent donc être qualifiés comme de la transmission d'information, mais sans effets notables sur l'encadrement et le suivi des stagiaires (et cela ne semble pas être leur objectif) : « Je sais par exemple qu'un CFP a prévu un petit document qu'ils donnent aux élèves, qui est une sorte de petit carnet. Mais ça ne veut pas dire que tout le monde va l'adopter. C'est simplement... Voilà, on prend connaissance de ce que font les autres » (professionnel ESII).

### **La coordination entre l'ESI et l'ESII**

De nombreux échanges ont eu lieu entre les deux ordres d'enseignement à deux différents moments du projet : en premier lieu en 2017-18, dans la conception du projet, la définition de ses objectifs et de ses modalités, la formulation des rôles et des responsabilités respectives des différents acteurs ; en second lieu, dès 2018-19, dans l'organisation et le suivi des stages proprement dits.

Au niveau décisionnel, la conception du projet au sein de la cellule de réalisation FO18 a été l'occasion de discussions entre différentes instances de l'ESII et le SSE, rattaché à la DGEO. Alors que le contexte de ces échanges était donné par l'ESII, le SSE a apporté les principaux éléments de contenu (visées du projet, public-cible). Il serait cependant réducteur d'affirmer que le dispositif de la classe pilote est une création de la DGEO uniquement. En effet, les modalités concrètes des stages (intégration des élèves de la classe pilote aux stages par rotation FO18) se calquent sur les stages par rotation FO18, conçus à l'ESII. Ainsi, l'ESII accueille un dispositif dont les finalités et l'organisation générale sont issues du CO, pour l'intégrer dans une structure existante. Cette configuration se traduit dans les propos de plusieurs personnes interrogées qui, pour la plupart, regrettent que le projet n'ait pas donné lieu à davantage de concertation entre les deux ordres d'enseignement : le projet rattaché au CO est une « pièce rapportée » (professionnel CO) dans la structure de l'ESII ; l'ESII est vu (et s'assume comme) « prestataire de service » pour le CO.

Cette dynamique de faible collaboration entre les deux ordres d'enseignement dans la conception du projet se perpétue dans sa mise en œuvre :

- il y a peu (voire pas) de contacts entre les directions des CFP et les directions des CO : « en fin de compte la communication, maintenant toujours, entre l'ESI et l'ESII, on l'a à travers les enseignants qui ont des contacts avec les maîtres de classe des CO » (professionnel ESII) ;
- de l'avis des professionnels interrogés, il existe une méconnaissance des activités de certains (ou de tous les) CFP par de nombreux établissements du CO. Réciproquement, dans les CFP, on méconnaît ce qui se fait au CO, notamment les critères d'accès au dispositif, la manière dont leur sont présentés les CFP<sup>10</sup> ou encore des activités du mercredi matin au CO ;
- le suivi est fait, en principe, sur la base d'un outil de travail et de communication en ligne (Sharepoint) mis en place pour que les CFP puissent informer les CO du déroulement du stage (absences, comportement). Les CFP recourent à cet outil de façon inégale (fréquence et précision des informations données) avec, pour certains, des retours quotidiens et, pour d'autres, très peu de retours. Par ailleurs, les bilans de fin de stage fournissent une information aux CO par les CFP, mais en retour ces derniers perdent tout lien avec les élèves à l'issue du stage. Comme le relève

---

<sup>10</sup> Pour les élèves des stages par rotation FO18, cette présentation est faite par les CFP alors que pour la classe pilote, c'est le CO qui s'en charge.

un professionnel d'un CFP, « *le problème c'est que moi, après, je ne les vois plus, ces élèves. C'est un peu ça le problème. C'est que moi je les accueille, je les présente au groupe [...] mais je ne les revois pas pour faire une séance de bilan, si vous voulez. Parce que le bilan, il se fait au cycle.* »

Ainsi, les entretiens réalisés et la documentation fournie montrent que la collaboration entre les deux ordres d'enseignement s'organise autour d'une division du travail : les CO sélectionnent les élèves ; les CFP les accueillent pour la durée des stages et, en principe, ils en rendent compte aux établissements d'origine par le biais d'un rapport de fin de stage. Comme le résume un professionnel de l'ESII :

« *Le cycle, c'est comme s'il [l'élève] venait dans une structure qui existe déjà. Et on nous amène des élèves "supplémentaires" entre guillemets, et on les intègre, mais on n'a pas réfléchi à ce programme ; comment faire si on a tout à coup des élèves du cycle qui vont arriver, comment les intégrer ?* »

Il convient cependant de souligner que des échanges, une concertation, voire parfois une collaboration ont bel et bien lieu dans le suivi des élèves proprement dit, et en particulier dans les situations suivantes.

Le premier jour de stage, les élèves sont, en principe, accompagnés par un professionnel de leur établissement d'origine (doyen FO18, maître de classe, assistant social). À cette occasion, les professionnels du CO peuvent connaître leurs interlocuteurs dans les CFP, s'informer sur le déroulement du stage (organisation, activités, tenue, consignes de sécurité) et parfois, en apprendre davantage sur le fonctionnement de ces centres de formation, par exemple en assistant à un cours ou un atelier.

Durant le stage, en plus de l'utilisation du Sharepoint pour informer les établissements d'origine du déroulement des stages, dans certaines situations (« *s'il y a un problème* » ou en fonction des professionnels impliqués) des échanges complémentaires, notamment par téléphone, ont lieu. Par ailleurs, ces échanges sont particulièrement nourris dans des situations – ou pour des demandes – qui dérogent au fonctionnement institutionnellement prévu de la classe pilote. Deux situations sont rapportées :

1. demande de prolonger un stage dans un CFP : « *Ça a été construit avec la personne que j'avais rencontrée [nom du CFP]. Mais ça, ça a pu se faire parce que j'avais rencontré ces personnes, j'avais pu échanger et puis j'avais pu dire : "Ah vous voyez, cet élève que vous avez eu pendant trois semaines qui a été bien, est-ce que vous l'accepteriez pour une deuxième session ?" Et puis il m'a été répondu que oui, donc ils ont pu aller de l'avant, et puis travailler différemment* » (professionnel CO). À noter que ces échanges, d'abord interpersonnels, peuvent donner lieu à des pratiques qui sont ensuite institutionnalisées : « *Les CFP entrent en matière pour prolonger un stage de trois semaines, c'est un des signaux qu'ils envoient pour dire "on donne notre accord", donc ils ont vu un intérêt, ils ont eu du plaisir à collaborer et ils poursuivent la collaboration. Donc c'est une manière de voir que voilà, il y a un intérêt ou en tout cas une reconnaissance de l'intérêt* » (professionnel CO) ;
2. demande d'intégrer une préparatoire à l'issue d'un stage. Étant donné que l'intégration directe n'est, en principe, pas possible puisque les délais d'inscription sont dépassés, les rares cas où une telle demande est formulée sont l'occasion d'une concertation entre les professionnels du CO et des CFP.

Ces situations ont pour point commun d'avoir des élèves au centre, voire ont surgi à leur initiative. Elles sont aussi peu institutionnalisées (visite d'un CFP à l'occasion du premier jour de stage d'un élève, échanges téléphoniques, etc.), alors que les occasions et les modalités plus formelles ne semblent pas suffire à garantir les échanges<sup>11</sup>.

En synthèse, les échanges donnent lieu à différents degrés de coordination, de la transmission d'informations à la concertation, voire à une réelle collaboration. Bien que les propos recueillis mettent en évidence une coordination institutionnalisée plutôt faible, ce constat doit être nuancé par l'existence, çà et là, de situations de coordination forte, soit en raison de liens déjà établis entre professionnels, soit dans des situations dérogeant au fonctionnement conventionnel du dispositif et pour lesquelles les

---

<sup>11</sup> Ainsi, seuls trois bilans de fin de stage ont été transmis lors de la troisième volée. Ces bilans ne sont d'ailleurs pas particulièrement une occasion d'échanges, mais plutôt une transmission d'information des CFP vers les CO : « *Les référents FO18 ne sont pas venus nous dire : "Ah oui, alors ils ont particulièrement aimé ça, ou..." Ça, ce serait intéressant, pour nous, d'ailleurs. Est-ce qu'il y a des... parce que ça, moi, je n'ai pas la visibilité. Est-ce qu'il y a des activités, ou des choses qui sont moins évidentes pour les élèves du cycle, et que nous, on n'a pas... dont on n'a pas conscience ? Mais on n'a pas de retours* » (professionnel ESII).

professionnels ont montré un fort engagement. Il s'agit en particulier des demandes de prolongements de stage et de l'intégration en préparatoire alors que les délais et/ou les critères formels ne sont pas remplis. L'analyse met ainsi en lumière une situation paradoxale : l'objectif institutionnel du projet (faire collaborer les deux degrés d'enseignement et mieux accompagner la transition vers l'ESII) se réalise (notamment) par des activités qui émanent « du terrain » et qui visent à contourner ce qui était institutionnellement prévu – ce qui relève d'un processus de « dysfonctionnement » assez classique en sociologie des organisations (Alter, 2003). Ce paradoxe se manifeste très clairement dans cette situation, rapportée par un professionnel :

*« On leur donne une jolie attestation. J'en ai fait une, j'aurais dû l'apporter. Une jolie attestation co-signée par les co-directeurs du suivi de l'élève d'un côté comme de l'autre, c'est très joli, mais après, en termes concrets d'orientation, j'ai pris mon téléphone et j'ai insisté. Je suis allé voir [...], je lui ai demandé : "Où est-ce qu'il reste des places libres dans les préparatoires quelque part [nom d'un CFP] ? Il se trouve qu'il y en avait, on a pu les contacter comme ça. Mais c'est du travail "one-one". Il n'y a rien qui est formalisé et si j'ai bien compris, il ne faut surtout pas le formaliser. »*

### **Facteurs facilitant vs facteurs limitant la collaboration entre l'ESI et l'ESII**

Comment expliquer cette collaboration balbutiante, au cas par cas, mais peu institutionnalisée, voire non réalisée ? Les propos recueillis pointent des facteurs liés à la dynamique du projet, qui relèvent pour l'essentiel du fonctionnement institutionnel. Ainsi, le dispositif n'a pas (ou peu) été discuté dans les échelons intermédiaires du département qui jouent un rôle décisionnel au niveau local, à savoir les directions d'établissement. Celles-ci ont été informées et chargées d'appliquer ce qui avait été conçu en amont, et qui concernait d'ailleurs pour l'essentiel le déroulement des stages et non l'ensemble de la transition de ces élèves vers l'ESII. Comme le relève un professionnel du CO, « *il y a l'avant et l'après. Et ça, le projet n'a jamais travaillé sur les dimensions qui sont en dehors du pendant* ».

Par ailleurs, cette faible collaboration relève aussi d'un manque de connaissance mutuelle entre les deux ordres d'enseignement, voire d'un « *manque de porosité* » ou encore d'une « *frontière administrative* » qui aurait pour effet que « *chacun reste un peu dans sa chapelle* » (professionnels CO et ESII). Certains professionnels du CO rapportent d'ailleurs un sentiment, pour le CO, de ne pas être bienvenu à l'ESII : « *C'est pas qu'on est malvenue, mais on est un peu comme le cheveu sur la soupe [...]. Ce n'est pas qu'on est mal accueilli, mais on nous accueille gentiment. Pour faire plaisir.* »

Plus précisément, comme le montrent les entretiens, les professionnels de l'ESII connaissent assez peu le fonctionnement du CO et les professionnels du CO ne connaissent que superficiellement le fonctionnement de l'ESII<sup>12</sup>. Cette méconnaissance transparaît directement sur le dispositif étudié. Par exemple, plusieurs personnes de l'ESII rapportent ignorer les critères que les CO mobilisent pour choisir les candidats pour ces stages (profil de compétences du jeune ? intérêt formulé par le jeune ? connaissance des CFP par les doyens des CO ? objectifs de remobilisation ou d'orientation ?). Réciproquement, les professionnels des CO qui présentent le projet aux élèves et aux familles, et qui les accompagnent dans le choix des CFP, ont une connaissance partielle et inégale de ce qui se fait dans ces établissements, des voies d'orientation possibles ou encore des types d'encadrement.

Enfin, si l'injonction à collaborer a été une constante dans les travaux préparatoires à la mise en œuvre de FO18 (Cecchini, Guilley et Jendoubi, 2019) où a émergé le projet de la classe pilote, cette collaboration (objectifs, rôles, modalités concrètes) a été très peu définie pour ce dispositif. Cette absence de prescriptions formelles (hormis s'agissant des modalités administratives de suivi des élèves) permet certes une latitude et une organisation propre à chaque acteur (corps enseignant, directions, établissements). Mais le contexte institutionnel du projet (calendrier serré, coexistence de multiples acteurs institutionnels œuvrant à des échelons différents : corps enseignant, direction d'établissement, directions générales, etc.) semble s'être plutôt révélé peu propice au développement d'une collaboration forte et institutionnalisée au-delà de la concertation minimale requise par le projet.

Au-delà de ces facteurs institutionnels et liés à la dynamique du projet ne favorisant pas une collaboration institutionnalisée entre ordres d'enseignement, les personnes interrogées mentionnent

---

<sup>12</sup> Et ceci en dépit de pratiques visant à informer sur les activités des CFP, p. ex. journées portes ouvertes, présentations spécialement destinées aux enseignants du CO, IOSP, présentations organisées par certains CFP et destinées aux élèves.

différents facteurs relationnels facilitants et limitants pour la collaboration entre les deux ordres d'enseignement dans l'organisation et le suivi concret des stages.

- Pour les professionnels du CO, le fait d'avoir un interlocuteur bien identifié dans chaque CFP facilite la collaboration et le suivi. Ainsi, si l'élève a « *un seul répondant pour tout le stage* » plutôt que « *chaque jour un prof différent* », il est plus facile pour le CO d'avoir un retour sur le déroulement du stage.
- Pour les CFP, avoir un répondant « *investi* » qui suit le jeune au CO est facilitant. Un professionnel de l'ESII prend comme exemple le suivi des élèves des stages par rotation FO18 : « *Le maître de classe fait vraiment un travail de suivi. D'ailleurs, il vient voir les jeunes sur les lieux de stage, au premier semestre. Donc on a la visite des profs de classe, ça je trouve que c'est très bien. Ça crée vraiment le lien, on voit que ce n'est pas deux entités complètement indépendantes qui ne se parlent pas. On se parle. Et les élèves voient qu'on se parle.* »
- Des connaissances et des échanges interpersonnels entre professionnels, préalables à la classe pilote, facilitent la collaboration dans le cadre du projet. Un professionnel du CO rapporte ainsi comment un élève a pu intégrer une préparatoire à l'issue d'un stage : « *On avait pu le faire intégrer le CFP [nom du CFP] en préparatoire. Parce qu'ils avaient ouvert une classe de préparatoire, et j'avais pu me coordonner avec ce centre de formation, pour qu'il puisse avant même le projet pilote faire un petit stage, qui s'était bien passé.* » Ces éléments mettent en évidence l'importance de la personnalisation de la relation, non seulement chez les jeunes mais y compris au sein du corps éducatif et enseignant. En d'autres termes, la mise en place du travail collaboratif interprofessionnel reposerait aussi sur des individualités – ce qui pourrait aussi comporter des fragilités ou des limites en cas de difficultés interpersonnelles ou de changement d'interlocuteur ou d'interlocutrice.
- Crainte dans le CO d'envoyer dans les CFP des jeunes dont le comportement est trop déviant scolairement : il s'agit à la fois d'un facteur limitant (dans la sélection, cette prudence explique peut-être que certains CO n'ont trouvé personne à envoyer) et facilitant car cette stratégie a évité que des CFP se braquent contre le projet : « *Maintenant, il y aurait peut-être un truc à faire évoluer dans le dispositif, maintenant qu'on sait de qui on parle comme élèves. Parce qu'au début, ils avaient peur qu'on leur envoie le restant de la colère de Dieu, ceux qu'on ne voulait plus.* »
- Manque de temps et d'énergie (dans les CFP) pour organiser et formaliser des échanges avec le CO (niveau institutionnel) ou pour suivre les stagiaires de plus près : « *La centaine d'élèves FO18 qui viennent avec des situations... Je veux dire, pour deux heures de dégrèvement FO18, j'organise huit séances avec mes profs par an, une exposition... Je veux dire, il faut aussi à un moment donné... on nous... ben voilà, on fait beaucoup plus que ce qu'on devrait faire avec ce qu'on donne, en fait.* » D'ailleurs, certains rappellent que formellement, ces élèves sont de la responsabilité du CO : « *Je m'occupe d'élèves en formation ici* » (professionnel ESII).
- Tendance à reporter la situation des élèves sur leur parcours préalable, à considérer que le CO (en l'occurrence) aurait dû travailler autrement : « *En recevant un élève dans un nouvel ordre d'enseignement, on s'attend à ce que nos prédécesseurs aient fait tout ce qu'il fallait pour que l'élève soit bien formaté ! Quand on reçoit des élèves de l'école primaire quand on travaille au cycle, on se dit : "Mais qu'est-ce qu'ils ont foutu ?" Et puis pareil ! Donc j'ai l'impression qu'il y a cette difficulté pour nous... Pour l'ESII, je vais le dire comme ça, d'accepter que des élèves aient des parcours qui sont tout cabossés et qui ne sont pas finis et qui ne sont pas certifiés comme il le faudrait* » (professionnel ESII).

La Figure 1 ci-dessous propose une synthèse de ces différents éléments facilitants et limitants tels que formulés par les professionnelles et professionnels interviewés.

Figure 1. Facteurs facilitant ou limitant la collaboration entre l'ESI et l'ESII

	Facteurs facilitants	Facteurs limitants
Conception, organisation et pilotage de la classe pilote		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Frontière administrative » entre l'ESI et l'ESII</li> <li>▪ Définition insuffisante ou non partagée de la collaboration entre les acteurs de l'ESI et de l'ESII</li> <li>▪ Division du travail entre l'ESI et l'ESII pendant la conception du projet et s'agissant de l'organisation de la phase pilote</li> <li>▪ Focalisation sur le « pendant » (les stages) et non sur la transition des élèves vers l'ESII</li> <li>▪ Sentiment pour les acteurs du CO de ne pas être bienvenus dans les structures de l'ESII – sentiment pour les acteurs de l'ESII d'être utilisés comme prestataires de service.</li> </ul>
Mise en œuvre, organisation des stages, suivi des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connaissance et échanges préalables entre professionnels</li> <li>▪ Pour le CO, avoir des interlocuteurs clairement identifiés dans les CFP</li> <li>▪ Pour les CFP, engagement des professionnels qui suivent les jeunes au CO</li> <li>▪ Stratégie d'aversion du risque dans la sélection des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manque de temps et de ressources pour organiser et formaliser les échanges entre CO et ESII</li> <li>▪ Stratégie de minimisation du risque (comportemental) dans la sélection des élèves</li> <li>▪ Manque de temps et de ressources, dans les CFP, pour s'investir dans le suivi des élèves durant les stages</li> <li>▪ Tendance à reporter la situation des élèves sur leur parcours préalable</li> </ul>

## II. Portraits socio-scolaires des élèves

Trois volées d'élèves ont été concernées par les stages en CFP au troisième trimestre de la 11<sup>e</sup> année. Les élèves relevaient essentiellement de la section CT durant les années scolaires 2018-19, 2019-20 et 2020-21.

Figure 2. Effectifs des élèves concernés par le projet de classe pilote

Années scolaires	Élèves de la classe pilote	Élèves sélectionnés mais n'ayant pas fréquenté la classe pilote	Total
2018-19	13	17	30
2019-20	0	38	38
2020-21	13	9	22
Ensemble	26	64	90

Sources : DGEO.

Au total 90 élèves ont été, durant la période étudiée, présélectionnés par les différents établissements du CO pour participer à ce programme et 26 y ont finalement pris part. La différence tient à la sélection finale effectuée par la DGEO (25 places étaient disponibles chaque année), à l'acceptation des jeunes et de leurs familles (ce qui n'allait pas forcément de soi) et à la possibilité d'effectuer ces stages durant une période marquée par les effets de la pandémie sur l'organisation scolaire (en 2019-20 aucun stage n'a pu être organisé, malgré le fait que 38 élèves aient été présélectionnés).

## **L'année des stages dans les CFP**

Quasiment tous les élèves concernés fréquentaient la 11<sup>e</sup> année du CO en section CT, trois étaient en classe atelier et deux en section LC, mais ces cinq derniers n'ont pas été retenus pour participer au programme. À la fin du premier trimestre de 11<sup>e</sup> année, ces élèves n'étaient généralement pas promus (à près de 90%), autant pour celles et ceux qui ont participé à la classe pilote que pour les autres élèves sélectionnés. Le nombre moyen d'heures d'absence est de presque 60 heures, signifiant un absentéisme assez sérieux<sup>13</sup>, et le taux médian est d'un peu moins de 50 heures, signifiant que quelques élèves sont beaucoup plus massivement absents que cette moyenne. Que ces absences soient causées par des raisons médicales ou non, ils et elles ont déjà un déficit de participation scolaire en 11<sup>e</sup> année relativement important.

Concernant l'investissement scolaire, on peut relever deux indices de comportements : le nombre de périodes de renvoi durant le premier trimestre et l'appréciation de l'enseignant référant. En moyenne, les élèves ont cumulé près de 7 périodes de renvoi durant le premier trimestre, sachant qu'un tiers environ n'en a connu aucune et que 8 jeunes (soit près de 10%) en ont cumulés plus de 20. Les élèves qui ont pris part aux stages ont été nettement moins renvoyés que ceux qui ont été présélectionnés et qui ne les ont finalement pas faits. C'est probablement un effet de la sélection faite au CO, qui a cherché à minorer les risques de comportement inadéquats lors du déroulement des stages, même si des jeunes au comportement difficile pouvait être retenus : « *De toute façon j'ai jamais vraiment été au cycle. Même là en dixième... Ils me renvoyaient tout le temps, j'étais toujours dehors, tout ça* » (jeune). L'appréciation de l'enseignant référant le confirme : si pour 30% des stagiaires le comportement au début de la 11<sup>e</sup> année est jugé peu satisfaisant, c'est le cas pour plus de 40% des autres élèves sélectionnés. Outre les comportements déviants de certaines et certains, la quasi-totalité (95%) des élèves sélectionnés (qu'ils aient fait les stages ou non) sont considérés par le corps enseignant comme étant en déficit de motivation pour les apprentissages scolaires, et près de 70% semblent n'avoir aucun projet de formation.

Il ressort donc que les élèves qui ont effectué les stages étaient sous-performants scolairement, peu motivés et peu assidus dans leurs tâches, assez largement en déficit de projet mobilisateur, avec parfois des problèmes de comportement, mais ceux qui en avaient le plus ont été écartés des stages. Ce portrait un peu chiffré correspond assez largement aux critères de sélection décrits par les différents interlocuteurs du CO : des élèves qui ne sont plus preneurs de l'enseignement au CO, qui pourraient se remobiliser par des stages à visée professionnelle, et dont le comportement, parfois compliqué, permet néanmoins d'envisager une intégration dans les CFP.

## **Caractéristiques sociodémographiques des élèves**

Les caractéristiques sociodémographiques des élèves pressentis pour les stages ou participant aux stages sont assez comparables à celles des élèves de 11<sup>e</sup> CT ou des classes ateliers.

À quelques nuances près, on retrouve une surreprésentation de garçons, plutôt issus de milieux peu favorisés, sauf pour les élèves du programme de stage qui sont plutôt de la classe moyenne et moins souvent issus de l'immigration. En ce sens, les élèves du programme de stage sont assez représentatifs de l'ensemble des élèves de 11<sup>e</sup> CT. Cependant, l'effectif très faible interdit de tirer une conclusion généralisable.

---

<sup>13</sup> Selon des interlocuteurs du CO, un taux d'absence excédant 5% des heures de cours commence à être significatif ; dans le cas présent, le taux moyen est estimé à un peu plus de 15% (estimation sur la base de 32 heures de cours par semaine durant 11 semaines).

Figure 3. Élèves de la section CT, de la classe atelier et du programme de stages ESI-ESII selon l'origine sociale, le genre et le profil migratoire (% en ligne)

	Origine sociale			Total
	favorisée	moyenne	défavorisée	
11 <sup>e</sup> CT promus, sauf biens promus (volée 2018-19)	6%	31%	64%	285
11 <sup>e</sup> CT non promus ou non testés (volée 2018-19)	6%	42%	52%	147
11 <sup>e</sup> classes ateliers (volée 2018-19)	6%	24%	70%	90
11 <sup>e</sup> signalés pour la classe pilote, mais pas retenus (3 volées)	5%	42%	53%	64
11 <sup>e</sup> en classe pilote (2 volées)	8%	54%	38%	26

	Genre		Total
	Filles	Garçons	
11 <sup>e</sup> CT promus, sauf biens promus (volée 2018-19)	39%	61%	285
11 <sup>e</sup> CT non promus ou non testés (volée 2018-19)	36%	64%	147
11 <sup>e</sup> classes ateliers (volée 2018-19)	23%	77%	90
11 <sup>e</sup> signalés pour la classe pilote, mais pas retenus (3 volées)	30%	70%	64
11 <sup>e</sup> en classe pilote (2 volées)	19%	81%	26

	Profil migratoire			Total
	Francophones	Allophones nés à GE ou arrivés avant 4 ans	Allophones arrivés à GE à 4 ans ou plus	
11 <sup>e</sup> CT promus, sauf biens promus (volée 2018-19)	41%	47%	12%	285
11 <sup>e</sup> CT non promus ou non testés (volée 2018-19)	43%	39%	18%	147
11 <sup>e</sup> classes ateliers (volée 2018-19)	39%	37%	24%	90
11 <sup>e</sup> signalés pour la classe pilote, mais pas retenus (3 volées)	45%	39%	16%	64
11 <sup>e</sup> en classe pilote (2 volées)	50%	27%	23%	26

Sources : SRED/nBDS et DGEO.

### L'année précédente... et avant

Presque tous les élèves retenus en première instance étaient en 10<sup>e</sup> l'année scolaire précédente ; seuls trois redoublaient leur 11<sup>e</sup> année et elles et ils n'ont d'ailleurs pas été retenus pour effectuer les stages (ou alors l'offre a été refusée par leurs parents, voire par eux-mêmes). Pour l'essentiel, ces élèves étaient, en 10<sup>e</sup> année, en section CT (environ 70%), rarement en section LC (un peu moins de 25%), plus quelques autres provenances (accueil, école privée, section LS). Ces jeunes ont, pour la plupart, terminé l'année précédente en étant non promus. C'est évidemment le cas de ceux et celles qui provenaient d'une section plus exigeante, mais aussi le cas de la moitié de ceux et celles qui fréquentaient une 10<sup>e</sup> CT.

La proportion d'élèves non promus de CT en fin de 10<sup>e</sup> année pose la question de l'orientation en 11<sup>e</sup>. En effet, une petite moitié des élèves non promus de 10<sup>e</sup> CT continuent en 11<sup>e</sup> année en classe atelier (45%) et une autre petite moitié poursuit en 11<sup>e</sup> CT (47%) ; les autres redoublent leur 10<sup>e</sup> année ou connaissent d'autres orientations (écoles privée, spécialisée ou hors du canton essentiellement). Dans ce contexte, on constate qu'une part importante des élèves pressentis pour les stages en 11<sup>e</sup> CT (donc qui n'ont pas réussi à « tenir » en 11<sup>e</sup> CT sur l'ensemble de l'année) présentent un profil scolaire identique à celles et ceux qui, en 10<sup>e</sup>, ont été orientés en classe atelier. Quelles sont les différences entre ces populations qui ont servi de critère à l'orientation suite à la non-promotion de 10<sup>e</sup> CT, sachant que dans les deux cas ces élèves font une 11<sup>e</sup> année adaptée qui s'éloigne du cursus classique au CO (et de la référence au PER) ? Est-ce une question de places de formation, les classes ateliers ne pouvant être multipliées ? une question d'acceptation parentale ? une question de projet de l'élève ? S'agit-il d'autres raisons ? Sans pouvoir apporter de réponse ici, ces comparaisons interrogent, au-delà de la classe pilote, les modalités d'orientation des élèves non promus de 10<sup>e</sup> CT.



En remontant leur parcours jusqu'au début de la scolarité, il ressort que peu de ces jeunes sont passés par des structures d'enseignement spécialisé (environ 5%). En revanche, elles et ils sont un peu plus nombreux à avoir migré après le début de l'âge scolaire (un peu plus de 15% ont fréquenté une classe d'accueil). En outre, presque 30% ont redoublé au primaire et 15% au CO (dans certains cas, peut-être une fois dans chaque degré d'enseignement). Ces aléas dans le parcours de formation sont assez comparables à ceux que l'on retrouve dans l'ensemble de la population des élèves non promus de 11<sup>e</sup> CT (10% passés par l'enseignement spécialisé, 18% par une classe d'accueil, 31% qui ont redoublé à l'école primaire et 27% au CO<sup>14</sup>), ainsi que dans la population des élèves des classes ateliers.

Les entretiens confirment et mettent un certain relief à ce constat de difficultés scolaires antérieures. Ils expriment surtout un assez fort détachement de l'institution scolaire et de ses exigences :

*« Je ne prêtais pas attention à l'école. J'y allais parce que c'était obligatoire, mais c'est tout. Sinon je faisais partie de cette catégorie de personnes qui ne faisait rien mais restait calme [...] Je n'ai jamais perturbé quelque chose, ou des choses comme ça » (jeune).*

Ce détachement n'était pas nécessairement accompagné d'une attitude d'opposition, ce qui d'ailleurs aurait été un critère limitant leur sélection pour cette expérience de classe pilote, mais une sorte d'éloignement scolaire, voire de « fatigue scolaire » (Glassman et Ouevrard, 2011) : *« Il n'y a pas eu de problèmes majeurs. Juste moi. Le seul problème que j'ai toujours eu au cycle, c'est que je ne travaillais pas en fait [...] je m'y mettais pas en fait. C'est juste ça » (jeune).* Ce désengagement scolaire ne date, d'ailleurs, pas de la 11<sup>e</sup> année, mais est un processus enclenché dès le début du CO, probablement parfois avant : *« On va partir [...] du principe que je ne me cache pas. Donc [...] de la 9<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup>, j'étais vraiment quelqu'un qui ne travaillait clairement pas. Donc même avant, je ne travaillais pas » (jeune).* Constat partagé par le corps enseignant et éducatif, qui a vu ces élèves se distancier du scolaire, sans avoir pu (su ? eu les moyens de ?) les ramener aux activités et apprentissages attendus par l'école : *« Je dirais, pour plus de la moitié de ceux-là, quand je les voyais arriver de 8P, je savais déjà » (professionnel CO), et par les parents :*

*« Ça n'allait pas trop bien mais c'était surtout... Ouais je pense qu'il tournait en rond. Ça remonte loin, mais il me semble qu'il y avait quand même une sorte de spirale négative de dévalorisation par rapport au fait que clairement [...] il ne se sentait pas investi par ce qu'on essayait de lui transmettre. Pas intéressé du tout. Et il était vachement... chahuteur. Donc ça plus ça, au niveau de l'estime de soi ce n'était pas terrible pour lui. En même temps, ça le dérangeait sans le déranger mais c'était pesant » (parent).*

Les éléments déclencheurs de ce décrochage des objectifs scolaires peuvent être multiples et reliés tant au milieu de vie qu'à l'intégration scolaire, et probablement par une conjonction des deux :

*« Je ne sais pas si c'est à l'école que cela se joue ou si c'est dans un encadrement familial, si c'est dans le volet social, ce que j'ai vu, c'est plutôt ce volet-là qui est compliqué [mais aussi] le fait [de] la structure scolaire telle qu'on la connaît maintenant [...] entourés par d'autres [élèves] qui ont la même vision un peu négative des choses, on ne se tire pas tant vers le haut » (professionnel CO).*

Parfois un déficit d'intégration dans l'univers scolaire peut suffire à limiter tout investissement personnel :

*« J'avais toujours peur de parler, de... parce que j'avais peur que quelqu'un rigole, que je ne parlais pas bien le français et tout ça » (jeune).*

*« L'évènement s'est passé en 7P, mais on va dire... le petit harcèlement, il a commencé extrêmement tôt, au niveau de la 5P, 4P. Je venais vraiment d'arriver dans l'école, parce que j'avais changé d'école. Donc difficile pour moi déjà de m'intégrer, et ensuite... Ils ont trouvé un... le petit bouton on/off. Mon petit bouton on/off, et puis ils s'amusaient à l'enclencher, à le déclencher, et puis... » (jeune).*

Ce désintérêt de l'école et des apprentissages est à la fois volontaire et pris dans une forme d'immédiateté. Les jeunes sont dans un éloignement renouvelé du rejet de l'école, sans parvenir à anticiper les conséquences de cette dynamique :

*« Je ne pensais qu'à moi, je ne pensais pas plus loin que le bout de mon nez. Genre je rigolais, et tout, je faisais rire, je ne prenais pas trop au sérieux [...] J'étais vraiment à fond sur le foot et*

---

<sup>14</sup> Comparaison avec la volée des élèves de 11<sup>e</sup> CT de l'année scolaire 2018-19. Compte tenu du faible effectif des élèves sélectionnés dans la classe pilote, les différences de quelques pourcents ne peuvent pas être interprétées.

*puis les copains [...] Ben en vrai, je veux pas dire que c'est la faute des profs, parce que ce serait un peu... Voilà, mais ouais, j'avais des problèmes avec des profs, y'en a avec qui je ne m'entendais pas, y'en a avec qui ça allait bien mais que je rigolais quand même » (jeune).*

Un jeune invoque aussi l'âge et le sentiment que les échéances sont encore loin.

*« À quinze ans, on ne se préoccupe pas trop de... Maintenant j'ai dix-sept ans, genre si j'avais cette chance avant, j'aurais beaucoup plus... je me serais beaucoup plus investi, sauf que là... À dix-sept ans, je me rends compte des choses, et genre c'est maintenant qu'il faut agir » (jeune).*

Cette situation est également source de tensions importantes entre le jeune et sa famille : *« C'est ça, le cycle, votre gosse, y'a plus de feedback, faut plus l'accompagner, il se prend pour un grand, un adulte, et tout. Et puis voilà »* (parent), et entre la famille et l'école qui accentuent probablement la situation de décrochage en cours, comme en témoigne ce parent d'élève souhaitant des enseignants *« qui sont là pour s'imposer, et imposer le cadre scolaire à ces gens qui... à ces enfants qui ne veulent plus de cadre scolaire »* (parent), alors qu'il perçoit (en plus en période de confinement) une attitude des enseignants qu'il qualifie de *« relâche... à la cool »* (parent).

Les descriptions croisées des élèves repérés pour la classe pilote dressent un portrait assez idéal-typique des jeunes à risque de décrochage, voire déjà bien engagés dans ce processus. Outre une sous-performance scolaire, qui en elle seule rend tout pronostic d'insertion dans une filière certifiante compliquée car cette insertion se fonde essentiellement sur ces performances et les critères d'acceptation sont plutôt en hausse, ces jeunes sont souvent en défaut de projet, voire en défaut d'être en mesure de se construire un projet : *« Il n'y a aucune élévation de leur envie, de leur projection vers l'avenir. C'est vraiment très triste »* (professionnel CO). *« C'est des jeunes qui n'arrivent pas à se projeter à long terme »* (professionnel ESII). En conséquence, leur motivation semble largement en berne. Ces élèves *« commencent un peu à être en bout de course, enfin ce n'est pas qu'on est en bout de course, parce qu'on n'a pas consommé la rupture avec eux, mais on voit qu'on peut aller vers une rupture »* (professionnel CO). *« Ces gamins, ils sont blessés, tellement blessés qu'ils ne veulent plus. Ils ne veulent plus se mettre en danger [...] ils sont plus durs à approcher, ils se protègent beaucoup plus »* (professionnel ESII). *« Ils sont éteints, [...] ce n'est pas juste "j'ai raté l'école" »* (professionnel ESII). Tout l'enjeu est alors d'essayer *« de les remobiliser sur le plan "trouve-toi ta voie, et une fois que tu auras trouvé ta voie on espère que ça va te motiver un peu plus à te remobiliser pour la chose scolaire et du coup te remettre dans une posture d'apprentissage" »* (professionnel CO).

### III. Entrée dans le dispositif

En observant les trois volées d'élèves concernées par le projet classe pilote ESI-ESII, tous les établissements du CO en ont proposé, mais dans des proportions différentes : cela va d'un élève sur les trois ans pour quatre établissements, jusqu'à 13 élèves en trois ans pour un établissement (cf. *Figure 4*). À noter une plus grande polarisation des établissements en 2020-21 puisque huit collèges ne signalent ou n'identifient aucun élève (en plus d'une diminution du nombre d'élèves signalés).

Les caractéristiques des établissements expliquent-elles cette propension plus ou moins grande à recourir à la classe pilote ? La relation avec le coefficient social des établissements scolaires ne semble ici pas évidente. Nous postulons que ces différences relèvent de l'adhésion au projet (et donc de sa compréhension) par les directions des CO et de l'accord des jeunes et de leurs familles à participer au projet pilote.

Figure 4. Répartition des élèves identifiés pour la classe pilote, par établissement du CO (ordre décroissant de l'ensemble des trois volées)

Établissements	2018-19	2019-20	2020-21	Ensemble
CO1	4	5	4	13
CO2	4	3	2	9
CO3	2	3	2	7
CO4	1	2	4	7
CO5	2	3	2	7
CO6	1	4	1	6
CO7	2	4	0	6
CO8	1	2	2	5
CO9	2	2	0	4
CO10	1	2	1	4
CO11	2	0	2	4
CO12	0	4	0	4
CO13	3	1	0	4
CO14	1	2	0	3
CO15	2	1	0	3
CO16	1	0	0	1
CO17	0	0	1	1
CO18	0	0	1	1
CO19	1	0	0	1
Total	30	38	22	90

## Adhésion des établissements et des professionnels

### Les motifs d'adhésion et ses difficultés

La mise en œuvre concrète du projet classe pilote ESI-ESII nécessite en premier lieu une adhésion des établissements et des professionnels concernés (les directions et le corps enseignant, notamment), qui passe par la compréhension d'un dispositif considéré comme « *top-down* » et des enjeux y relatifs, comme l'explique ce professionnel du CO :

*« Je pense après qu'au niveau perception, moi par exemple quand je suis arrivé ici, je savais de quoi je parlais, et du coup, je l'ai un peu vendu. Et je m'apercevais qu'alors que ça faisait déjà un an que ça existait, ils n'avaient pas forcément une perception des enjeux et de cette possibilité-là. Donc je me dis que c'est toujours... Quand tu transmets un truc top-down, où est la déperdition d'information et où est la bonne perception des enjeux ? Je pense qu'effectivement les 19 ont compris ce qu'ils voulaient comprendre et il y en a qui ont compris qu'ils pouvaient en bénéficier et voilà les avantages, et d'autres qui font leur sauce en interne ».*

S'il existe une adhésion des CO sur le principe du dispositif de la classe pilote – mais sans une consultation dans sa genèse auprès des professionnelles et professionnels impliqués – encore faut-il trouver les « bons candidats », soit des élèves correspondant aux critères définis en amont par le SSE. Certains professionnels du CO se sont exprimés quant à leur difficulté à identifier des candidatures adéquates. À titre d'exemple, pour certains, ces critères sont perçus comme paradoxaux : présélectionner des élèves pour lesquels les enseignants ont constaté un déficit de participation scolaire – l'école ne fait plus sens pour ces élèves – mais aux comportements qui répondent malgré tout aux normes scolaires attendues (par exemple, des élèves peu absentéistes, aux comportements parfois compliqués mais pouvant néanmoins être intégrés dans des CFP).

*« Oui, moi j'adhérais complètement... Même, on trouvait au départ... sur le papier on se disait : "Voilà, au moins il y a quelque chose pour ces élèves [pour qui] la venue à l'école n'a plus de*

*sens". Et on trouvait plutôt positif. Mais après, concrètement, c'était compliqué de trouver les bons profils. Même les enseignants avaient de la peine à nous dire... à nous faire des propositions pour des enfants. Mais c'est vrai que c'est un peu contradictoire, pour nous, hein ? Maintenant, après coup, on se dit : "C'est vrai que si l'enfant il vient, qu'il ne s'absente pas, et qu'il travaille, et puis qu'il dérange pas... Pourquoi doit-il partir ?" »*

« La fenêtre de tir » relativement étroite, comme le souligne un autre professionnel, explique en partie la difficulté d'identifier les élèves correspondant à un profil précis pour le projet pilote : « Ce qui est [compliqué] quand même dans cette sélection, c'est la fenêtre de tir, la fenêtre de conditions, assez étroite finalement : il faut qu'ils soient abîmés mais pas trop, il faut qu'ils viennent à l'école et qu'ils soient pour autant plombés scolairement. Cela ne fait pas beaucoup [d'élèves] ! »

Une fois les élèves signalés, une autre difficulté réside dans l'adhésion du jeune et de ses parents au projet pilote. Le travail d'information et d'accompagnement s'étend souvent sur plusieurs mois pour aboutir parfois à un refus de participation par la famille et l'élève (ici par exemple, par manque de conviction au projet) :

*« Il y a eu un élève présenté. Enfin, on n'est pas allés jusqu'au bout. [...] Non, ça n'a pas abouti. On n'a pas réussi, à la fin, la maman n'était pas convaincue, au départ oui, et puis après non... Et en fait, on a eu beaucoup de peine à trouver des candidats, c'est pour ça qu'on a présenté... en fait, on n'a jamais trouvé le bon candidat, même quand on a trouvé... je me rappelle, il s'appelait [prénom]. Même avec lui, ça n'a pas abouti » (professionnel CO).*

Les motifs d'une adhésion que l'on pourrait qualifier de « réservée » au projet classe pilote ESI-ESII peuvent également s'expliquer par l'existence d'autres dispositifs qui sont possiblement à l'œuvre dans certains établissements du CO, prenant en charge ces mêmes élèves. C'est le cas dans l'un des CO où un dispositif « indigène » a été mis en œuvre en 2018-19, soit au même moment que la classe pilote. Implanté au sein même de l'établissement scolaire, il permet de garder les élèves intégrés dans leur école d'origine, et participe ainsi à un « *filet de protection* » (professionnel CO). Ce professionnel souligne en effet la difficulté du retour de l'élève, lorsqu'il ou elle sort de sa classe ou de son établissement d'origine. Ce dispositif faciliterait en outre les relations et le travail collaboratif entre les différents professionnels de l'établissement, enseignants mais aussi conseiller en orientation scolaire et professionnel ou éducateur social.

*« On a un autre dispositif qu'on est en train de... Enfin, maintenant c'est la deuxième année. Avant, c'était un dispositif relais. Avec les principes du dispositif relais, c'est-à-dire qu'on les sort de la classe pendant un temps précis, et puis après, ils y retournent, normalement. Mais on n'était pas très satisfaits parce que ça devenait une espèce de... Comment dire ? Le retour ne se passait pas très bien, souvent [...] Et puis, ça les sortait beaucoup quand même de toute la vie de l'école, de tout le système de l'école. Et les profs de la classe d'origine, souvent, perdaient les élèves de vue. Donc on a réformé ça un petit peu, et on a appelé ça [nom du dispositif]. Et là, on a en permanence deux enseignants. Et puis les enfants... Donc il n'y a plus de période, ils peuvent y rester quinze jours, trois semaines ou six mois s'il le faut. Mais ils ne sortent pas de leur classe d'origine non plus. C'est-à-dire que le matin, ils ont [nom du dispositif], et puis quand ils sentent qu'ils sont prêts à retourner dans la classe, ils y retournent. Mais accompagnés d'un des deux profs. Et puis, du coup, les liens, ils se font beaucoup plus... enfin voilà, ils sont moins sortis du système complètement, et du coup le retour se passe mieux. On arrive à moins décrocher, et puis il y a plus de contacts entre les enseignants des classes ordinaires et de [nom du dispositif]. Puisqu'il y a des allers-retours. »*

Enfin, nous pouvons formuler l'hypothèse – suggérée par un professionnel – d'une modération des CO à s'engager dans le projet pilote s'il n'y a pas de perspectives de pérennisation de ce dernier.

À l'inverse, d'autres établissements scolaires n'ont rencontré que peu de difficultés à recruter des candidatures au projet pilote. C'est le cas pour un collège au sein duquel existe également une classe atelier. Selon un professionnel du CO, l'existence de celle-ci aurait même permis de clarifier les critères de sélection des potentiels participants et participantes :

*« J'ai été longtemps maître de classe atelier aussi, et d'office, on nous a dit : "Les élèves de classe atelier ne sont pas candidats à cette structure, parce qu'ils ont l'occasion, pendant leur cursus de classe atelier, de faire déjà des stages". Donc c'est pour ça que ça n'a pas posé de problème à [nom du collège], mais je sais que dans d'autres établissements, ça a coïncé. Parce que la première volée, pour la première session de la classe pilote que vous aviez mentionné tout à l'heure, beaucoup d'élèves avaient été exclus par la hiérarchie parce que les représentants du*

*cycle avaient mal interprété les documents, et avaient proposé des élèves de classe atelier. Donc eux, d'office, ils ont été écartés. »*

Une adhésion marquée au projet implique un engagement important de la part du corps enseignant et éducatif, ainsi que de la direction du CO :

*« On essayait un peu les plâtres, la première année, j'avais l'impression. Mais c'est un projet qui nous parlait, parce que c'était vraiment quelque chose qui me permettait de présenter à des élèves le fait de 1) sortir de l'école parce que l'école, ils n'y voyaient pas trop de sens, et puis 2) d'intégrer un domaine plus pratique. Et en fait d'avoir une pratique du terrain ou d'un domaine professionnel qui pourrait les amener à être intéressés. »*

Cet engagement se traduit notamment par un travail d'information et d'accompagnement des élèves et de leurs familles (par exemple, les convaincre, voire les rassurer) : *« Pour avoir discuté avec mes collègues, avec mes pairs, je me rends compte que ça demande beaucoup de démarches en lien avec les familles, dès le deuxième trimestre, pour construire ce projet. Ça c'est le premier point. »* Ce travail exige également une implication qui prend du temps dans l'accompagnement et le suivi de quelques élèves sélectionnés, qui, *in fine*, ne seront peut-être pas retenus, comme l'explique ce professionnel du CO :

*« Et ça demande beaucoup de temps, et ça on est accoutumé du fait, d'accorder du temps à notre profession. Mais c'est beaucoup de temps pour deux seuls élèves, ou pour un seul élève, ou pour un panel de candidats, et on ne sait peut-être pas combien vont être retenus. Et nous, on verrait un candidat parfaitement intégrer la structure, et peut-être d'avoir une réponse négative en fin de course. Donc ça c'était... Je reprends un peu à mon compte certaines des remarques de mes collègues [...] Et puis ensuite lorsque les stages par rotation commencent, c'est quand même un petit boulot opérationnel, au niveau des équipes de direction, les personnes responsables, de planification des mercredis, parce qu'il faut occuper ces élèves, donc... De gestion de ces moment-là. »*

En synthèse, les établissements du CO ont globalement adhéré au principe de la classe pilote. Tous ont proposé des élèves, mais dans des proportions différentes. À titre d'hypothèse, les facteurs de non-adhésion au projet sont les suivants : 1) des critères de sélection des élèves relativement stricts, 2) pour certains CO, l'existence de dispositifs internes existants et privilégiés, 3) de nouvelles collaborations à mettre en place, et 4) une pérennisation incertaine de la classe pilote.

## **Adhésion des jeunes**

### **Présentation et choix des stages**

La présentation des stages destinés aux élèves sélectionnés s'effectue par l'intermédiaire du référent FO18 et/ou du psychologue-conseiller d'orientation du CO qui rencontre les candidates et les candidats au terme du premier trimestre (ces élèves étant non promus) pour *« établir une classification des CFP selon [leurs] intérêts et préférences »* (extrait de la documentation institutionnelle). Cette dernière, selon les propos de certains jeunes, semble relativement sommaire, pouvant se traduire par exemple par la mise à disposition d'une liste des sites internet des CFP à consulter : *« Je crois qu'il [le doyen] m'a donné des feuilles qui avaient des explications dessus, mais je ne me souviens pas trop. »* Les membres du corps enseignant et éducatif concernés semblent en outre ne disposer que de peu de connaissances concrètes des différentes activités proposées au sein des CFP, toujours selon les propos de certains jeunes :

*« Non, pas vraiment expliqué. C'est en arrivant là-bas [aux CFP] qu'ils m'ont tout expliqué.*

*Q. : Et puis du coup, alors, on vous propose ces stages. Enfin le doyen. Et puis, est-ce que vous vous rappelez un peu comment... Qu'est-ce qu'il vous dit, sur ces stages, il vous explique quoi, en fait ?*

*Jeune : Ah, ils ne m'ont rien dit, on m'a donné les papiers, et après je suis allé direct.*

*Q. : Il ne vous a pas dit : "Voilà comment ça se passe, vous allez aller dans des centres de formation professionnelle" ?*

*Jeune : Si, il y a... Une de mes doyennes, elle a dit : "Tu vas commencer trois semaines en santé", après c'était trois semaines en... je sais plus. »*

De l'aveu d'un professionnel du CO, c'est le travail d'accompagnement d'élèves lors de la première volée qui a permis de découvrir et de mieux comprendre l'« offre » d'activités de ces établissements. Cette expérimentation *in situ*, par des visites d'atelier notamment, a permis de fournir aux élèves de la deuxième volée des explications plus précises sur les stages, voire une certaine expertise : « *Je m'appuie un peu sur la petite expérience que j'ai eue des deux visites* ». Ce même professionnel explique également une part de méconnaissance concernant parfois l'identité plurielle (et leurs activités variées y relatives) de certains CFP, comme c'est le cas ici pour le CFP Commerce : les élèves de la classe pilote qu'il a accompagnés n'ont pas suivi un stage de découverte relevant du domaine de la pratique commerciale telle que la gestion du commerce de détail, mais relevant du domaine de l'administration et des technologies de l'information (autres domaines de formation également proposés au CFP Commerce). Ce décalage de compréhension et de connaissance a pu susciter un désintérêt et de la déception (pouvant se traduire par une interruption du stage) chez certains élèves.

*« L'Espace Entreprise, c'est... moi-même, quand j'ai été leur rendre visite [...] dans leur centre d'accueil, là où un autre élève allait partir [...]. J'aurais encore actuellement de la peine à décrire ce qu'ils y font [...]. En connaissant cela, je ne vends pas mal le projet, mais je dis que voilà, c'est très dans le domaine administratif, parce que quand ils parlent... Quand on dit "C'est le centre de formation professionnelle commerce", c'est plutôt de l'administratif, et de la gestion un peu de bureautique qui est travaillée, plutôt que de la pratique commerciale, la gestion de... Je ne sais pas, c'est pas "gestionnaire d'employé du commerce de détail" qui est présenté. Mais vraiment de l'administratif. Et puis les élèves ne le voient pas, ça. Et au début, ça fait : "Mais ce n'est pas ça, moi, qui m'intéresse, du tout". Et c'est en ce sens où mon élève de l'année passée a interrompu au bout de quelques jours parce que ça ne lui plaisait pas, ça ne lui convenait pas... »* (professionnel CO).

Quant aux choix des stages (quatre choix possibles, allant par ordre de préférence de 1 à 4), ils ont été dans la majorité des cas respectés. L'examen de la documentation institutionnelle permet de préciser comme suit :

- pour 2018-19 : information indisponible ;
- pour 2019-20 : sur 16 élèves, 11 ont fait des stages dans leurs trois premiers choix, 4 ont fait un stage dans les choix 1, 2 et 4, et 1 dans ses choix 1, 3 et 4 ;
- pour 2020-21 : sur 13 élèves, 10 ont effectué des stages dans leurs trois premiers choix, dont 7 dans l'ordre de préférence, 2 ont fait des stages dans leurs deux premiers choix et dans le quatrième choix, pour le dernier choix aucun choix n'est recensé.

Ainsi, globalement, les choix des élèves ont été assez largement suivis (22 fois sur 29), même si parfois dans un ordre différent. En cas de dérogation à cette règle, c'est généralement le quatrième choix qui a été proposé (ou imposé ?) à la place du troisième choix.

Dans le discours des jeunes rencontrés, la question des choix des stages est plus nuancée. Différentes situations ont été relatées. Elles sont illustrées par des *verbatim*, synthétisés sous forme de tableaux ci-après.

- **Choisir par défaut.** Parmi les choix possibles, si certains et certaines jeunes portent un intérêt pour un, voire deux domaines professionnels en particulier, le deuxième ou le troisième choix du stage ne leur importe guère ou ne répond pas à leurs envies. C'est alors davantage un choix par défaut qui semble avoir été opéré, dont les explications d'« orientation » leur échappent souvent (ils et elles n'ont pas compris les raisons, ne s'en souviennent plus, etc.).

---

*Verbatim jeune*      *En fait, j'ai bien aimé mécanicien, du coup j'ai fait trois semaines ici mécanicien. Après, cuisine, et du coup je n'aimais pas les autres métiers. Du coup, j'ai choisi cuisine. Après, pour l'École de commerce, je n'avais rien choisi, mais ils m'ont choisi ça, du coup...*  
*Q. : Vous y êtes allé ?*  
*Jeune : J'ai [dû] faire.*

---

*Verbatim jeune*      *Q. : Quand on vous a dit : « Voilà, il y a Santé-social, Construction, Technique... », c'est vous qui avez fait les choix d'où vous vouliez aller, dans quel centre de formation professionnelle ?*  
*Jeune : Non, on n'a pas le choix.*  
*Q. : On a fait les choix pour vous ?*  
*Jeune : Oui oui, on a fait pour moi.*  
*Q. : C'est le doyen qui a fait ces choix-là ? C'est qui ?*  
*Jeune : Je ne sais pas, c'est ma doyenne, hein ? Je pense, je ne suis pas sûr. Non, on ne m'a pas dit. Moi, on m'a dit « il y a ça, ça, ça... » J'ai dit ok, je suis allé.*  
*Q. : Ok. Parce qu'il y en a sept, de centres de formation professionnelle. Vous savez ?*  
*Jeune : Ah oui ? Je ne savais pas.*  
*[...]*  
*Q. : Et puis du coup on vous a plutôt orienté Santé-social, Construction et Technique, alors ?*  
*Jeune : Oui oui, voilà.*  
*Q. : Et puis vous vous souvenez pourquoi on vous a orienté sur ceux-là ?*  
*Jeune : Non. Je pense c'est ce qu'il y avait, ils m'ont mis là-bas.*  
*Q. : Vous n'avez pas dit par exemple... Enfin, vous aviez envie de découvrir des métiers plus que d'autres ?*  
*Jeune : Non, moi j'avais pas trop envie.*

- 
- **Choisir « au hasard » ou déléguer son choix.** D'autres entretiens soulignent une motivation très réservée des jeunes à suivre des stages dans certains domaines professionnels pour lesquels elles et ils estiment n'avoir pas ou peu d'intérêt ou d'attrait. Ces stages restants à choisir ne leur « parlent pas », la décision est alors déléguée (laisser choisir pour soi) ou encore laissée « au hasard » (à l'incertitude ?), sans grande conviction de leur part.

---

*Verbatim jeune*      *Q. : Et c'était quoi les trois pôles ? Vous avez donc quand même choisi trois pôles ?*  
*Jeune : Oui, j'en ai choisi.*  
*Q. : C'était quoi ?*  
*Jeune : Santé-social, parce qu'entre tous, c'est celui qui me parle le plus. CFPT, et le dernier c'était quoi ? Heu... J'avais mis... Attendez, il y a quoi comme pôles ? Art, Technique...*  
*Q. : Il y a Art, Construction... Il y a SHR. Enfin c'est les Services-Hôtellerie et restauration.*  
*Jeune : Santé-social... Je ne sais pas, il y en avait un dernier.*  
*Q. : Nature et environnement.*  
*Jeune : Oui. Non, mais je n'avais pas choisi ça, donc je ne sais ce plus j'avais mis, en fait. Je crois que j'avais mis... Je crois que j'ai mis un autre... oui, CFPC, je crois, j'ai mis. Mais je ne suis pas sûr, je me souviens vraiment plus.*  
*Q. : Oui. Et... ces trois pôles, enfin... ou en tout cas les deux dont vous vous souvenez, ils vous intéressaient vraiment, ou vous avez un peu coché « au pif » ?*  
*Jeune : Heu... Non, CFPS, ben ça c'est un truc qui m'intéressait quand même, un peu. Et CFPT, je crois, j'ai mis parce que c'était un peu plus... l'autre option. Genre il y a de l'informatique, j'aime bien un peu, et tout. Du coup je me suis dit « ouais, CFPS ou CFPT. »*

---

*Verbatim jeune*      *En fait, tout simplement, j'avais choisi du coup le SHR et CFPC, mais... ensuite, il n'y avait plus rien qui m'attirait, et on m'a dit : « Ou tu choisis, ou on choisit ». Et comme moi, un de mes premiers [...] c'est vraiment de devenir sapeur-pompier, ils ont pensé que... En gros, ils ont choisi à ma place, je leur ai laissé. « Vous choisissez à ma place, moi, il n'y a pas de problème ». Moi, s'il n'y a plus rien qui m'inspire, je vais pas me forcer à aller quelque part.*

---

- **Ne pas pouvoir changer ses choix de stages.** Situation rapportée par une jeune d'un stage interrompu car peu apprécié (celui-ci ne répondait pas à ses besoins et elle ne voyait pas l'intérêt à le poursuivre durant les trois semaines exigées). Elle a exprimé le souhait de changer de CFP, mais cette demande a été refusée. À la place, le stage 2 s'est prolongé en stage 3.

---

*Verbatim jeune*      *Jeune : Moi j'ai choisi le CFP Art, et après j'avais choisi Lullier, sauf que, en fait finalement, Lullier c'est... non. Et puis du coup, ils m'ont fait faire plus longtemps en commerce.*

*Q. : Pourquoi vous n'avez pas pu faire Lullier ?*

*Jeune : Parce que je ne voulais plus. En fait à la base, je voulais y aller parce que ça avait l'air cool. Et après j'ai croisé justement d'autres gens qui étaient en train de faire ce que j'étais en train de faire, et qui étaient allés là-bas, et ils m'ont parlé un peu de comment ça s'est passé, ce qu'ils ont fait. Et puis ça ne m'a pas donné très envie. En plus c'est super loin, donc je n'allais pas me taper tout ce trajet pendant trois semaines pour pas que ça me plaise. Donc j'ai préféré continuer là-bas, mais genre... Là-bas je faisais rien non plus, donc...*

*Q. : Parce qu'alors du coup le premier stage, c'était en... ?*

*Jeune : C'était aux arts appliqués.*

*Q. : Oui. Deuxième stage commerce, Espace entreprise. Et puis le troisième ?*

*Jeune : Le troisième du coup c'est Lullier. Mais je l'ai pas fait, et du coup, ils ont rallongé Commerce.*

*Q. : Et vous n'aviez pas pu aller dans un autre CFP ?*

*Jeune : J'ai demandé pour aller refaire en bijouterie, mais ils m'ont dit non. Et du coup voilà. [...] Et c'est ça que je trouve dommage justement, parce qu'en fait justement, on y va pour découvrir, justement. Mais du moment où justement si on trouve quelque chose qui nous attire un peu plus, ben qu'on ait la possibilité de faire un peu plus longtemps cette chose.*

---

- **Des choix en accord avec ses intérêts initiaux.** D'autres jeunes encore rapportent des choix de stages correspondant à leurs envies et intérêts (présents avant le projet de la classe pilote) et dans un ordre de préférence honoré.

---

*Verbatim jeune*      *Q. : Comment ça s'est passé ces choix-là ? Vous avez fait ça avec votre doyen ? Enfin, il vous a expliqué un peu ce que sont les différents CFP ? Comment vous avez fait ? Choix 1, choix 2. Pour vos stages ?*

*Jeune : Pour les stages j'ai fait... Ah pour les stages !*

*Q. : Oui. C'est-à-dire pourquoi, en premier, vous êtes allée à Santé-social, après...*

*B : Ah, parce que j'étais toujours intéressée par la santé, en fait.*

*Q. : Il y avait trois stages dans les choix...*

*Jeune : C'était Santé-social, Nature et environnement...*

*Q. : Oui. Puis le troisième, vous vous souvenez ?*

*Jeune : Commerce.*

*Q. : Commerce. Et puis ça, ça a été respecté disons, l'ordre des choix ?*

*Jeune : Oui.*

---

*Verbatim jeune*      *Q. : Vous vous souvenez de ce que vous avez choisi ?*

*Jeune : Je sais plus, mais en tout cas je sais que j'ai choisi des métiers en lien avec l'architecture, enfin des pôles en lien avec l'architecture. Parce qu'avant ça me tentait bien, architecte, et tout.*

---

Les entretiens menés avec plusieurs professionnels encadrant les élèves de la classe pilote ont également fait émerger des propositions d'amélioration, notamment quant aux choix des stages, et plus particulièrement des modalités permettant un choix plus « éclairé » pour le jeune. Comme le relève ci-dessous une référente FO18 d'un CFP, *a contrario* des élèves participant à la classe pilote ESI-ESII, les élèves qui suivent une mesure FO18 disposent d'une semaine d'ancrage au CFPP avant de partir en stage par rotation, semaine durant laquelle ils et elles reçoivent différentes informations sur les CFP, effectuent des mises en situation ou jeux de rôles et rencontrent les référents des CFP. Bien que le dispositif de la classe pilote s'adresse à un effectif d'élèves plus restreint que les mesures FO18, une présentation des stages s'inspirant du modèle d'ancrage proposé au CFPP permettrait de répondre à une demande des jeunes plus éclairée.

*« Les élèves FO18, ils ont une semaine d'ancrage au CFPP la première semaine. Et puis nous on intervient, donc quand je dis "nous" c'est les représentants des CFP. Le dernier jour, on leur présente les CFP, comme ça on leur donne une petite image de ce qui va se passer pour les*



semaines à venir [...] Moi d'ailleurs c'est là où j'insiste : "Attention, c'est un stage dans une école et pas dans des institutions". Pour pas qu'ils soient quand même... [...] Et ça, ça ne se fait pas avec les élèves du cycle, en effet. »

## Les raisons d'une adhésion ou de son refus

Du point de vue institutionnel, « la réussite pour l'élève dans ce projet repose sur une adhésion forte et un engagement de l'élève et de sa famille » (note de service du 28.11.2018). Du côté des jeunes rencontrés, la majorité a adhéré au projet de la classe pilote ESI-ESII. Diverses raisons les ont amenés à accepter d'y participer : 1) ne plus être intéressé par ce que propose l'école, 2) l'envie de réaliser des activités dites « pratiques », 3) une remobilisation du jeune. Les propos des jeunes (ci-dessous, colonne de droite) sont mis en dialogue avec ceux des professionnels interviewés : ils donnent à voir que les raisons motivées à la participation du projet semblent se retrouver de part et d'autre.

- 1) Ne plus avoir d'intérêt pour l'école : ce que propose l'institution n'a plus de sens pour ces jeunes (ici les apprentissages scolaires ou théoriques)

### Verbatim professionnels

« Ces gamins qu'on envoie, ils ont surtout le projet de faire autre chose que du scolaire. Donc si je les envoie en préparatoire suivre des cours scolaires toute la journée... Quand bien même les matières changent, il n'y a plus de physique, il y a peut-être de l'anatomie, il y a peut-être de la sociologie... Pour des 11<sup>e</sup> CT comme ça, ça ne change pas beaucoup la manière d'appréhender l'étude. »

### Verbatim jeunes

« En fait, ils ont compris que je leur ai dit que l'école, ce n'était pas fait pour moi. Je n'avais pas trop envie... Moi, j'avais envie de trouver un apprentissage et partir travailler. [...] Parce que l'école, ça commençait à me lasser et je n'étais pas... Quand j'étais en cours, je n'écoutais pas trop ce qu'ils me disaient. La plupart du temps, je me faisais sortir de la classe. Vu que mon désir, c'était de partir en apprentissage, je me suis dit : "C'est mieux que je sorte de ça. Peut-être que ça va me faire un peu de bien, quelques stages pendant trois mois". J'ai accepté. »

« J'étais plus calme [à l'école]. Et après [la doyenne] m'a proposé justement ça, plus tard dans l'année et tout. Elle m'a dit : "Ça pourrait être cool." Moi, franchement, quand elle m'a expliqué, je me dis : "C'est un truc de ouf, c'est trop cool, je vais y aller." Et je lui dis : "Pourquoi pas ?", et après je parle avec ma mère, elle dit : "Ok, vas-y, pourquoi pas, s'ils te le proposent, je pense ça doit être bien pour toi." Moi je me suis dit pareil, donc je me suis dit : "Je vais y aller" parce que déjà l'école, ce n'est pas forcément un truc où je retrouvais... j'étais pas forcément bien, en train de faire des choses que je faisais... »

« [Le projet classe pilote] c'était vraiment pour les personnes qui n'avaient... qui sentaient qui n'avaient plus leur place, qui avaient des notes qui tanguaient, etc. Et lui [un autre élève] et moi, on avait du coup... on va dire le critère parfait des personnes qui ne se sentent pas bien à l'école, et qui ont... Moi j'ai dit, pour mon cas, les notes, pour moi... je m'en foutais. Littéralement. Je pouvais avoir un 1, pfft ! »

- 2) Faire des activités dites « pratiques » : intérêt pour l'apprentissage de gestes professionnels engageant aussi le corps (être en mouvement vs immobilité)

### Verbatim professionnels

« Dans les choix... Alors eux ils ont le choix, c'est quand même du travail extérieur, c'est du travail manuel [...]. Mais après ils se rendent compte rapidement que c'est un travail extérieur, donc quand il ne fait pas chaud, c'est pas agréable, quand il pleut on est à l'extérieur... Et puis que c'est un métier qui est quand même aussi physique. Donc, qui est plus que d'être statique dans une posture à subir, entre guillemets, un peu l'apprentissage, qu'à un moment

### Verbatim jeunes

« J'étais vraiment intéressée. Parce qu'en fait moi, je ne suis pas trop école, je suis plutôt travail. Je suis trop... Je n'aime pas rester assise, parce qu'on va écrire... Non. Ce n'est pas trop pour moi. Je préfère bouger, je préfère faire des choses. »

---

donné il faut aussi que... donc voilà. Donc c'est vrai qu'on n'a pas énormément une grande attirance par rapport à ces jeunes du cycle. Et on le voit dans les inscriptions qu'on a, malheureusement. Par contre ceux qui viennent alors sont en général des gens motivés. Et ça c'est agréable. »

« Pour des 11<sup>e</sup> CT comme ça, [...] il faut du mouvement, il faut agir, il faut être dans le concret. Assis sur une chaise vs assis sur une chaise... »

---

- 3) (Se) remobiliser : saisir une opportunité, réaliser une nouvelle expérience (avec pour visée, exprimée du côté des professionnels, un réengagement des élèves dans leur parcours de formation)

---

Verbatim professionnels

« Mais on se dit, quand on commence à les identifier en décembre et on commence à travailler en janvier pour les faire adhérer au projet pour démarrer fin mars, on commence à construire une nouvelle aventure pour eux et on voit que ça les remobilise vraiment [...]. Quand ils sont en échec au début, souvent ils sont au début d'une démotivation et peut-être que là, c'est une manière de les remobiliser. »

« [...] Et puis d'être intéressés, c'est ça oui. Intéressés, ils découvriraient des choses totalement nouvelles. Et puis pour certains, ça a été même une révélation, beaucoup m'ont dit qu'ils étaient intéressés, qu'ils ont regardé pour faire des stages, etc. »

---

Verbatim jeunes

« Au début je voulais pas, parce que j'étais bien chez moi. Mais après, je me suis dit : "Quand même, il faut que je fasse quelque chose" [...] Après je me suis dit : "C'est bon, on m'a donné les feuilles et tout ça, c'est bon je suis pris, je vais faire." »

« En fait, c'était pour mieux apprendre quel métier je veux faire. Parce que si je reste au cycle... Parce que je suis déjà resté au cycle trois années, trois ans, on va dire. Et j'aurais bien aimé. Après, ils m'ont laissé. Mon école, ils m'ont dit : "On te propose ça, si tu veux le faire, fais-le". Voilà ».

« Donc du coup un beau jour je suis en cours de dessin, donc normal, hein ? J'y vais parce que c'est obligatoire [...] Et on toque à la porte. Et on voit que c'est le doyen. Donc tranquillement, on se lève, voilà, il veut me parler. Donc j'y vais, et il me dit : "Voilà, on a une formation qui s'appelle FO18", donc il m'explique, en gros, ce que c'est. Et je me suis dit : "pourquoi pas, comme je fais rien, autant ne pas pénaliser les autres, etc. Autant que j'aille apprendre d'autres métiers, ou de connaître un peu ce qu'ils font". Donc pour moi je me suis dit que c'était une bonne idée. Donc j'ai mis longtemps à lui répondre. Mais ça s'est fait ».

« Il [le doyen] m'a dit : "Je vais te laisser cette opportunité. C'est : tu choisis maintenant. C'est soit oui tu veux, soit non tu ne veux pas". Et moi sur le début, je ne comprenais pas trop ce qu'il voulait que je fasse. Je me suis dit "peut-être que c'est une bonne opportunité, ça va être un truc... une bonne expérience." »

---

### Les raisons d'une adhésion plus difficile

Si les jeunes rencontrés ont assez largement adhéré au projet de la classe pilote ESI-ESII, pour quelques autres, les discussions menées par les professionnels du CO (allant parfois bien au-delà d'une « simple » information transmise aux parents) n'ont pas suffi à son acceptation. En effet, parmi les élèves retenus, certaines et certains n'ont finalement pas pris part aux stages. Les raisons d'un refus d'adhésion au projet de la classe pilote s'expliquent en partie par le fait que le dispositif ne répond pas aux besoins du jeune au moment de cette proposition.

« À chaud, je me suis dit que c'était un projet intéressant pour... ben les élèves qui voulaient déjà se construire un avenir dans les métiers. Mais je me suis dit "pour moi, non", que je n'allais pas accrocher sur ça, en fait. Je savais déjà que... Oui. Je ne voulais pas. C'est ça. [...] Déjà je me suis dit : "sortir de ma zone de confort", parce que c'était un peu ça le cycle, c'était confortable et tout. Je me sentais bien. Pour faire des trucs... trois fois trois semaines, s'il y a a... parce qu'il y avait trois choix. S'il y a deux trucs par exemple que je n'aime pas, ben ça fait six semaines pour rien. Un mois entier pour rien. Donc je me suis dit ça. Et comme même aujourd'hui je ne sais pas

*trop quoi faire plus tard, ben ça servait à rien que j'essaie ça. Enfin ça aurait pu servir, mais c'était qu'importe ou double. Soit ça passe, soit ça casse. [...] Non ça ne me parlait pas, mais j'ai trouvé que c'était un bon truc, quand même. Genre j'ai pas renié le projet en disant : "Ouais, ce n'était pas un truc bien, et tout". Moi je sais que c'est quelque chose de bien, mais c'était juste pas pour moi » (jeune).*

De ces entretiens menés avec les élèves et les professionnels ressortent différentes explications : ne pas vouloir quitter le CO considéré par certains jeunes comme « une zone de confort » pour eux ; d'autres ne se sentent pas concernés par le projet (« ce n'est pas pour moi », « ça ne me faisait ni chaud ni froid. Si j'y allais tant mieux, si je n'allais pas tant pis, quoi ») ou encore, ne veulent pas « en entendre parler », comme le relate ce professionnel du CO.

*« Oui, en tout cas pour [nom de l'élève] qui remplissait un peu les critères, on a mis trois-quatre mois de négociation, hein ? Ça a mis du temps. Et puis on le voyait régulièrement, enfin... Des fois, c'est un long processus. Au début, il ne voulait pas en entendre parler. [...] Il voyait ça vraiment comme une manière pour nous de nous débarrasser de lui. Il avait un vécu un peu persécuté, comme ça. [...] C'est un jeune, justement, ça aurait pu être utile pour lui, parce qu'il n'avait pas de projet. Et on n'arrivait pas, malgré... Voilà, l'IOSP, on a aussi une conseillère en orientation, on a Go-Apprentissage, donc on avait tout sur place pour qu'il puisse définir un projet, et puis il y n'arrivait pas. Donc on s'est dit : "Voilà, ça, ça peut peut-être répondre, justement, faire le tournus des pôles, voir un peu comment ça se passe, lui donner des idées." Mais... alors l'élève lui-même, on a eu de la peine à le convaincre, mais pour finir il était plutôt... Oui, il y a un moment, il a adhéré, mais ça n'a pas suffi, quoi. Après, il a dû, je pense, reparler avec ses parents, et puis il a suivi la position des parents. Donc il ne voulait pas y aller non plus, à la fin ».*

## **Adhésion des familles**

La réussite du projet de la classe pilote ESI-ESII repose aussi, *in fine*, sur l'adhésion et l'acceptation par les familles, ce qui ne semblait pas aller de soi. Un travail d'accompagnement et parfois de « négociation » s'engage entre les membres de la direction du CO et les parents. Comme le rapporte ce professionnel, il s'agit de rassurer et de convaincre certaines familles qui s'inquiètent d'une sortie précoce du CO de leur enfant (qu'elles estiment trop jeune pour intégrer l'ESII), n'ayant pas non plus une représentation claire du système de formation à la fin du CO (comme, par exemple, l'orientation au CFPP) :

*« Il y a aussi l'histoire des parents, parce que c'est le dispositif, il propose déjà un pied dans l'ESII. Mais de toute façon le plus souvent, [la majorité des élèves en fin de 11<sup>e</sup> CT] va au CFPP. Et du coup, les parents ne voient pas... les parents ne comprennent pas très bien pourquoi il faut y aller avant, un peu. On avait beaucoup de peine à les convaincre. On a essayé, hein ? [...] Et puis dans notre compréhension, le système propose un tournus dans différents secteurs, différents pôles pour se faire une idée. Mais ça, c'est un travail... Enfin, rater l'école pour ça, ce n'est pas très motivant pour les parents. Enfin les parents, ils ne sont pas très convaincus de ça [...] [Ils] disent que c'est l'école obligatoire, qu'il profite d'être en classe s'il a envie d'être en classe, parce que justement, s'il n'est pas absentéiste, et qu'il a pas de troubles du comportement, autant être dans une classe à travailler. »*

Pour convaincre les familles, différents arguments ont été en outre mobilisés par les professionnels du CO.

- Présenter le projet de la classe pilote comme une opportunité (une « plus-value ») pour leur enfant pour lui permettre de :
  - faire des expériences de type « professionnalisant » ;
  - découvrir de nouveaux horizons ou domaines professionnels (dans une visée de remobilisation du jeune). Mais cet argument peut comporter le risque aussi de faire espérer une « plus-value » (matérialisée par une attestation de stage, par exemple) par anticipation par rapport un parcours futur.
- Par des stages de découverte des métiers en CFP, faire « gagner du temps » à l'élève (dans une visée d'un « choix » d'orientation) : « Si ce n'est pas le cas, cette idée de le faire sortir pendant le dernier trimestre, avec des expériences professionnalisantes à vivre, ne serait pas une meilleure

*piste, en sachant que si justement il n'est pas promu au terme de son année, eh bien c'est le CFPF auquel il ne va pas couper. Mais en faisant cette démarche du troisième trimestre au sein de la classe pilote, il gagnerait peut-être un petit peu de temps, ça lui permettrait d'aller plus vite. Et ça, ils ont été sensibles.»* Mais là également, nous pouvons souligner une limite : la non-reconnaissance des expériences des stages pour entrer en formation au secondaire II et le timing des stages qui ne permet pas à l'élève une inscription à la rentrée scolaire suivante.

- Laisser du temps aux familles pour prendre une décision. Le projet est d'abord présenté à l'élève, puis à ses parents. Il peut s'écouler deux à trois mois avant l'accord définitif et la signature d'un contrat dit « tripartite » entre l'école, l'élève et sa famille : « *Ce qui est bien, c'est que justement, on peut laisser la possibilité aux familles de se prononcer jusqu'à la fin du deuxième trimestre.* »
- Prendre le temps d'informer, d'expliquer, d'échanger et d'accompagner les familles : « *Et ça a pu permettre aux familles de comprendre un peu les tenants et aboutissants, parce que beaucoup sont toujours dans l'illusion : "Ah, mais mon fils va corriger le tir, il va..."* ». Différentes modalités traduisent ce travail d'accompagnement individualisé :
  - présentation du projet avec support officiel ;
  - appui d'une expertise (expérience vécue) d'un professionnel du CO, en particulier lors de la deuxième année du projet : « *Les familles découvraient cette structure, ce projet. Et moi je m'appuyais sur ces documents, et puis après je m'appuyais aussi sur l'expérience que j'avais eue avec les deux premiers élèves que j'ai accompagnés, et puis des deux suivants pour lesquels j'avais fait des démarches* » ;
  - rattachement de l'élève à son CO d'origine jusqu'à la fin de l'année scolaire ainsi que les mercredis matins : « *À chaque fois, je leur disais bien qu'il était toujours rattaché à notre établissement, que les mercredis matins, il serait chez nous.* »

L'analyse des entretiens montre en outre que les familles qui ont adhéré au projet pilote ont été différemment convaincues. D'autres familles n'ont pas adhéré au projet et se sont montrées parfois dubitatives : « *Je sais que mon père était sceptique à ce sujet ; je ne me rappelle même plus pourquoi* » (jeune). La Figure 5 synthétise les motifs des familles différemment convaincues de la participation de leur enfant au projet de la classe pilote, ainsi que les motifs de leur refus. N'ayant pas interviewé de familles qui ont refusé de participer au projet pilote dans le cadre de cette évaluation, nous documentons ici les propos rapportés par les professionnels.

Figure 5. Motifs d'adhésion ou de refus de participation au projet pilote

Adhésion des familles différemment convaincues	Motifs de refus des familles rapportés par les professionnels
<p>▶ Adhésion avec un fort soutien parental « <i>Mes parents ont été d'accord parce qu'ils trouvaient que c'était la meilleure chose pour moi</i> » (jeune)</p> <p>▶ Adhésion sur le principe, mais choix remis au jeune « <i>Essaie ce que tu aimes et choisis</i> » (parent)</p> <p>▶ Soulagement car perçu comme une forme de « continuité » de prise en charge institutionnelle « <i>[...] de se dire, derrière il y a quelque chose, il y a une prise en charge, si possible de choisir un domaine professionnel. C'était possible.</i> » (parent)</p>	<p>▶ Quitter précocement le CO sans le terminer « <i>Ils disent que c'est l'école obligatoire, qu'il profite d'être en classe s'il a envie d'être en classe</i> »</p> <p>▶ Sentiment qu'on cherche à se « débarrasser » de leur enfant « <i>Ils se disent : c'est un "bras cassé" ? Vous n'en voulez plus ?</i> »</p> <p>▶ Espoir d'une amélioration de la situation scolaire de leur enfant « <i>Et puis avoir des bonnes notes en CT, et puis au moins essayer de viser un 4, un 4,5 qui permet quand même aussi deux-trois petites orientations ou plus. Et puis, s'il ne les a pas, tant pis. Mais au moins il aura fait son école obligatoire. Ce qu'on peut comprendre.</i> »</p> <p>▶ Méconnaissance partielle ou plus générale du système de formation après le CO « <i>Les parents ne comprennent pas très bien pourquoi il faut y aller avant, un peu, pas, enfin...</i> »</p>

## Objectifs poursuivis

### Remobiliser vs orienter ?

Les objectifs de la classe pilote ESI-ESII tels que décrits par les différents acteurs rencontrés se donnent à voir principalement autour de deux dimensions : une visée de remobilisation de l'élève et une visée d'orientation.

Comme le rappelle ce professionnel du CO, à l'origine du projet pilote, celui-ci a été pensé comme un dispositif de remobilisation pour des élèves en échec scolaire au terme de leurs deux premiers trimestres, mais encore motivés (ou pas totalement démotivés) par l'activité scolaire. Il s'agit dès lors de remobiliser ces élèves en arguant la possibilité de « *trouver par eux-mêmes leur voie* » (dans un idéal d'émancipation ?) par le biais de la découverte de stages en centres de formation professionnelle, en espérant que cette expérience leur permette de « *se remettre dans une posture d'apprentissage* » (que l'on pourrait penser ici comme une forme de (re)mise au travail [Nada, 2020]) :

*« Là, on est plutôt dans une préoccupation où, face à des premiers signaux indicateurs qui feraient dire qu'on est en train de se profiler, pour certains élèves, vers du décrochage, mais qui ne sont pas encore dans du décrochage scolaire, c'est ceux-là qu'on essaie, par le biais de ce dispositif, de remobiliser. Parce qu'on voit qu'ils commencent à être dans une sorte d'échec consommé, parce que mathématiquement, ils [ont] des résultats qui font que même si au troisième trimestre ils cartonnaient, ils ne réussiraient pas. Et du coup, comme on a vu dans les années passées que des élèves, face à un échec consommé, petit à petit, se démotivent et commencent à ne pas venir... c'est pour ça qu'on cherche des élèves motivés, qui n'ont pas encore passé ce cran de dire : "L'école ça sert à rien, je viens pas". Du coup, on essaie de les remobiliser sur le plan "trouve-toi ta voie, et une fois que tu auras trouvé ta voie, on espère que ça va te motiver un peu plus à te remobiliser pour la chose scolaire et du coup te remettre dans une posture d'apprentissage." »*

Tout donne à penser que l'intérêt premier du projet pilote, du point de vue des établissements du CO, est d'abord une remobilisation de l'élève, comme le souligne ce même professionnel :

*« Quand on commence à les identifier en décembre et on commence à travailler en janvier pour les faire adhérer au projet pour démarrer fin mars, on commence à construire une nouvelle aventure pour eux et on voit que ça les remobilise vraiment. Donc l'intérêt pour le cycle, c'est ça : remobiliser »* (professionnel CO).

L'action mise en œuvre par le dispositif donne à voir une deuxième dimension : aider à orienter les élèves signalés. Cette élève l'exprime ainsi :

*« [Ma doyenne] m'a dit que ça avait pour but d'aider les gens, un peu, ben... à s'orienter. Et bon, ben c'était surtout pour ça qu'en fait elle m'a orienté vers ça. C'était son argument principal, un peu, on va dire. »*

Cette action d'aide à l'orientation (ou pourrait-on dire de pré-orientation professionnelle ?) se décline de différentes manières selon les acteurs rencontrés, allant de la « *découverte des métiers* », voire d'une « *vocation* » suite aux stages effectués, à des ambitions plus pragmatiques telles que « *se faire une idée* », « *tester des choses* » ou « *gagner un peu de temps* ».

Figure 6. Objectifs d'aide à l'orientation

(Faire) découvrir des métiers, voire une vocation	Expérimenter	Gagner du temps
<p>« Mon métier, c'est [faire] découvrir les métiers de la restauration » (professionnel ESII)</p> <p>« Parce que derrière des élèves motivés, un deuxième critère qu'on avait, implicite, c'est des élèves qui savent pas s'orienter, donc de dire : "Moi je veux être dans la construction". Mais du coup le pari, c'était de se dire qu'une fois qu'on arrive à le mobiliser idéalement vers un de ces trois stages, il a découvert sa vocation » (professionnel CO)</p>	<p>« Nous, on l'a présenté comme un dispositif qui permettait à l'élève de pouvoir se faire une idée de ce qu'il voulait faire plus tard. Et puis comme il n'avait pas tellement de sens à venir ici... Enfin il venait, mais [...] sa présence dans la classe n'avait pas tellement de sens, il ne voyait pas ce qu'il faisait ici. Il avait l'impression que ça lui servait à rien, mais en même temps... Finalement, il n'a pas adhéré. Mais on l'a présenté comme ça, comme une opportunité pour lui de tester des choses, et de voir des choses qu'il n'a pas vues, et puis de se faire des idées pour la suite. Parce que le cycle n'est pas éternel et qu'il allait en sortir un jour ou l'autre » (professionnel CO)</p> <p>« Comme [ma fille], il y a beaucoup de jeunes qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire à la fin du cycle. Comme ça, ils peuvent aller dans deux-trois domaines et choisir ce qu'ils veulent faire » (parent)</p>	<p>« De vendre le projet de la classe pilote non pas comme étant un préapprentissage, ou un apprentissage fournissant un apprentissage au terme du cycle, mais plutôt un moyen de gagner du temps. Parce que les élèves qui au terme de leur 11<sup>e</sup> CT ne sont pas promus, la seule possibilité d'orientation, c'est le centre de formation préprofessionnel. Et du coup, en ayant fait ces trois mois de stages par rotation, ça permet de gagner un petit peu de temps sur le parcours au CFPP, de 12<sup>e</sup> année entre guillemets, parce qu'ils ont peut-être pu dégrossir leur chemin professionnel ou leurs intérêts, à partir dans un milieu plus que dans un autre de formation à l'avenir » (professionnel CO)</p>

### Des objectifs ambivalents

L'examen des entretiens menés auprès des professionnels met également en évidence certaines ambivalences du point de vue des objectifs du dispositif. Ainsi, si la participation à la classe pilote vise une découverte des métiers ou des domaines professionnels par différents stages, au terme de celle-ci, les élèves concernés ne retournent généralement pas vers une formation certifiante (mais entrent pour une grande majorité d'entre eux au CFPP). Comme l'exprime ce professionnel de l'ESII, peu de perspectives s'ouvrent aux jeunes suite à la classe pilote :

« Alors oui, on lui fait découvrir des métiers, ça c'est l'avantage. Mais on lui fait juste découvrir les métiers, on ne lui donne pas la possibilité de réellement... on ne lui donne pas de proposition d'avenir [...] Alors oui, ça a un impact, on se retrouve dans un autre environnement, il y a certainement... de la pédagogie par rapport à ça, ça booste certainement un peu certains jeunes, de dire qu'on les sort d'une zone peut-être de confort. Mais ça ne donne pas réellement de voie par la suite. Pas plus qu'à un autre, ou que s'il n'avait pas fait ça. »

D'autres ambivalences (et incohérences institutionnelles) peuvent être soulignées : « On était dans le "pendant" et on a peu pensé à l'"après" » (professionnel CO). Les objectifs initiaux du projet pilote visaient une remobilisation et une orientation des élèves concernés vers les formations professionnelles avec, pour les réaliser, un détour par des stages par rotation. Or ce détour implique que l'élève ne termine pas sa scolarité obligatoire (même si celle-ci est officiellement validée) ; il lui manque trois mois d'enseignement et d'apprentissage non comblés par les activités du mercredi matin. Or, paradoxalement, l'entrée en formation duale est assez fortement régie par des tests (tests EVA) s'appuyant sur ce que l'élève est censé avoir acquis durant le CO. Il y a dès lors une forme d'incohérence institutionnelle : le détour par des stages dans une visée de remobilisation de l'élève vers une formation certifiante s'effectue au prix d'un manque qui risque de priver le même élève de la possibilité de poursuivre une formation. Par ailleurs, l'analyse des entretiens réalisés auprès des différents professionnels montre que rien de spécifique (p. ex. programme de pré-qualification) ne semble être fait pour « ramener » les élèves concernés aux exigences scolaires attendues d'une entrée en formation. En d'autres termes, l'aide à l'entrée dans une formation certifiante via le dispositif de la classe pilote risque de produire aussi, et paradoxalement, un obstacle à cette même entrée en formation.

Enfin, à qui sont destinés les stages par rotation ? Les élèves de la classe pilote sont intégrés dans une structure qui existe déjà (stages par rotation dans les CFP). Comme précédemment dit, cela conduit à une forme d'incohérence institutionnelle : les stages par rotation ne sont pas directement accessibles

aux élèves sortant du CO. Ils constituent en quelque sorte des programmes de pré-qualification de seconde instance qui suivent ceux de première instance (CFPP et classes préparatoires essentiellement). Dans la logique du système de formation, ces stages sont « réservés » aux élèves qui se trouvent dans une deuxième année de pré-qualification ou pour des élèves encore en école obligatoire (classe pilote). Pour les premiers, cela signifie qu'ils doivent essayer un autre programme de pré-qualification avant le programme spécifiquement destiné à la construction d'un projet professionnel, et ne sont alors plus éligibles aux formations préparatoires. D'un autre côté, ce programme peut être accessible pour les seconds, mais au prix d'une scolarité au CO tronquée de trois mois. Dès lors, quelle est la raison (autre qu'organisationnelle) qui empêche des élèves sortant directement du CO de suivre des stages par rotation ? Pourraient-ils et elles en profiter pour construire un projet et poursuivre dans une voie pré-qualifiante davantage connectée à ce projet (comme par exemple, une préparatoire professionnelle), et ce, sans devoir faire l'impasse sur trois mois d'apprentissages en école obligatoire ? Réunir des jeunes en stage par rotation et de la classe pilote fait apparaître assez crument la bizarrerie de l'agencement de certaines dispositions organisationnelles de la norme FO18.

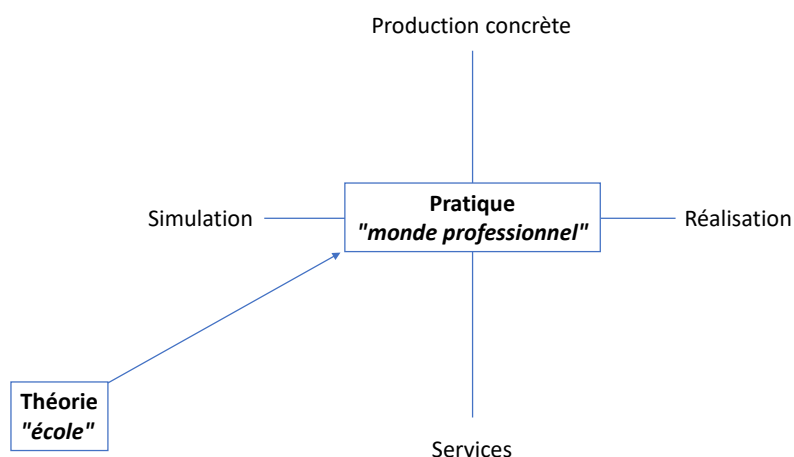
## IV. Déroulement des stages

Les stages se déroulent sur la semaine, matins et après-midis, à l'exception des mercredis matins où les élèves retournent dans leur CO d'origine. Ce cadre global connaît quelques variations, notamment quant aux horaires de début et de fin de journée (journée continue 12h-18h au CFP Construction, 7h30-15h30 au CFP SHR, 8h50-11h30 et 12h40-15h20 au CFP Arts, journée de 6 heures au lieu de 8 heures au CFP Santé-social, etc.). Des différences plus fondamentales touchent les activités réalisées, l'encadrement des stagiaires et leur intégration dans les CFP.

### Activités réalisées

Le principe général énoncé par un responsable de la classe pilote est de « *commencer à leur faire découvrir des métiers, mais de l'intérieur, et du coup les initier à apprendre quelques gestes* ». Ce principe se décline dans différentes modalités qui se distinguent, en premier lieu, selon un temps plus ou moins important consacré à la théorie et à la pratique. Comme nous le verrons, ces modalités correspondent à des expériences que les jeunes caractérisent comme plus ou moins scolaires vs professionnelles. En second lieu et quant à la pratique, ces modalités se différencient, dans les pratiques pédagogiques, selon que cette dernière relève davantage de la simulation (jeu de rôle, exercice) ou de la réalisation (un « vrai » mandat). Elles se distinguent également selon le domaine professionnel concerné, où le travail effectué donne lieu à des productions plus ou moins concrètes et tangibles, ou au contraire abstraites, relevant notamment des services (Figure 7).

Figure 7. Modèle d'analyse des activités réalisées durant les stages de la classe pilote



Dans le CFP Santé-social, les élèves de la classe pilote approchent les métiers par des cours thématiques (« *on parle de citoyenneté, de récits de vie, des valeurs du domaine santé-social* ») et doivent effectuer des recherches, par exemple sur une maladie. Les stages comprennent un temps relativement conséquent dévolu à un enseignement de type plutôt théorique. Les élèves participent aussi à des groupes de discussion et à des ateliers pratiques de découverte des gestes-métier (des cours de massage ou des ateliers « *dans une salle, avec des lits d'hôpital et des mannequins, et voilà, on s'exerce* »). Enfin, elles et ils effectuent des visites d'école qui sont l'occasion de rencontrer des élèves en apprentissage qui leur expliquent leur métier, ainsi que des visites de terrain, par exemple en crèche ou en EMS. La découverte des métiers se fait donc essentiellement par l'observation dans une approche à la fois empirique et théorique, ainsi que par la simulation de gestes-métier. Cette modalité de découverte semble surtout vécue comme un prolongement de l'école : « *J'étais toujours en cours. Et je crois qu'on a fait une sortie dans une crèche. Et c'est tout. [...] Il y avait de la pratique, mais ce n'était pas vraiment de la pratique. On était en classe* » (jeune)<sup>15</sup>.

Tout en intégrant des moments théoriques (par exemple un cours introductif sur « *qu'est-ce qu'une montre* » au CFP Technique), d'autres écoles organisent surtout les stages autour d'activités pratiques : conception et réalisation d'objets simples au CFP Arts, montage et démontage d'un mouvement de pendule ou initiation au dessin technique (« *faire un croquis, une pièce en volume, voir selon différents plans* » [élève]) au CFP Technique, etc. Les élèves découvrent alors non seulement des gestes constitutifs des compétences d'un métier (ce qu'ils font d'ailleurs aussi au CFP Santé-social, par exemple en apprenant les gestes pour se désinfecter correctement les mains), mais ils et elles voient le résultat concret de leur travail, voire peuvent le rapporter chez eux (à l'instar de cet élève qui, durant l'entretien, montre avec fierté la bague réalisée au CFP Arts). Les jeunes caractérisent ces activités pratiques en opposition avec l'école, comme l'atteste un jeune à propos de son stage au CFP Construction. Une première distinction concerne à la fois les activités et postures (assis vs debout) et un rapport plus direct, pratique, stable et accessible au savoir :

*« Au cycle on était assis... On avait juste un crayon et... on écrivait ce qu'on nous disait d'écrire. Là c'était autre chose, on avait parfois un maître qui nous le disait oralement, parfois un mode d'emploi qu'on avait, qu'on devait noter, etc. Mais le crayon on l'utilisait rarement, on était déjà aussi plus debout... En fait les choses qu'on apprenait, restaient... Elles ne bougeaient pas, elles... En fait ça n'allait pas "en vague", comme les cours, où quand on te met quelque chose dans la tête, et puis on te reparle de cette chose mais différemment, les deux choses inconsciemment elles se mêlent, et ensuite t'es perdu. Là non, là c'était un mode d'emploi, ça va tout droit, et ça reste comme ça. »*

En outre, le stagiaire insiste sur le fait que chaque geste permet non seulement de construire un objet, mais peut aussi avoir des conséquences tangibles, tant du point de vue du matériel que de la santé au travail :

*« On avait des matériaux qu'il ne fallait pas perdre, on nous disait... Casser, ça aurait pu arriver, comme à n'importe qui. [...] On avait la cisaille pour la ferblanterie. Ensuite on avait... d'autres machines, on avait une presse, du coup, pour bien plier en angle, à quatre... à nonante degrés. Et on avait encore d'autres petites choses. On avait une machine en fait qui... il y avait deux rouleaux, comme ça, et ça passait entre... Tu mettais les doigts, pffft, il y en avait plus. Donc voilà, ils nous avaient briefé, "vous faites gaffe" [...] Et ils nous faisaient confiance. »*

Cette responsabilisation des stagiaires touche aussi à l'exécution des tâches confiées.

*« En fait ils partaient voir ceux de la pièce à côté, et puis en fait on apprenait vraiment tout seuls, et c'était vraiment quelque chose... [...] Quand on a un mode d'emploi, on le suit, c'est qu'on a quelque chose à faire. Ils ne donnaient pas vraiment d'heures précise, ils voulaient juste qu'à la fin de la journée ça soit fini. Chacun avance à son rythme. »*

La responsabilité des élèves, qui suppose une certaine autonomie, est érigée en principe pédagogique central au CFP Commerce. Les stagiaires doivent exécuter des tâches de façon autonome (suivre un

---

<sup>15</sup> Cette approche relativement théorique et scolaire est motivée par des considérations pédagogiques d'une part, par exemple sur la nécessité d'avoir des notions théoriques en amont d'une visite de terrain : « *Si on n'a pas un petit peu travaillé justement la maladie mentale, parce que quand on va dans un EMS il y aura souvent ça, la surdité, les problèmes de mobilité, ça va pas fonctionner, la visite* ». D'autre part, elle répond à des limitations des possibles qui sont d'ordre structurel (un stage en institution n'est pas possible pour des élèves mineurs) et conjoncturel (d'autant plus avec la pandémie).



mode d'emploi, suivre des instructions orales), mais aussi être capables d'organiser et de planifier une série d'actions en vue de résoudre un problème :

« On ne va pas dire : "Maintenant tu fais ça et quand tu as fini, je corrige et tu fais ça", etc. C'est plus des activités qui peuvent durer un peu plus longtemps ou pas, et qui peuvent se faire. Il faut un peu plus chercher une solution » (professionnel).

Les élèves se voient confier des responsabilités parfois jugées trop élevées, par exemple ce stagiaire chargé de répondre au standard téléphonique de l'école : « Ça m'a déstabilisé, quand j'ai su que je devais faire tout ça, parce que... ouais, j'étais petit encore ». Parfois aussi, elles et ils participent à des activités dont le sens leur échappe, comme cet autre stagiaire intégré dans un groupe de production d'un clip promotionnel :

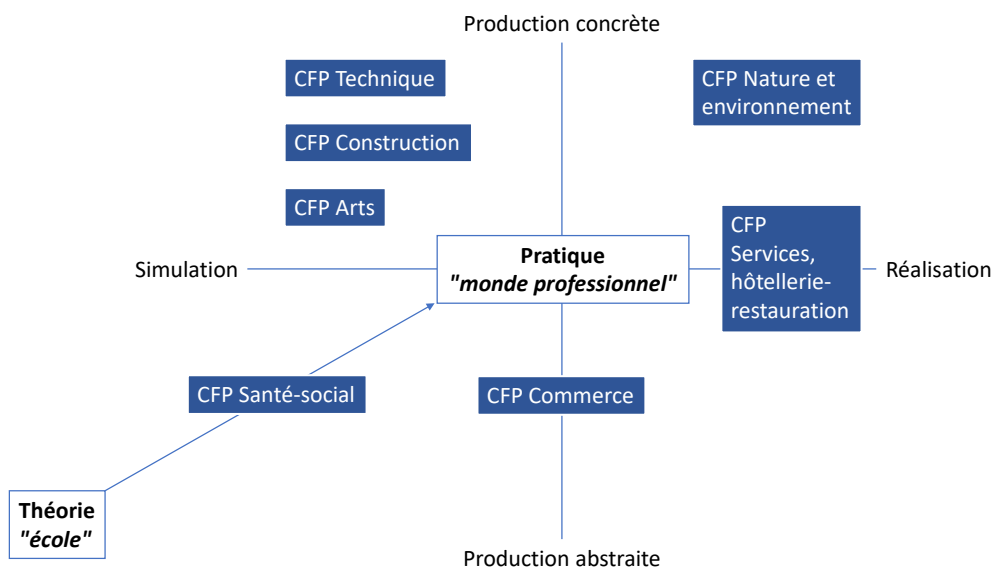
« Je ne sais pas, ils faisaient de la danse. [...] Ils nous laissaient filmer. On leur envoyait dans le groupe. Après, ils ont dit : "Vous allez vous entraîner, faire ça." [...] Les profs, ils dansaient et nous on filmait. Ils disaient : "Vous allez apprendre." »

À noter enfin que dans ce CFP, les équipes ont des missions d'entraînement, par exemple effectuer des jeux de rôle en techniques de vente, mais aussi des mandats réels : « On a des clients réels et on fournit des prestations réelles donc on les met au boulot » (professionnel). Les CFP Nature et environnement et CFP SHR travaillent d'ailleurs principalement (voire exclusivement ?) selon ce principe. Dans le premier, où les stagiaires font de la production maraîchère, « on ne fait pas quelque chose parce qu'on doit faire quelque chose pour les occuper. Donc on fait des trucs qui sont vendus, on a un petit centre de vente, ils sont vendus au centre de vente » (professionnel). Dans le second, les élèves participent à l'approvisionnement, la préparation des repas et le service dans le restaurant d'application, où déjeunent quotidiennement des camarades du CFP et des membres du corps enseignant.

« On préparait certains plats. Et il y avait... on avait fait un tournus. On faisait... ah, je ne sais plus le terme. On servait les personnes. Et moi je servais les cafés, etc. En fait j'ai fait les trois postes, cuisine, là où on sert les pains au chocolat, et le service à la personne » (jeune).

En synthèse, on peut donc situer, sur la base des discours des professionnels et professionnelles, les différents CFP sur le schéma proposé (Figure 8) selon les activités privilégiées localement, donnant ainsi à voir leur diversité, tant en termes de proximité avec le monde scolaire que d'activité professionnelle ou de modalités pédagogiques.

Figure 8. Activités privilégiées dans les différents CFP



Les élèves évaluent ces différentes activités au-delà des affinités, éventuellement découvertes ou confirmées à l'occasion du stage, pour une profession ou un domaine professionnel. Leurs propos mettent en évidence la pluralité des expériences, avec cependant deux tendances de fond. Premièrement, l'expérience du monde professionnel se solde par des évaluations qui vont du dégoût à l'enthousiasme, en passant par l'indifférence. En revanche, ces expériences n'encouragent pas à réinvestir une activité scolaire. En d'autres termes, si elles peuvent ouvrir des horizons possibles en termes professionnels, elles semblent assez systématiquement confirmer une volonté de quitter le monde de l'école. En second lieu, les élèves tendent à apprécier particulièrement des activités donnant lieu à une production concrète. Sur ce point, on peut avancer l'hypothèse que ces activités sont davantage gratifiantes car elles donnent à voir un résultat concret du travail réalisé, pouvant d'ailleurs être assez aisément évalué pour sa qualité – en opposition à un travail scolaire. Les élèves y trouveraient ainsi un sens intrinsèque, alors que la finalité d'orientation ou de remobilisation scolaire n'est pas toujours évidente, à leurs yeux, dans les activités réalisées.

## **Intégration dans les centres de formation professionnelle**

L'intégration des stagiaires débute à leur arrivée dans le CFP d'accueil. Ils et elles s'y rendent le plus souvent avec un ou une professionnelle du CO, parfois avec un parent ou encore seuls. En 2020-21, la pratique semble s'harmoniser en accord avec les prescriptions formelles du dispositif, qui prévoit un accompagnement par le ou la référente FO18 (*note de service du 11 novembre 2020*). Les stagiaires et les professionnels apprécient cette pratique ; c'est aussi l'occasion pour ces derniers de mieux savoir d'où viennent les élèves (pour les CFP) et où ils vont (pour les CO).

Lors du *moment d'accueil*, parfois individuel, parfois collectif (si plusieurs élèves débutent en même temps), on présente la structure, ses lieux, ses filières, les activités et l'organisation des journées durant le stage, voire on « *pose les enjeux* » du stage. Ce moment d'information est parfois aussi un moment d'engagement où les différentes actrices et acteurs s'accordent sur un certain nombre de règles et d'objectifs communs. Par exemple, dans un CFP, la participation prend une forme contractuelle qui engage l'élève, mais aussi son ou sa référente au CO et ses parents :

*« Moi j'ai affaire à des mineurs, à un certain moment je leur dis : "Eh bien ok, tout ce qu'on va voir là, c'est signé par vos parents. D'accord ?" Donc je leur dis : "Vous revenez avec, sinon demain... vous repartez. Ça vous l'avez, hein ?" Et ça permettait de donner ce document au maître de classe, ou aux doyennes. Voilà, donc ils restaient, suivant ceux qui... entre un quart d'heure et une heure. Ça, ça prend à peu près une heure, hein ? [...] Donc ça c'était très bien, d'avoir les maîtres de classe, et les doyens, sur leur première journée. Après ils partaient, le maître de classe avait ça, l'élève avait ça, il donnait ça à ses parents, ça revenait. Ça c'est sur le bureau si la direction, ou pour info... ça c'était le passage obligatoire. Ça c'est la première journée. »*

Plusieurs stagiaires soulignent que leurs futurs camarades ont été invités à les accueillir avec bienveillance et à les soutenir durant leur stage – ce qu'ils et elles ont généralement fait. Dans un CFP, un système de parrainage entre élèves est d'ailleurs mis en place, notamment pour guider la ou le stagiaire dans ses déplacements entre différents lieux de formation : « *S'il y a une question, qu'ils n'hésitent pas, parce que des fois c'est plus facile d'interroger un pair que le prof* » (professionnel). Dans un autre, l'accueil semble avoir été en grande partie délégué aux autres élèves, ce qui n'a pas toujours été bien vécu : « *C'est des jeunes qui ont dû m'aider. Pendant qu'eux, ils faisaient... des fois ils ne pouvaient pas me prendre dans leur truc, donc ils travaillent à côté de moi. Donc moi, je ne comprenais rien de ce qu'ils me disaient* » (jeune).

Ce dernier témoignage met en évidence l'importance du défi de l'intégration pour les stagiaires : ne connaissant ni les lieux ni les gestes à réaliser ou les attitudes à adopter, plus jeunes que les autres élèves, ils et elles peuvent avoir des difficultés à trouver leur place dans leur nouvel environnement.

Rappelons aussi que dans tous les CFP, les élèves du CO sont intégrés aux stages par rotation FO18. Plusieurs propos d'élèves et de professionnels indiquent aussi que le moment de leur arrivée dans ces stages peut favoriser ou au contraire rendre plus difficile leur intégration. Comme l'indique un professionnel de l'ESII, « *c'est toujours un peu plus simple, entre guillemets, de recevoir ces jeunes élèves au début d'une rotation* » car dans le cas contraire :

*« Ils ne sont pas calés sur le même programme que nos stagiaires, donc déjà... Ils arrivent un petit peu comme ça, comme un cheveu sur la soupe je vais dire. Et... alors on les accueille du mieux qu'on peut, moi je préviens les enseignants, mais parfois les autres élèves ont déjà*

*commencé des productions... Parce qu'on travaille toujours sur des productions de la conception à la réalisation, donc ils viennent en fait effleurer un peu les différents domaines. Et on n'a pas le temps de les insérer vraiment dans le groupe. »*

Au-delà de l'entrée dans l'établissement d'accueil, l'intégration dans le CFP se distingue selon les modalités organisationnelles locales des stages.

- Les *lieux fréquentés* participent aussi à l'intégration des stagiaires. Ont-ils un seul espace de formation ou se déplacent-ils entre plusieurs sites ? Les lieux occupés sont-ils les mêmes que ceux que fréquentent les autres élèves du CFP (apprentis, élèves de préparatoire) ? Les entretiens réalisés montrent que les pratiques varient selon les CFP, résultant à la fois de contraintes organisationnelles (locaux disponibles, centralisation ou non des sites de formation) et d'une volonté institutionnelle de mêler les stagiaires aux autres élèves ou au contraire de les en séparer.
- Certains CFP disposent d'un *code vestimentaire* explicite auquel doivent se conformer les stagiaires. Dans le CFP Commerce, la responsabilité de trouver la tenue adéquate incombe aux élèves – ce qui peut s'avérer un obstacle en particulier pour des jeunes de milieu modeste dont les habitudes vestimentaires ne répondent pas aux attentes et qui ne disposent pas des ressources pour se procurer une telle tenue. Dans le CFP Nature et environnement, le CFP SHR et le CFP Technique, on leur fournit un habit de travail complet ou des chaussures et des lunettes de sécurité. Relevons aussi que la tenue demandée peut être identique à celle de tous les autres élèves (par exemple au CFP Commerce) alors qu'ailleurs elle confère aux stagiaires un statut particulier :

*« Il y a le côté "uniforme" qui clarifie qui est qui, à quel endroit [...] Collier blanc, enfin les vestes blanches, c'est nos apprentis. Les vestes noires, c'est les stagiaires par rotation. Ici, on a une classe préparatoire de cuisine, ils ont une veste brune ([les stagiaires ont le même uniforme que les stagiaires par rotation]). On ne voulait pas les stigmatiser en leur donnant une veste d'une autre couleur, parce que... ils étaient un sur cinq. De nouveau, il faut créer l'unité, leur dire : "Voilà, on appartient plus ou moins..." Là, après, qu'ils s'identifient ou pas... Mais la règle est la même pour tout le monde, ils ont tous la même veste, le protège-chaussures, ils mettent leur tablier, et puis roulez jeunesse » (professionnel ESII).*

- Plus globalement, l'intégration institutionnelle des stagiaires varie selon dans quelle mesure ils et elles participent aux mêmes activités de formation que les autres jeunes qui fréquentent l'établissement. Le réseau de pairs est plus ou moins étendu et diversifié selon les CFP : dans l'un, le ou la stagiaire côtoie seulement des élèves des stages par rotation FO18, dans l'autre il ou elle fréquente aussi des élèves de préparatoire ou en apprentissage. Côté des élèves en formation (préparatoire ou apprentissage) lors de cours ou d'ateliers, les voir réaliser des gestes professionnels, effectuer les mêmes gestes, échanger et collaborer avec eux ont suscité chez des stagiaires l'envie de s'engager dans une telle formation. À l'inverse, certains ont pu être découragés par le manque d'engagement manifesté par des camarades des stages par rotation FO18 : *« l'ambiance... Tout le monde est mort, personne ne parle quand on nous interroge... pfff. Il y en avait avec des écouteurs, d'autres sans... Il y en avait une qui dormait, qui s'en foutait. »*
- Ces différentes modalités d'intégration – avec des élèves en formation professionnelle ou non – structurent aussi dans une certaine mesure le type d'activité réalisé et le degré d'autonomie attendu de la part des élèves. Lorsqu'elles et ils participent aux mêmes cours et ateliers que les élèves de préparatoire et en apprentissage, les stagiaires du CO tendent à être confrontés à des attentes qui n'ont pas été spécifiquement conçues pour eux. En termes d'autonomie, ils et elles doivent non seulement exécuter des tâches précises, mais aussi *« résoudre des problèmes »* ou encore *« prendre des initiatives »* (professionnel ESII). Les attentes envers ces élèves peuvent alors s'avérer trop élevées. En effet, bien que plusieurs indiquent avoir été soutenus par leurs pairs – ce qui suggère une bonne intégration – les stagiaires peuvent avoir le sentiment de les perturber dans leurs activités : *« Je ne pouvais pas, chaque 30 secondes, appeler une fille ou un élève, lui demander [de] m'aider. Parce que je voyais qu'ils étaient super à fond dans leur truc. »* Le sentiment d'intégration dépend ainsi de la possibilité et de la capacité perçue à pouvoir participer aux activités du groupe. Lorsque celles-ci font défaut (les activités ne faisant pas sens pour les stagiaires, ou requérant des compétences qu'ils ou elles n'ont pas), des stagiaires ont pu se sentir mis à l'écart ou l'ont été de fait. Demande de cadre, demande de plus d'instructions sur les activités à faire :

*« Et aussi, je trouve que ça serait bien [...] qu'on ait plus de... Enfin on a un cadre là-bas, mais genre un meilleur cadre, dans le sens qu'on ait une espèce de programme ou des choses à faire [...] préparées, mais genre... où tu sais... où par exemple, moi, en étant là-bas, je [vais*

*suivre] un des formateurs [...], sachant que j'ai quelqu'un qui va venir, et elle va rester trois semaines ici, ok, tu fais un petit programme en gros de ce qu'elle pourrait faire. Genre t'as une idée » (jeune).*

En synthèse, les analyses appellent à aborder l'intégration des stagiaires dans ses multiples dimensions, en considérant chaque situation locale de manière nuancée. Ainsi, faire participer les élèves aux mêmes activités que les apprentis est sans doute favorable à leur intégration, pour autant qu'ils et elles soient effectivement en capacité de le faire. Fournir un uniforme favorise sans doute l'intégration dans l'établissement, mais lorsque celui-ci est spécifique aux élèves des stages par rotation FO18, il distingue aussi des élèves qui y suivent une formation. Enfin, des locaux spécifiques peuvent être une condition nécessaire pour développer des activités adaptées aux compétences et aux besoins des stagiaires, mais ils minimisent les occasions d'échanges avec les autres élèves en formation.

## **Accompagnement des jeunes**

Les stagiaires étant toujours scolarisés dans leur CO d'origine, leur responsabilité relève de ce dernier. Elle est, la plupart du temps, endossée par les référents FO18, épaulés par une ou un enseignant (le plus souvent titulaire), l'éducatrice ou l'éducateur, la ou le psychologue scolaire, le ou la chargée du dispositif IOSP ou de Go-Apprentissage, ou encore une ou un civiliste. Ce ou ces adultes de référence encadrent les élèves dans la construction de leur projet de stage (de la présentation du dispositif au choix des CFP) puis lors des stages proprement dits. Plusieurs accompagnent les jeunes pour le premier jour dans chaque CFP, puis parfois leur rendent visite sur place. Dans plusieurs cas, ils les rencontrent également pour un entretien hebdomadaire à l'occasion de leur retour au CO le mercredi matin (voir ci-après). Ces entretiens sont l'occasion de faire le point sur le stage et de travailler à la construction d'un projet de formation (orientation, recherche de stages, recherche de places d'apprentissage, etc.).

Ces professionnelles et professionnels maintiennent ainsi le lien avec le CO d'origine, organisent les stages et veillent à leur déroulement global. En cas d'imprévu (absence, retard, souhait d'interrompre le stage, problème de comportement ou autre, volonté de poursuivre le stage au-delà des trois semaines prévues), les référents FO18 (en consultation avec le CFP concerné et le SSE) décident des mesures à prendre : interruption du stage, arrêt de la participation à la classe pilote, poursuite du stage dans le même CFP, etc. Par ailleurs, ces adultes assurent une certaine continuité entre le parcours scolaire préalable et les stages, voire accompagnent les élèves dans l'élaboration de la suite de leur parcours de formation. À noter toutefois que les entretiens réalisés ne semblent pas indiquer qu'ils constituent une référence principale pour les élèves, qui citent plutôt une ou un enseignant côtoyé tout au long de l'année scolaire. Les référents FO18 sont plutôt garants du bon déroulement de la mesure, à la fois en s'informant auprès du jeune mais aussi sans lui :

*« Jeune : Une fois par semaine, mon doyen passait vite fait pour faire une sorte de bilan, entre guillemets, avec... avec mon prof, quoi. Enfin mon prof, vous savez, genre la personne qui était là avec... les matières différentes [...]*

*Q. : Oui, ok. Et... quand votre doyen venait une fois par semaine pour discuter avec lui, vous étiez là, ou c'est un truc qui se faisait entre eux ? Ça se passait comment ?*

*Jeune : Ben... Ils venaient quand je parlais, quoi. Donc je le voyais, il me disait : "Comment tu vas ?" et tout. Et puis moi je parlais avec lui, quoi. Donc moi j'étais un peu à l'écart de ça, je parlais chez moi. »*

Parallèlement au suivi réalisé par l'établissement d'origine, un suivi et un accompagnement ont également lieu dans les CFP. Les établissements d'accueil se chargent ainsi d'un suivi de type administratif en informant à la fin de chaque semaine le ou la référente FO18 de l'élève dans son CO d'origine d'éventuelles absences ou retards<sup>16</sup>. En sus, un document d'évaluation leur est fourni, permettant de juger l'élève sur son attitude générale, l'exécution des tâches et ses compétences sociales pour chaque semaine de stage. Relevons que cette transmission d'informations ne se fait pas en sens inverse : comme le signale un professionnel de l'ESII, à l'issue du stage, « on ne sait pas

---

<sup>16</sup> Mais dans certains CFP, le suivi est fait de façon plus rapprochée avec une transmission quotidienne d'informations au CO d'origine.

comment ils sont réintégrés ; est-ce qu'ils sont réintégrés au cycle ? Ça, nous, on n'a pas de retour par rapport à ça. »

L'accompagnement dans les CFP concerne la période de stage. Dans chaque établissement, une formatrice ou un formateur accueille les stagiaires, les introduit dans l'environnement du stage (formateurs, pairs, lieux, etc.), les guide dans les activités réalisées (voir ci-avant), discute du stage avec les élèves, voire parfois leur apporte un soutien dans l'élaboration d'un projet de formation. Pour ces élèves comme pour ceux des stages par rotation FO18, le rôle est sensiblement différent de celui de formateur pour des jeunes en apprentissage.

D'une part, il requiert d'autres compétences que celles de former à des gestes et des compétences métier. Comme le relève une direction à propos des membres du corps enseignant impliqués dans le suivi des stagiaires FO18 et de la classe pilote :

*« Ils ont bien compris que ça n'a absolument rien à voir avec les cours qu'ils font par ailleurs. Et ils me le disent, hein ? "Je suis éducateur, parfois je suis maman, parfois je fais... voilà, psychologue, enfin voilà... Donc c'est autre chose." »*

*« [...] moi je leur dis souvent "l'enseignement, enfin le contenu de ce que vous avez enseigné, c'est peut-être vingt ou trente pourcents. Et le reste, ça va être de l'accompagnement, du coaching, de l'écoute, du travail sur le savoir-être, sur l'estime de soi." Ça, ce n'est pas de l'enseignement, c'est autre chose. »*

D'autre part, accompagner des stagiaires du CO suppose d'adapter les exigences (en termes de professionnalité, d'efficacité, etc.) à un public plus jeune et pour qui l'engagement dans les activités professionnelles ne va pas de soi.

*« La personne, elle n'est pas du tout méchante, elle est adorable. Mais elle crie beaucoup, et elle aime bien que tout soit carré. Le problème c'est que moi, je viens pour découvrir, et on me dit : "Voilà, tu dois couper comme ci, comme ça [...] t'as ça à faire." J'étais perdu. Et je l'ai même dit, hein ? Au bout des trois semaines, on me disait de le faire, je ne le faisais pas. Parce que j'étais perdu. Ni instruction, ni rien. En fait c'est... ils nous comptaient comme des apprentis, qui avaient choisi ce métier-là » (jeune).*

Les propos des professionnels et des élèves indiquent que l'accompagnement dans les CFP varie en intensité et en qualité, avec des ressources plus ou moins importantes mobilisées localement et un engagement plus ou moins fort des professionnels. Ces différences tiennent à de multiples facteurs, parmi lesquels la question de la responsabilité du suivi apparaît comme centrale. Ainsi, dans certains CFP, on considère que ces élèves ne « *sont pas chez nous, en fin de compte* » et qu'il incombe au CO d'assurer leur accompagnement, en mobilisant si nécessaire des ressources pour cela. Dans d'autres CFP, à l'inverse, « *on va s'occuper d'eux, on sait qu'ils sont sous notre responsabilité... et on va faire en sorte que ça se passe bien* » (professionnel ESII). Enfin, certains soulignent l'importance de considérer l'intérêt de l'élève, qui est de bénéficier d'un suivi cohérent, centré sur ses besoins et durable dans le temps :

*« Je crois que ces jeunes, ils ont besoin d'un cadre sécurisant, avec... des personnes qui peuvent rendre... créer un lien avec eux, une régularité. Par exemple l'assistante sociale qui était venue, avec qui j'ai parlé avec [élève], elle a accompagné, elle a appelé quelques fois pour prendre des nouvelles, on a pris le temps de faire ces échanges. Mais... il faut qu'il y ait une personne qui fasse office de personne de référence, de cadre, et puis qui se soucie, qui prenne un peu le rôle cadrant » (professionnel ESII).*

Alors que le cadre général du suivi et de l'accompagnement est identique pour tous les stagiaires, sa réalisation peut fortement varier selon le CO d'origine et selon les CFP que fréquente l'élève. Certains élèves ont ainsi un nombre important d'adultes de référence (dans leur CO d'origine et dans les CFP, quand par exemple ils ont différents enseignants selon les ateliers fréquentés) alors que d'autres n'en ont que deux pour chaque stage, l'un dans leur CO et l'autre dans les CFP. Par ailleurs, le suivi diffère dans son intensité (transmission d'informations hebdomadaire vs quotidienne, types d'échanges entre professionnels) et dans son contenu (nombre d'absences vs informations quantitatives et qualitatives sur le déroulement du stage). Enfin, l'accompagnement des stagiaires n'a pas toujours les mêmes finalités, tant dans les CO que dans les CFP, selon notamment qu'il vise ou non à la construction d'un projet de formation ou selon qu'il intègre ou non une dimension de soutien à des élèves qui, comme le relèvent plusieurs professionnels, ont cumulé des expériences scolaires négatives et tendent à montrer une certaine défiance face à l'institution.

Les élèves rapportent ainsi des expériences sensiblement différentes selon les CFP, allant de la construction d'un lien de confiance avec une formatrice ou un formateur au sentiment d'avoir été laissé pour compte :

*« Jeune : Il y avait des gens, mais genre les gens ils s'en foutaient. Moi j'étais comme un... En fait c'est ça que je trouvais bizarre justement, c'est un truc... Ben, ils nous envoient là-bas, et puis ils ne parlent pas aux gens, on ne parle pas. Vraiment genre non. Les seules personnes en fait qui sont venues me demander comment ça se passait, c'était mes profs... »*

*Q. : Du cycle, en fait, c'est ça ?*

*Jeune : Oui. Et [...] sinon ben je n'ai pas fait vraiment de retour à qui que ce soit. »*

Notons enfin que pour les parents, les expériences varient aussi selon les CO et les CFP, allant d'une absence totale de contacts à des échanges réguliers et considérés comme un réel soutien avec les professionnelles et professionnels qui suivent leur enfant durant les stages. De manière générale, les parents expriment la volonté d'avoir davantage de retours sur le déroulement du stage, dont leur enfant leur parle relativement peu. Leurs propos indiquent que ces stages peuvent être vus comme une opportunité de sortir leur enfant d'une dynamique scolaire plutôt négative, avec parfois une certaine déception vis-à-vis des personnes qui ont suivi leur enfant jusque-là. Les parents se montrent alors particulièrement sensibles à l'engagement de celles et ceux qui accompagnent leur enfant. L'expérience, particulièrement positive, rapportée par un couple, illustre bien ce constat :

*« Père : Parce que le prof, il lui a dit, hein ? "Les gens qu'on voit qui sont comme ça, quoi, pour nous c'est une famille. On les épaulé" [...] Le doyen, hein ? Donc c'était avant la fin de l'année scolaire, hein ? Il me disait : "Oui, vous savez, moi j'ai des parents, hein ?" Je leur envoyais un whatsapp par jour. »*

*Mère : Pour dire comment ça se passait.*

*Père : Vous voyez ? Parce qu'on les tient. On est là pour eux, on travaille avec eux, quoi, vraiment.*

*Mère : C'est ça. Plus il y aura un cercle autour de l'enfant, plus ça pourra le porter. Et puis c'est ça qui... c'est ça, on l'a senti, en fait.*

*[...]*

*Père : Alors à la fin du troisième stage, le doyen [...] lui dit : "J'ai quelqu'un que je connais qui a une entreprise, elle pourrait te prendre en stage dans l'entreprise."*

*Mère : Du coup c'est ce qu'il a fait.*

*Père : Franchement, c'est plus qu'un suivi ! C'est pas... "Je m'arrête à l'école, et puis t'as fini ton taf, vas-y, mon gars". Non non, il y a une suite, et tout. »*

## **Mercredi matin**

Le retour des élèves dans leur CO d'origine le mercredi matin doit être organisé et « en fonction des ressources locales », selon la note de service relative au déploiement du projet de classe pilote (DIP, 28.11.2018) – un critère auxquels s'ajoutent « les besoins de l'élève » (note de service du 11.11.2020). La première note de service, plus détaillée, énonce différentes propositions de prise en charge :

- *« Coaching par le psychologue-conseiller en orientation et/ou le conseiller en placement (construction du projet professionnel), planification des démarchages d'entreprise, simulation d'entretien d'embauche, recherche d'un stage en entreprise au mois de juin pour permettre, le cas échéant, une entrée en CFPP dual ;*
- *suivi par un autre membre de l'équipe médico-psycho-sociale ;*
- *suivi par le référent FO18 en lien avec les observations des CFP ;*
- *soutien par le maître de classe et/ou un enseignant de l'équipe pédagogique de la classe (rédaction du CV ou d'une lettre de motivation ; etc.) ;*
- *renfort scolaire en mathématiques et/ou en français (par un maître rémunéré au cachet). »*

Les possibilités sont donc diverses, allant du renforcement dans les disciplines fondamentales à l'accompagnement dans des démarches de recherche de formation, ou encore au suivi médico-psycho-social. Dans les CO s'organisent différentes prises en charge (« *sous l'angle de l'autonomie des établissements, chacun fait [ce qu'il] pense être le mieux* », selon un responsable du projet), qui peuvent encore varier en fonction des élèves – et dont les CFP ignorent d'ailleurs le contenu. On observe des différences :

- selon que l'élève revient dans sa classe ou non ;
- selon la durée de la prise en charge, allant de « 10 minutes » à « toute la matinée » ;
- selon qu'il effectue un travail scolaire (français, maths) ou non, et selon les modalités de ce travail (durée, encadrement) ;
- selon qu'il est accompagné dans des démarches de recherche d'une place de formation ou non.

Les propos des professionnels et des élèves (ci-dessous) illustrent bien cette diversité.

- Dans un CO, « *le premier mercredi de la première période de stage, ils faisaient deux heures de français, deux heures de maths. Le deuxième mercredi ils faisaient une heure de français, une heure de maths, ils venaient me voir un petit moment et puis ils voyaient la psychologue en orientation, la psychologue de l'établissement. Et puis le troisième mercredi, c'était de nouveau une heure de maths, une heure de français, avec un bilan avec les familles de la période de stage écoulée, ou entretien téléphonique ou échange autour de ça.* »
- Dans un autre, « *on regarde les horaires de l'élève par rapport à sa classe, et si le hasard fait qu'il y a un cours d'arts visuels ou d'éducation physique, on va le réinsérer dedans. Et en parallèle de ça on lui prévoit à chaque fois un entretien à minima avec le doyen de volée et un entretien avec une personne-ressource, qui est soit le conseiller en orientation, soit le conseiller Go-Apprentissage, soit le conseiller social, pour faire un peu le debriefing : comment ça se passe ? Est-ce que ça te plaît ? Quelles sont les difficultés ? etc.* ». Quant aux activités scolaires, elles sont « *en stand-by.* »
- Une élève explique que ses mercredis matins s'organisaient autour d'une heure de gymnastique dans une autre classe, puis une heure de français dans sa classe, suivie d'un entretien avec le doyen, le psychologue conseiller en orientation.
- Un élève faisait deux heures de français avec un autre élève suivant un stage, encadrés par un enseignant dédié, avant de retourner en classe pour faire deux heures de maths, ajoutant que « *dix minutes avant la fin, la prof nous demandait comment ça se passait.* »
- Un élève se rendait à la médiathèque avec un camarade et leur enseignant, qui les coachait dans les postulations à des entreprises.
- Une élève passait les deux premières heures à faire des postulations accompagnées de son enseignant, avant de rejoindre toute la classe pour la leçon de maths.
- Un élève avait un entretien avec sa doyenne tous les mercredis et, ponctuellement, rejoignait une autre classe en cours d'informatique pour les besoins de démarches de recherche de formation.
- Un élève avait aussi un entretien de « *10, 15 minutes* » avec son doyen, puis repartait « *à la maison* ».
- Un élève encore retournait dans sa classe pour les cours d'allemand (pour lesquels il continuait de travailler à la maison afin de ne pas prendre de retard).
- Une autre enfin avait deux heures de cours de maths, suivies de deux heures avec sa prof principale pour débriefer des stages. Il s'avère qu'elle faisait la même chose avec les deux enseignantes : « *Elle me conseillait par rapport à moi-même et par rapport à comment faire ma vie avec les gens, enfin l'école, tout ça. Et du coup ces moments-là, j'aurais aimé les garder, parce que je trouve que c'était bien. De pouvoir en parler avec elle. Et puis après avec ma prof de maths, ben je faisais la même chose avec elle, donc je trouve [que] je pourrais faire autre chose [...] à ce moment-là.* »

Les activités scolaires sont donc plutôt délaissées selon les cas, ce que certains CO expliquent par la nécessité de répondre aux besoins de l'élève, qui seraient prioritairement en demande de lien :

« *L'élève, on s'est aperçu qu'il avait énormément besoin de parler, de retrouver le lien avec des jeunes de son âge, et du coup voilà, on s'est dit : on ne peut pas jouer sur tous les tableaux* » (professionnel CO).

A posteriori certains stagiaires regrettent cependant cet abandon du scolaire :

« Du moment où je suis sortie du cycle et je ne suis pas allée dans une classe, j'ai pas touché des trucs [...] de l'école. Donc ça, je trouve c'est assez dommage [...] donc je trouve, je pourrais faire autre chose à ce moment-là. Du coup... parce qu'en fait dans tous les cas on ne peut pas vraiment rattraper ce qu'on a fait, mais en tout cas de faire ce qu'ils savent qui va être important, ce qu'ils savent qui va tomber sur... s'il faut savoir tout ça un jour. »

## V. Après l'expérience de la classe pilote

Qu'advient-il des élèves ayant passé par le dispositif de la classe pilote ESI-ESII ? Cette question est abordée, dans un premier temps, en comparant les parcours de ces élèves à ceux de leurs camarades restés dans leur CO. Dans un deuxième temps, l'analyse se focalise de manière qualitative sur le discours des jeunes passés par ce dispositif. Que rapportent les élèves de cette expérience ? Quel bilan les élèves, mais aussi leurs familles, ainsi que les différents professionnels concernés tirent-ils et quelles suggestions d'amélioration proposent-ils ? Enfin, cette analyse se conclut sur les projets d'avenir des élèves passés par la classe pilote et pose la question d'une maîtrise retrouvée (ou non) sur leur parcours de formation.

### Être ou non passé par la classe pilote

Il convient d'abord de rappeler que la faiblesse des effectifs des élèves ayant effectué les stages durant le troisième trimestre de la 11<sup>e</sup> année limite considérablement l'analyse quantitative. Néanmoins, et de manière illustrative, il est possible de caractériser sommairement les parcours de ces jeunes après avoir intégré la classe pilote. Pour le faire, cinq catégories d'élèves, dont les profils se rapprochent des élèves du projet de classe pilote, sont comparés :

1. les élèves promus en fin de 11<sup>e</sup> CT (sauf ceux qui sont « biens promus »),
2. les élèves non promus en fin de 11<sup>e</sup> CT,
3. les élèves issus des classes ateliers du CO,
4. les élèves sélectionnés pour participer au projet pilote, mais qui finalement n'ont pas effectué les stages,
5. les élèves qui ont effectué les stages dans le cadre de la classe pilote.

Cette comparaison permet, d'une part, de considérer les proximités des différents patterns d'orientation et, d'autre part, d'avoir une image sommaire des particularités des orientations une fois effectués les stages durant la 11<sup>e</sup> année.

Pour tous les groupes considérés, l'orientation largement majoritaire est une orientation vers les programmes de pré-qualification de l'ESII. Cette orientation est encore plus nette pour les élèves pressentis ou participant au projet pilote. En effet, pour ces élèves le redoublement ne semble pas une solution et l'absence de formation n'est pas possible étant donné leur âge. La poursuite vers une formation directement certifiante ne représente qu'entre 8% et 15% des orientations et ceci de manière relativement égale pour tous les groupes considérés, étant donné les effectifs faibles.

Figure 9. Orientations comparées des élèves, l'année qui suit la 11<sup>e</sup> année (effectifs et pourcentages)

	Redoublent au CO	Pré-qualification	Formation qualifiante	Autres formations ou sans formation à Genève	Total
11 <sup>e</sup> CT promus, sauf biens promus (volée 2018-19)	10	231	35	9	285
11 <sup>e</sup> CT non promus ou non testés (volée 2018-19)	16	95	13	23	147
11 <sup>e</sup> classes ateliers (volée 2018-19)	3	63	12	12	90
11 <sup>e</sup> signalés pour la classe pilote, mais pas retenus (3 volées)	2	55	5	2	64
11 <sup>e</sup> en classe pilote (2 volées)	0	21	4	1	26



	Redoublent au CO	Pré- qualification	Formation qualifiante	Autres formations ou sans formation à Genève	Total
11 <sup>e</sup> CT promus, sauf biens promus (volée 2018-19)	4%	81%	12%	3%	100%
11 <sup>e</sup> CT non promus ou non testés (volée 2018-19)	11%	65%	9%	16%	100%
11 <sup>e</sup> classes ateliers (volée 2018-19)	3%	70%	13%	13%	100%
11 <sup>e</sup> signalés pour la classe pilote, mais pas retenus (3 volées)	3%	86%	8%	3%	100%
11 <sup>e</sup> en classe pilote (2 volées)		81%	15%	4%	100%

**Clé de lecture :** Les effectifs concernant les élèves pressentis ou intégrés dans le projet pilote sont très faibles, dès lors les différences ne sont qu'indicatives et ne peuvent pas faire l'objet d'une généralisation. Les autres formations comprennent les formations en école spécialisée, en école privée, ou d'autres types de scolarité (à domicile par exemple). Les jeunes qui ne sont plus en formation à Genève comprennent celles et ceux qui ont connu une mobilité résidentielle ou scolaire ou encore qui ne suivent plus aucune formation.

Sources : SRED/nBDS en décembre de chaque année.

Pour les rares orientations directement qualifiantes, la plupart sont des formations duales menant à un CFC, plus rarement à une AFP et quelques formations professionnelles à plein temps en école. Seuls quelques élèves promus de 11<sup>e</sup> CT sont, l'année suivante, en 1<sup>re</sup> de l'ECG (notamment grâce aux dérogations accordées en raison de la situation exceptionnelle due au COVID).

Autrement, les orientations pré-qualifiantes sont organisées autour de deux groupes. Les élèves promus de CT sont essentiellement en préparatoire de l'ECG, alors que tous les autres groupes sont surtout en formation préprofessionnelle en école à plein temps, plus rarement en mode dual et certains en préparatoire professionnelle. L'orientation en préparatoire professionnelle semble être singulièrement assez présente chez les élèves ayant fréquenté le projet pilote. Ce dernier aurait donc, sous réserve de validation dans le temps étant donné la faiblesse de l'effectif, une certaine capacité à orienter des élèves dans un programme pré-qualifiant assez spécifique à un métier donné.

Figure 10. Orientations comparées des élèves deux ans après la 11<sup>e</sup> année (effectifs et pourcentages)

	Redoublent au CO	Pré- qualification	Formation qualifiante	Autres formations ou sans formation à Genève	Total
11 <sup>e</sup> CT promus, sauf biens promus (volée 2018-19)	0	64	202	19	285
11 <sup>e</sup> CT non promus ou non testés (volée 2018-19)	0	82	39	26	147
11 <sup>e</sup> classes ateliers (volée 2018-19)	0	53	25	12	90
11 <sup>e</sup> signalés pour la classe pilote, mais pas retenus (2 volées)	0	29	19	7	55
11 <sup>e</sup> en classe pilote (1 volées)	0	8	2	3	13

	Redoublent au CO	Pré- qualification	Formation qualifiante	Autres formations ou sans formation à Genève	Total
11 <sup>e</sup> CT promus, sauf biens promus (volée 2018-19)		22%	71%	7%	100%
11 <sup>e</sup> CT non promus ou non testés (volée 2018-19)		56%	27%	18%	100%
11 <sup>e</sup> classes ateliers (volée 2018-19)		59%	28%	13%	100%
11 <sup>e</sup> signalés pour la classe pilote, mais pas retenus (2 volées)		53%	35%	13%	100%
11 <sup>e</sup> en classe pilote (1 volées)		62%	15%	23%	100%

**Clé de lecture :** Les effectifs concernant les élèves pressentis ou intégrés dans le projet pilote sont très faibles, dès lors les différences ne sont qu'indicatives et ne peuvent pas faire l'objet d'une généralisation. Les autres formations comprennent les formations en école spécialisée, en école privée, ou d'autres types de scolarité (à domicile par exemple). Les jeunes qui ne sont plus en formation à Genève comprennent celles et ceux qui ont connu une mobilité résidentielle ou scolaire ou encore qui ne suivent plus aucune formation.

Sources : SRED/nBDS en décembre de chaque année.

Deux ans après, on retrouve aussi deux groupes d'élèves. Celles et ceux qui ont été promus de 11<sup>e</sup> CT sont majoritairement en formation certifiante, plus précisément pour moitié en 1<sup>re</sup> de l'ECG qui constitue la suite assez logique de la préparatoire de l'ECG (d'autant que la fluidité des parcours a été augmentée en raison des mesures prises suite aux aléas du COVID) et, pour une autre moitié, en formation professionnelle (à quasi parité entre plein temps et dual). Tous les autres sont encore majoritairement dans des formations pré-qualifiantes (environ six fois sur dix) et environ une fois sur quatre dans un parcours certifiant en formation professionnelle, le plus souvent duale et parfois en AFP. Les élèves qui continuent une deuxième année dans un programme de pré-qualification fréquentent les stages par rotation. Font exception les élèves qui ont déjà effectué des stages dans le cadre du projet de la classe pilote (sauf un). Dans une moindre mesure, les élèves qui poursuivent en pré-qualifiant sont orientés vers des modules FO18 (vers l'apprentissage ou de remobilisation), une autre année de filière préprofessionnelle, plus souvent duale, et plus marginalement CAP Formations.

L'entrée en formation duale est compliquée et rare, notamment par la prééminence de la performance scolaire dans les critères de sélection de nombreux métiers, comme le souligne ce professionnel de l'ESII : « *Les patrons en dual, ils prennent des gens qui sortent du Collège. Je veux dire, ici dans nos métiers, ils ne veulent pas s'embêter avec des problématiques d'élèves du cycle.* » Reste que des élèves de la classe pilote ont trouvé (directement ou après une année) des solutions d'insertion dans une formation certifiante, mais elles et ils ne sont pas en plus grand nombre que les élèves qui n'ont pas été en classe pilote. Ils et elles estiment avoir été plus ou moins aidés par cette expérience : « *Avec tout ce qu'on fait dans FO18, ça nous a permis de contacter [des entreprises] [...] et il a signé son contrat* » (parent).

Globalement, les élèves qui sont passés par le projet pilote connaissent sur deux ans des orientations qui ne se distinguent pas vraiment des élèves non promus de CT (signalés comme candidats au projet pilote ou pas) et des élèves des classes ateliers. Il n'est pas possible, compte tenu des effectifs, de dégager une réelle divergence des orientations entre ces groupes d'élèves. Deux éléments peuvent cependant être notés et qui mériteraient des observations en plus grand nombre pour pouvoir être plus précises.

- Si les élèves promus de 11<sup>e</sup> CT se retrouvent l'année suivante aussi souvent dans un programme de pré-qualification que celles et ceux qui ne sont pas promus ou qui sortent des classes ateliers, ils et elles ne fréquentent pas le même programme et entrent plus rapidement ensuite dans des filières certifiantes. En effet, ces élèves sont relativement nombreux à continuer après le CO en préparatoire de l'ECG et ensuite en 1<sup>re</sup> année de l'ECG (d'autant plus durant ces années particulières).
- Les élèves ayant fréquenté le projet de classe pilote en 11<sup>e</sup> année semblent un peu plus souvent fréquenter un programme de pré-qualification plus directement orienté vers un métier (préparatoire professionnelle), ce qui serait peut-être un signe que les stages effectués en 11<sup>e</sup> année ont permis un certain travail d'orientation pour quelques jeunes, travail qui a été suffisamment reconnu par les CFP pour les intégrer dans leur degré préparatoire.

## **Les transitions des élèves de la classe pilote**

Cette section traite de façon plus détaillée de la transition vers l'ESII des élèves passés par la classe pilote. Qu'en est-il, plus précisément, de leur retour au CO pour les dernières semaines de la 11<sup>e</sup> année ? Quelle est la suite de leur parcours suite à cette 11<sup>e</sup> année non formellement terminée ? Quels bilans les jeunes et leurs familles tirent-ils de l'expérience de la classe pilote ? En s'appuyant sur les propos des jeunes, de leurs parents et des professionnels, il s'agit d'identifier et d'analyser les principaux défis et éventuels écueils de cette transition pour qualifier leur processus d'orientation.

### **La fin de l'année scolaire**

Après les neuf semaines de stage prévues au programme, les élèves de la classe pilote arrivent en fin d'année du CO. Lors des deux dernières semaines de juin, ces dernières et derniers retournent généralement dans leur établissement d'origine. Deux types de situations ont été rapportées :

**1. Pas de retour au CO d'origine :** l'élève n'a plus envie d'y retourner (perte de sens de l'activité scolaire) ; elle ou il n'est plus le bienvenu au CO, ou encore, s'est trouvé une place de stage de quelques jours :

« Jeune : Il me restait deux semaines, j'ai fait une semaine de congé, on peut dire.

Q. : Donc vous n'êtes pas retourné au cycle ?

Jeune : Non, jamais [rires]. L'avant-dernière semaine, je suis resté dehors, chez moi. Et la dernière semaine, j'ai commencé mon stage de ferblanterie, où ils ne m'ont pas rappelé. Et du coup, voilà. »

Lorsque l'élève ne réintègre pas son CO d'origine, cela peut conduire à une dissociation du lien social pour ce dernier ou cette dernière, qui rend plus difficile encore cette période de transition débutée il y a plusieurs mois. Mais, pour certains jeunes rencontrés, la famille est présente et représente un support important. Elle se mobilise dans l'accompagnement de leur enfant (p. ex. aide dans des démarches pour trouver un stage). D'autres familles ont tissé des liens de confiance avec certains professionnels du CO et collaborent étroitement dans la recherche d'une perspective de formation, et ce, malgré le non-retour de leur enfant au CO, comme le relate ce parent d'élève : « On était vraiment contents de cet aboutissement, en fait. Et puis qu'ils n'aient pas lâché notre enfant, ça c'était le plus important. »

**2. Retour au CO d'origine/en classe d'origine** lorsque les relations sont « bonnes » entre l'élève et les professionnels et professionnelles du CO (p. ex. comportement jugé adéquat de l'élève ; relations « cordiales »). L'élève réalise alors des activités qui peuvent varier fortement :

- participation à des sorties de fin d'année (voyage d'étude, entre autres) avec la classe d'origine de l'élève ;
- réintégration ordinaire dans la classe d'origine : l'élève revient dans sa classe d'origine pour les deux semaines restantes de l'année et poursuit les cours comme ses camarades restés au CO : « là on retourne dans notre classe de base, et puis on fait les cours, voilà, les profs sont contents de nous revoir aussi. On papote un peu aussi avec eux, on leur dit voilà, comment ça s'est passé... » (jeune) ;
- réintégration au CO d'origine et mise en place d'un programme spécifique et individualisé : il peut s'agir d'un programme adapté aux besoins de l'élève et sur certains jours uniquement avec des professionnels différents comme par exemple, la recherche de places de stages/apprentissage avec un doyen, suivre des enseignements de maths avec le maître de classe ;
- réintégration dans la classe d'origine et passation d'évaluations : « en fait les autres, ils étaient en avance [sur] moi. Puisque moi j'étais en stage du coup. Et je devais avoir des évaluations dans toute la semaine. J'[en] avais deux, trois par jour. Après, j'étais trop occupé... » (jeune).

Dans les propos des jeunes, la réintégration dans leur CO d'origine est parfois exprimée comme un retour en demi-teinte. Celui-ci est mitigé du fait de l'incompréhension des activités proposées à ce moment-là, et ne faisant sens pour eux et elles, ou encore, d'une incompréhension des objectifs de la classe pilote (sortir de l'école, mais y revenir en fin d'année scolaire) :

« En fait on faisait des bilans. Simplement au prof. Et puis il y en a qui étaient contents qu'on soit revenus, il y en a d'autres c'est : "pff, oh, il est là..." Voilà. »

« Déjà ça aussi, je n'ai pas compris. On nous dit qu'à la fin on doit pas aller à l'école, mais on nous oblige à y aller. Moi et mon collègue, on s'est dit : "Il n'y a pas de problème, il reste deux semaines, nos notes sont plus comptées. On y va. On ne fait rien de mal, on y va comme avant. On est des fantômes. On est là parce qu'on est là. »

## Une transition vers l'ESII sans avoir terminé le CO

La transition de la fin du CO vers l'ESII constitue très souvent une période compliquée pour une majorité des jeunes rencontrés. Ceux et celles ayant participé au projet de la classe pilote se retrouvent pour beaucoup, l'année suivante, dans des programmes de formations pré-qualifiantes (cf. infra). Dans les discours recueillis, plusieurs jeunes rapportent une orientation au CFPP par défaut (« ce n'est pas nous qu'on a choisi, c'est l'école qui décide » ; « je devais avoir un contrat et finir un apprentissage et j'ai fini ici »), parfois sans même connaître l'existence de cet établissement d'enseignement du secondaire II : « en fait, moi [arrivée pendant les vacances d'été], je ne savais pas ce que je faisais et j'ai reçu un courrier du CFPP. Je me suis dit : "ben c'est où je devais aller". Je ne savais même pas ce que c'était, le CFPP ! » (jeune).

La période de transition qui suit le CO est donc le plus souvent compliquée pour ces jeunes, en tout cas pas plus simple que pour ceux et celles, de même profil scolaire, qui n'ont pas fréquenté la classe pilote. Certes, il y a l'idée que les jeunes de la classe pilote ont pu « gagner un petit peu de temps sur le

*parcours au CFPP, [...] parce qu'ils ont pu peut-être dégrossir leur chemin professionnel »* (professionnel CO), mais ce gain de temps possible a comme contrepartie le sentiment, pour le jeune, de refaire dans le pré-qualifiant (leur destination première) ce qu'il vient de faire en 11<sup>e</sup> année : « *En fait, vu qu'on n'avait pas d'idée de quoi faire, on était obligé de venir là* » (jeune). Voire d'avoir été un peu trompé sur la marchandise : « *À la fin, je me suis retrouvé au CFPP [...] Je ne voulais vraiment pas finir. Parce que moi, à la fin, j'avais... Je devais avoir un contrat et finir un apprentissage, et j'ai fini là-bas* » (jeune). Ce sentiment, assez répandu, de « refaire du même », entraîne un certain désappointement chez les jeunes, peu propices à la mobilisation : « *Comme si je me laissais porter un peu. Je me laissais diriger, comme si je tombe dans l'eau et puis que je divague, je ne sais pas où je vais* » (jeune). Ce sentiment de refaire est aussi une attente, que quelque chose change, bouge : « *J'attends qu'il y ait quelque chose qui se passe dans sa tête. Parce que voilà, pour l'instant il n'y a rien qui le motive ou qui l'impacte* » (parent). Trouver une formation risque alors de devenir un objectif assez instrumental, éloigné des aspirations du jeune et des efforts pour y parvenir : « *J'aimerais beaucoup trouver un apprentissage, pour pouvoir faire ma petite vie tranquille, être... indépendant* » (jeune). Et si une formation qualifiante est trouvée, elle n'est pas forcément liée à un projet professionnel mobilisateur : « *Moi je m'en foutais, mais ma mère était contente, du coup ça me suffisait [...] Non, je n'ai jamais eu de projets* » (jeune).

Autour de cette transition se jouent donc plusieurs enjeux pour les élèves de la classe pilote.

### La perte du lien au CO

Le premier enjeu touche les élèves de la classe pilote au même titre que leurs camarades ayant effectué toute l'année scolaire au CO. La transition vers le secondaire II, en filière certifiante mais aussi dans certaines voies de pré-qualification (préparatoires professionnelles, programme préprofessionnel dual), requiert en effet d'entreprendre des démarches qui peuvent s'avérer difficilement surmontables pour certains élèves, en particulier celles et ceux en difficultés scolaires. Ils et elles n'ont pas forcément les contacts nécessaires pour trouver une formation : « *J'ai dû faire un peu aussi "booster" par ma mère, parce qu'elle travaille dans la même entreprise* » (jeune). Plus largement, ils et elles n'ont pas forcément une bonne vision du processus et des critères pour entrer en formation, ni l'assiduité pour le faire :

*« Au bout d'un moment, je me suis dit : "Ah ouais, peut-être qu'ils ne m'ont pas redit ça parce que peut-être que je pouvais juste pas y aller", alors qu'en fait c'est juste [que] je devais faire des tests pour entrer dans cette école. Mais... je ne sais pas, moi, j'ai pas compris, ils m'ont plus relancé sur ça. Mais du coup j'ai fini ici [en pré-qualifiant] »* (jeune).

Ainsi, ces jeunes ont une autonomie limitée lors de la transition vers l'ESII, rendue particulièrement fragile par la perte du lien avec le CO. Dès lors, l'encadrement professionnel de ces élèves se pose comme un enjeu majeur de cette transition. Ces jeunes étaient en effet suivis par un ou plusieurs professionnels socio-éducatifs ou de l'enseignement, avec qui ils et elles avaient établi un lien durable et, dans certains cas, de confiance : le « *filet de sécurité autour du jeune* » (professionnel CO). Or, la transition implique le changement des personnes encadrantes, avec un risque de perdre ce lien avec une personne de référence qui connaît l'élève et peut lui apporter un réel soutien.

À cet égard, les élèves passés par la classe pilote peuvent bénéficier d'un avantage sur leurs camarades restés au CO, à savoir d'avoir déjà établi un ou plusieurs contacts avec des professionnels susceptibles de les aider dans cette transition : « *Il y a M. X [enseignant], il m'a dit... Il nous a donné des listes de patrons qu'on pouvait appeler pour trouver un apprentissage* ». Mais ces contacts sont plutôt établis de gré à gré, en fonction notamment de la disponibilité des membres du corps enseignant et éducatif des CFP. Plusieurs relèvent que de manière générale, la coordination et le suivi individuel restent complexes : « *On voit tellement [de jeunes] qu'au bout d'un moment... ! Rien qu'au premier semestre, j'en vois à peu près 120, donc ça fait beaucoup. Mais certains oui, des fois j'ai recroisé [des jeunes ayant fait un stage], donc ça fait plaisir* » (professionnel ESII). Or, certains professionnels soulignent que ce suivi est nécessaire pour capitaliser les expériences faites par les jeunes durant les stages et non pas seulement les juxtaposer :

*« On peut s'attendre à ce que plutôt qu'ils fassent une année au CFPP comme n'importe quel élève, qu'à un moment donné on leur mette un focus un peu plus particulier, pour les nourrir plus, pour, quelque part, compenser ces neuf semaines qu'ils n'ont pas eues là, pour faire des maths et du français notamment, pour qu'ensuite, quand ils [seront] réinsérés... »* (professionnel CO).

## La question (de l'absence) des notes

La transition vers l'ESII paraît d'autant plus compliquée pour les élèves ayant suivi le programme de la classe pilote, notamment du fait que leur fin de scolarité du CO n'est pas certifiée par des notes concernant le dernier trimestre. Si les deux premiers trimestres ont été validés, leur permettant de passer les épreuves EVACOM et TAF, comme l'atteste un professionnel ci-dessous, les trois derniers mois d'école sont cependant indiqués dans le bulletin scolaire de l'élève comme « dispensés ».

*« Alors les TAF, ils les ont. Parce que dans le timing, ils ne ratent pas un semestre, c'est un trimestre. Et on a fait démarrer le processus en fin de T2, et du coup ils ont passé les EVACOM et les TAF, ils ont deux trimestres évalués et certifiés, donc sur un plan réglementaire on est quand même dans un cadre légiféré et du coup, c'est pour ça qu'on les lâche un peu dans la nature en T3. Enfin dans la nature, encadrés mais moins protocolés comme ça. Donc ils ont les TAF, ils sont comparables à d'autres, ils peuvent postuler en ayant les éléments comme les autres, et on a veillé à ce qu'ils ne soient pas pénalisés » (professionnel CO).*

Ainsi, si l'année scolaire de l'élève est officiellement validée, il n'en demeure pas moins qu'il manque trois mois d'enseignements et d'apprentissages non certifiés dans le bulletin scolaire. L'importance d'un carnet scolaire « complet » dans l'orientation à l'ESII semble échapper à la compréhension de cet enjeu pour plusieurs jeunes rencontrés. C'est ce que tente d'expliquer cette professionnelle de l'ESII lorsqu'elle rencontre en entretien de futurs élèves et leurs familles :

*« Quand on dit aux élèves : "Mais votre carnet, quand même, de 11<sup>e</sup> du cycle, c'est très important parce qu'il va être déterminant pour les écoles"... Eux, ils sont à des lieues de ça. Ils ne veulent pas entendre parler d'ECG, CFPP, tout ça, ça ne les intéresse pas. Ils ne veulent pas du scolaire. [...] Je leur dis, aux jeunes et aux familles : "Ne lâchez rien jusqu'au mois de juin, la situation peut changer, évoluer, et vous devez tout faire pour être en situation de promotion. Pour votre avenir, pour la suite. Ça vous ne vous empêchera pas de rentrer en classe préparatoire. Parce que si dans une année, deux ans, trois ans, vous avez choisi de faire par exemple l'ECG, c'est votre carnet qui vous le permettra, ça ne sera pas autre chose". [...] Après il y a la réalité, et certains y arrivent et certains n'y arrivent pas. Mais... oui, en tout cas beaucoup de familles n'arrivent pas à se positionner. Donc je ne sais pas comment le cycle leur présente ça, mais pour eux, ils doivent certainement voir ça comme une opportunité pour aller plus vite. D'entrer en formation plus vite. Peut-être. Parce qu'ils se disent : "J'arrête le cycle, je vais dans un CFP, et ça va déboucher sur un apprentissage". Peut-être que c'est ce qu'ils se disent. Mais ce n'est pas toujours le cas. »*

Faisant écho au *verbatim* précédent, les propos de cette jeune montrent bien l'enjeu (dans cette période de transition vers l'ESII) d'obtenir un bulletin scolaire validé sur trois trimestres, et par ricochet, le manquement de trois mois d'enseignements et d'apprentissages non comblés le mercredi matin :

*« Je suis partie faire ces stages, mais sauf qu'en fait ce qui n'était pas bien, je trouvais, dans ce système-là, c'est qu'il y a... En fait pendant cette période-là, mes notes elles comptaient pas, je n'avais pas de notes. Et je ne pouvais pas rattraper ce que je faisais. Quand je venais à l'école, j'étais censée venir à l'école le mercredi matin, et on était censé rattraper, c'était deux heures de maths surtout, sans tout le reste, quoi. Et même pendant ces deux heures-là, je ne rattrapais rien du tout. Donc en fait ma 11<sup>e</sup>, ça a été un peu une année perdue dans ce sens-là. [...] Parce que moi, après, du coup, je n'avais pas les capacités nécessaires pour faire ces métiers. Et même là cette année, [...] il me dit : "Quand t'es sortie du cycle, tu n'avais pas les notes suffisantes." Je dis : "Honnêtement, ben oui. Mais pourquoi je n'avais pas les notes à la sortie du cycle ?" Donc c'est ça que je trouve plutôt embêtant... Parce que justement, c'est la dernière année où tu dois t'orienter, mais c'est aussi la dernière année où tes notes elles comptent le plus, où ils vont regarder après. »*

## La question de la temporalité des inscriptions

Si, initialement, l'un des objectifs de la classe pilote ESI-ESII était que les élèves concernés profitent des trois stages par rotation dans les CFP pour décrocher une formation professionnelle de type dual, dans les faits, ce n'est pas vraiment le cas. L'année suivant leur participation au projet, les élèves se retrouvent le plus souvent au CFPP, dont l'inscription précède les stages. Or, les stages devaient permettre de guider une inscription/orientation, et donc, la précéder.

Les entretiens menés avec des professionnels soulignent cette difficulté du « timing » des stages au troisième trimestre alors que les inscriptions ont déjà eu lieu :

---

*Professionnel CO* Une des grosses frustrations de ce procédé-là, c'est que précisément cela n'amène aucune espèce de plus-value à l'élève. Dans les conditions d'entrée dans ce dispositif, qui se passe dans le troisième trimestre, il faut déjà que l'élève puisse avoir validé ses deux premiers trimestres, sinon il n'est pas admissible à l'ESII selon les critères du service de prospective et gestion de l'ESII. Et le deuxième trimestre coïncide précisément avec les pré-inscriptions à l'ESII... qu'on ne peut pas changer ! Donc le stage se termine une fois que tout ceci est fait et que les concours habituels d'entrée sont passés. Ils ont donc fait trois stages mais sans possibilité d'orientation supplémentaire.

---

*Professionnel ESII* Il me semble qu'il y en a un qui s'est inscrit après [les stages de la classe pilote] au concours d'entrée. Après, ce qui est compliqué par rapport à ça, c'est la temporalité de ces stages. C'est ça que je reproche un petit peu au système, c'est que [...] surtout cette année – et ça c'est un vœu de la direction générale – ils mettent les concours d'entrée de plus en plus tôt, on a de moins en moins de liberté, nous [l'école, de faire nous-même les concours d'entrée. La direction générale aimerait, si je comprends bien, pour la clarté dans l'entier du processus, que tout soit centralisé d'une manière informatisée. Là cette année, c'était au début avril qu'on devait... les inscriptions étaient officiellement jusqu'au 27 février, et puis nous, on a ces jeunes qui sont [là] jusqu'au mois de juin. Alors ils font quoi ? Ils ne peuvent même pas s'inscrire chez nous.

---

*Professionnel ESII* Nous, mi-février, c'est clôturé. Donc en fait ces jeunes qui arrivent au mois de mars... Pour la classe prépa et pour toutes les formations plein temps, c'est trop tard. Mais parce qu'ils sont trop jeunes pour être pris en apprentissage dans notre domaine. Après, en technique/construction, peut-être qu'ils peuvent signer un contrat à 15 ans. Mais Santé-social, avant 18 ans, il n'y a aucun employeur qui signe. Donc c'est sûr que pour ces jeunes du cycle, ça ne va pas déboucher sur quelque chose de concret en Santé-social. Ça leur donne une petite ouverture de ce que ça pourrait être, et éventuellement les intéresser, mais ils ne pourront pas entrer tout de suite. Et donc ça veut dire qu'ils vont faire quoi ? Ils vont aller au CFPP... Nous, on a beaucoup d'élèves qui font le CFPP une année, et puis qui ensuite viennent en classe prépa la seconde année.

---

## Des ajustements possibles

Alors que la question de la temporalité entraîne des difficultés lors de la transition vers l'ESII, certains ajustements faits pour la volée 2020-21 ont permis à quelques élèves d'entrer dans un programme de pré-qualification plus « typé » ou « orienté vers un métier spécifique » que le CFPP plein temps, comme par exemple une préparatoire professionnelle ou CFPP dual impliquant trois jours dans une entreprise pour l'année. Deux situations ont été rapportées par des professionnels des CFP, dont les propos soulignent la possibilité de retenir un élève pour leur classe préparatoire, mais également la difficulté à le faire en raison du « timing » du déroulement des stages. La première situation concerne un engagement du CFP pour déroger à la logique des inscriptions. La deuxième situation relève d'un « hasard » qui a voulu que le jeune se soit présenté de sa propre initiative aux tests d'entrée qui ont lieu en janvier, soit deux mois avant sa participation à la classe pilote.

Des entretiens menés auprès des professionnels de l'ESII émanent quelques suggestions d'amélioration, dans une visée d'une transition adaptée ou spécifique aux parcours des élèves ayant fréquenté la classe pilote :

- Une transition vers l'ESII sur une année et demi, intégrant six mois de stage (fin du CO) puis douze mois du cursus habituel en école plein temps :

*« L'entrée, elle se ferait... on pourrait imaginer que la transition professionnelle se fait sur une année et demie. Avec six mois, on va dire, sous forme de stage pratique, d'accord ? Et puis une année avec l'entier du programme de théorie, pratique, enfin, de la période transition professionnelle. Ce serait de rallonger la transition professionnelle en école plein temps, et à ce moment-là, quand on rentre quelqu'un du cycle, il sait qu'il rentre pour une année et demie. Et là il ressort, je veux dire, il a... Donc on avance, on prépare déjà, au lieu du cycle, et à ce moment-là, on a réellement la continuité, on n'a pas de coupure. »*

- Intégrer les élèves du CO lors du deuxième stage d'approfondissement en CFPT :

*« Les stages d'approfondissement commencent vraiment à partir de début décembre, jusqu'à peu près fin janvier. Et on pourrait aussi les prendre pour le deuxième stage d'approfondissement je pense. Parce que les stages de découverte, on fait au premier semestre, là c'est vraiment uniquement les élèves FO18. »*

- Rallonger le projet de la classe pilote au-delà des neuf semaines de stages :

*« Effectivement, il y a la réalité de dire que passer un examen, même si c'est une AFP, ça a des exigences, et du coup il en est où dans son curriculum par rapport à ces exigences ? Et ça c'est vrai que pour l'instant, ce n'est pas dans les pipelines de ce projet parce que le projet vit neuf semaines, et il faudrait l'élargir à plus que les neuf semaines. »*

En l'état actuel de l'organisation du dispositif, des ajustements sont parfois possibles en « poussant les lignes », comme le souligne ce professionnel du CO :

*« Il y a quatre situations. Une qui devrait déboucher sur un apprentissage de ferblanterie, ça c'est top. Et puis trois autres pour lesquelles on a fait un petit forcing pour qu'ils puissent au minimum entrer dans des classes préparatoires des CFP concernés. Ils ont fait le troisième stage par rotation, les trois dernières semaines, sont retournés dans un des CFP qui leur avait beaucoup plu. J'ai eu trois-quatre demandes comme ça. Alors après, il y a eu des situations qui ont pu se faire, d'autres qui n'ont pas pu se faire. En Nature et environnement, il y en a une, elle a trouvé si bien qu'elle a donné bonne impression et ils sont prêts à la prendre en auditrice libre. Oui, normalement il faut un dual pour entrer là-bas, même en auditrice libre, en attendant un apprentissage dans leur classe de prépa. C'est une ouverture qu'on arrive un petit peu à pousser les lignes pour les prépas, à condition qu'il y ait de la place et que la liste d'attente ne soit pas trop longue. Ils ne sont pas prioritaires pour autant. »*

### **Un processus d'orientation « confus »**

Enjeu majeur de la transition vers l'ESII, le processus d'orientation après la sortie du CO apparaît comme trouble dans le discours de certains élèves et de certaines familles. Paradoxalement, ces propos donnent à voir une perception très claire et relativement simple du processus d'orientation vers l'ESII s'agissant de « la voie royale » après le CO (à savoir, le collège puis l'université) – mais qui n'est pas envisageable par les élèves suivant le dispositif de la classe pilote. En revanche, ils témoignent d'une confusion, voire de la difficulté à comprendre le processus et le système d'orientation vers le pré-qualifiant, cette voie étant beaucoup plus complexe (plusieurs passerelles, etc.) également.

*« Moi j'ai toujours trouvé très confus. Le cycle ça va. Après, ce n'est pas faute d'avoir des informations à disposition. Mais je sais que c'est toujours confus à partir du moment où on n'entre pas dans une sorte de suite logique. J'ai beaucoup discuté avec des copines qui ont des enfants qui ont le même âge que [prénom du jeune]. Certains allaient en école de com', au collège, la suite logique en fait du cycle pour ceux qui ont un bon niveau, elle est facile à appréhender : il y a le collège, il y a ça, il y a ça. Tout ce qui sort, pour un enfant qui n'est pas scolaire, qui ne va pas continuer des études post-obligatoires, c'est très confus. On peut trouver des informations mais il y a... Alors maintenant pour moi c'est plus facile, je connais le CFP Arts, Technique, mais sinon c'est très confus, voilà. Mais en fait c'est aussi une méconnaissance. On ne connaît pas, ça a l'air confus. Mais ce n'est pas très transparent non plus [...] C'est un vrai travail d'aller chercher l'info et de l'appréhender » (parent).*

*« Moi, déjà, je voulais aller au CFP Santé-social. Mais... [...] Vous voyez, vers la fin de l'année, on peut choisir... Enfin selon notre situation, on peut... Sur le truc, je crois que c'est un truc de l'OFPC ou du DIP, on pouvait choisir les futures écoles qu'on voulait aller, selon ce qu'on avait et tout. Et du coup moi je pouvais juste soit aller au CFPP ici, soit aller au CFP Santé-social. Du coup, j'ai choisi le CFP Santé-social. Mais le CFPP j'étais obligé de mettre, parce qu'on ne savait pas... Enfin, on ne peut pas savoir si un élève il est promu à l'avance. Et moi je voulais aller là-bas. Et en fait... ben au fil de l'année, on ne m'a plus relancé sur ça, en fait. Donc moi je ne sais pas ce qui s'est passé, mais... parce qu'au bout d'un moment, je me suis dit : "Ah ouais, peut-être ils ne m'ont pas redit ça parce que peut-être je pouvais juste pas y aller". Alors qu'en fait, c'est juste [que] je devais faire des tests pour entrer dans cette école. Mais... je ne sais pas, moi j'ai pas compris, ils ne m'ont plus relancé sur ça. Mais du coup j'ai fini ici » (jeune).*

### **Quels bilans du point de vue des personnes concernées ?**

Au terme de leurs parcours dans la classe pilote ESI-ESII, que disent les principales personnes concernées, les jeunes ? Quels sont leurs bilans ? Que rapportent aussi leurs familles et les professionnels engagés dans ce dispositif ? La Figure 11 ci-après synthétise les différences expériences relatées (positive, mitigée, voire déception).

Figure 11. Expériences positives ou mitigées

Une expérience positive	Une expérience mitigée
<p>► <b>Découverte de certains métiers</b> (même si <i>a posteriori</i>, certains jeunes ne poursuivront pas dans le domaine professionnel en question)  <i>« Pour moi, ça a vraiment été une expérience un peu pour m'ouvrir les yeux dans le monde professionnel, et pour me donner un avant-goût, on va dire, mais un peu plus gentil, de ce que c'est plus tard »</i> (jeune)  <i>« Oui, ils étaient assez contents à la fin du stage. Ils disaient : "Merci, j'ai découvert quelque chose" ou bien même des fois : "C'est pas vraiment ce que je veux faire, mais j'ai trouvé intéressant" »</i> (professionnel ESII)</p> <p>► <b>Se faire une idée sur une possible orientation</b>  <i>« Je ne savais pas quoi faire... »</i> (jeune)</p> <p>► <b>S'extraire de l'environnement scolaire</b>  <i>« En vrai c'est utile. C'est mieux que d'être au cycle »</i> (jeune)</p> <p>► <b>Élargir son réseau de contacts</b>  <i>« Ça m'a ouvert quelques portes au niveau de l'architecture, parce que suite à ça j'ai refait un stage dans un cabinet d'architecture, mais d'extérieur cette fois »</i> (jeune)</p> <p>► <b>Sentiment de revalorisation et d'estime de soi</b>  <i>« Ça l'a remis en valeur, ça l'a revalorisé dans ce qu'il fait, ça lui a redonné confiance en lui, qu'il avait complètement perdue à l'école. Donc du coup moi j'ai trouvé ça génial. Le sortir de ce trou noir. Et ça l'a remis... à revivre »</i> (parent)</p>	<p>► <b>Peu de possibilité de capitaliser l'expérience des stages</b>  <i>« Non. Vu que je n'ai pas fait dans ce métier que je veux, je ne peux pas lui dire. Je peux lui dire que j'ai déjà fait plein de stages dans un autre métier »</i> (jeune)</p> <p>► <b>Ne pas pouvoir prolonger un stage dans le domaine professionnel intéressé</b>  <i>« Et c'est ça que je trouve dommage parce qu'on y va pour découvrir. Mais du moment où on trouve quelque chose qui nous attire un peu plus, qu'on ait la possibilité de faire un peu plus longtemps cette chose »</i> (jeune)</p> <p>► <b>Apprécier les stages sans déclencher une étincelle</b>  <i>« Ça a été des expériences bien. Mais aucun des trois stages ne m'a vraiment donné envie »</i> (jeune)</p> <p>► <b>Absence de notes en fin de CO</b>  <i>« Je me suis dit : "Vas-y, c'est un projet pilote". Je me tape tout ça, et moi après je me retrouve sans rien. J'étais vraiment frustrée... »</i> (jeune)</p> <p>► <b>Malentendu et déception</b>  <i>« Je n'ai même pas envie d'en parler, parce qu'en fait, au début je me suis dit... parce que moi, mon doyen, sans mentir, il m'avait dit que "si tu fais ce stage-là, on va peut-être [te prendre en] apprentissage." [...] Et quand j'ai fini le cycle, à la fin, j'ai compris que c'était... [...] À la fin, je me suis retrouvé au CFPP, je ne voulais vraiment pas finir [là-bas] »</i> (jeune)</p>

## Projets d'avenir

Pour ces jeunes au parcours scolaire difficile, un enjeu fondamental de la transition vers l'ESII est la construction d'un projet professionnel mobilisateur. Le fait de disposer de perspectives de formation et le sentiment de retrouver une certaine maîtrise sur son parcours sont alors le signe (et la condition) d'un premier pas dans cette voie.

## Perspectives de formation

Après avoir expérimenté le dispositif de la classe pilote, comment les élèves se projettent-ils et elles dans l'avenir ? L'analyse des entretiens montre une projection qui relève d'un exercice plus ou moins concret (ou *a contrario* abstrait) selon la situation du jeune à la sortie du CO, mais aussi selon son inscription dans des liens sociaux (comme par exemple, le support de la famille ou des membres de celle-ci).

Pour certains jeunes se trouvant actuellement en situation de formation de type classe préparatoire ou qui sont entrés en apprentissage dual, se projeter dans l'avenir devient plus concret. Certains formulent des souhaits (de formation ou de métier) à plus long terme ou mentionnent des intentions d'engagement dans une voie professionnelle – voire dans une carrière – relativement précises. Exemples :

- Une jeune en classe préparatoire (CFP Nature et environnement) envisage de faire un CFC (orientation paysagiste). Plus tard, son souhait serait de devenir vétérinaire.
- Un jeune en dual (AFP) souhaite décrocher au plus vite un contrat et entrer dans le monde professionnel (ou quitter le monde scolaire pour faire de la pratique) :

*« Il y avait un autre jeune aussi qui me parlait... Lui, ce qu'il l'intéressait, c'était agent de propreté, je crois. C'était ce métier-là qui l'intéressait. Et là, il m'a dit : "Mais un employeur, il me prendrait à 15 ans." Donc lui c'était un petit peu son projet, c'était de trouver un employeur qui lui file un contrat à 15 ans »* (professionnel ESII).



Ce même jeune se projette très précisément dans la suite de sa formation et dans une carrière professionnelle spécifique :

*« Jeune : La seule chose que je vise, et ça même Dieu ne pourra pas m'en empêcher, c'est de devenir sapeur-pompier. Donc ça c'est vraiment le but. Soit ça, soit il n'y a rien. Depuis tout petit, depuis que j'ai intégré aussi les jeunes sapeurs-pompiers, tout le temps, c'est l'une des seules choses où j'étudie vraiment à fond. À part du coup, là, maintenant, l'apprentissage. Ça c'est vraiment mon but ultime. [...] Et avant d'atteindre le pas de sapeur-pompier, j'aurais bien aimé du coup terminer mon AFP, finir mon CFC... Enfin obtenir mon CFC, ainsi que mon AFP [toujours dans le même domaine]. Et ensuite de finir l'armée avec le [permis] conducteur poids lourds. Et ensuite de faire les tests d'entrée pour les SIG [cf. pompiers].*

Q. : *D'accord. C'est assez clair, en fait, tous vos objectifs ?*

*Jeune : C'est assez clair. On va dire que c'est le mode d'emploi que je suis, ou que j'aimerais suivre sans couper le mauvais fil. »*

- Une jeune qui suit une formation AFP dual (polissage) : après la fin de son contrat, elle souhaite partir à l'étranger pour suivre une formation spécialisée (taille de diamants), ainsi qu'une autre formation en géologie :

*« À la fin de l'apprentissage, j'aimerais réessayer... Parce qu'en fait à Rolex, ils proposent ton premier contrat pour une durée d'un an. Et moi du coup j'aurais aimé rester pendant un an, comme ça, et pendant ce temps-là, je suis restée chez mes parents, et j'ai gardé beaucoup d'argent, comme ça j'aurai pas mal d'argent. Et après j'ai envie de partir en Belgique, pour voir, faire d'autres formations complémentaires, pour moi, dans des choses qui m'intéressent aussi beaucoup. En fait, je veux faire une formation de lapidaire, c'est le taillage des diamants [...] Et du coup là-bas, il y a une très bonne école pour ça, et aussi une autre formation de géologie, mais ça c'est plus pour juste l'étude des pierres, quoi. Et j'aimerais faire ces deux-là, et ça me prendra à peu près un an. Donc moi quand je vais finir ma formation, j'aurai 19 ans. Après je reste encore un an, jusqu'à mes 20 ans, et je pars en Belgique. Et je reviens à mes 21, et je fais ça. »*

Pour d'autres jeunes qui fréquentent, après la classe pilote, un programme de pré-qualification (CFPP), peu de projections sont évoquées. Dans les situations qui suivent, les propos recueillis laissent entendre qu'il s'agit davantage de choix contraints que de « réels » choix d'orientation de leur part : *« S'ils nous acceptent et si on s'est bien comportés. [...] Là, j'essaie de faire soit chauffagiste, soit je ne sais pas »* (jeune). Cependant, certains jeunes peuvent compter sur le soutien de leur réseau ou entourage familial (p. ex. bénéficier des conseils d'un oncle dans le domaine du chauffage). Ce support participe à une reprise de contrôle sur leur parcours de formation :

*« Oui, je connais [le métier de chauffagiste]. Mon oncle, il m'a parlé de ça. Et il m'a raconté. Parce que lui aussi, il avait travaillé avant, et maintenant il ne travaille plus. Il m'a dit ce que tu dois faire et tout. Et je lui ai dit : "Je dois faire un stage pour voir comment ça se passe", et tout. Après, il m'a dit : "Essaye de faire ça. C'est un bon métier." »*

Cet autre jeune en 1<sup>re</sup> année au CFPP qui souhaite trouver un stage (ici en logistique) mise également sur un réseau de liens électifs :

*« Non, moi ça ne me stresse pas. Parce que je sais que si je trouve un truc, j'arrive à directement m'y mettre, travailler, chercher un peu à droite, à gauche. Sachant que là, je connais déjà quelques copains, papas qui sont d'accord de me prendre en apprentissage dans différentes choses. »*

À plus long terme, ce même jeune se projette dans une voie professionnelle de garde-frontière :

*« J'aimerais faire garde-frontière [...] parce que je regarde beaucoup d'émissions de police [...] et parce que j'ai un oncle qui est garde-frontière. »*

Pour un autre jeune qui a participé au projet de la classe pilote en 2018-19 et se retrouve deux ans après au SEMO, les perspectives d'avenir sont d'abord de décrocher un contrat d'apprentissage pour ensuite espérer trouver un « vrai » emploi. Dans ses propos se mêlent à la fois une aspiration à accéder

à un emploi d'indépendant (indépendance financière et une autonomie dans le travail) et une projection plus « réaliste », travailler en tant que vendeur de détail dans un magasin de sport<sup>17</sup> :

*« Bon, après, je ne vais pas me mettre des bâtons dans les roues à moi-même, mais j'aimerais beaucoup trouver un apprentissage, pour pouvoir faire ma petite vie tranquille, être... indépendant [...] Parce que je ne veux pas dépendre de quelqu'un, donc je suis indépendant. Indépendant financièrement, j'ai mon argent, je fais ce que je veux [...] je m'achète des habits, je m'achète des... des fournitures, je m'achète plein de trucs, quoi. Et puis après, ça peut déboucher sur un vrai travail, après les trois années. Donc à ce moment-là je prendrai mon appartement, après je fiance ma copine, après on a quatre enfants, après on a deux chiens [rires]. Et puis voilà, t'es comme ça. [...] Non, mais... franchement, ça me plairait bien de trouver un apprentissage. Ça serait cool. [...] Ben là j'aimerais bien faire dans un domaine... Gestionnaire de commerce de détail, en tant que vendeur. Tu connais SportXX, des trucs comme ça, Ochsner, et tout [...] J'aimerais bien faire là-dedans, dans un magasin qui vend des articles de sport [...] parce que j'aime bien le sport. »*

De manière générale, on retrouve une configuration de métiers mêlant des métiers valorisés chez les enfants et les adolescents, des métiers inspirés par ceux des membres de leur famille, au côté de métiers testés lors de (et/ou envisageables après) diverses expériences pré-qualifiantes. Cette configuration est assez comparable aux aspirations professionnelles des adolescentes et adolescents quelle que soit leur situation scolaire (Kaiser et Rastoldo, 2007). Enfin, mentionnons la difficulté aussi, pour d'autres jeunes encore, de se projeter du fait de leur jeune âge selon les propos de ce professionnel de l'ESII : « C'est se projeter à très long terme et je ne sais pas si à cet âge [à la fin du CO]... En tout cas ceux que j'ai fréquentés l'année passée, je ne sais pas si c'est des jeunes qui arrivent à se projeter à long terme. »

### **Perte de maîtrise vs reprise de maîtrise**

Pour certains jeunes rencontrés, l'expérience des stages a initié chez elles et eux un sentiment de (re)prise de contrôle sur leur parcours de formation. C'est le cas, par exemple, pour un jeune qui l'exprime très clairement en entretien : la formation qu'il suit aujourd'hui dépendrait de sa propre volonté ; elle ne lui aurait pas été « imposée ». Pour autant, cette reprise de maîtrise sur son parcours de formation ne se réalise généralement pas seule, et tient parfois à peu de choses : une rencontre-clé avec un ou une professionnelle (du CO, de l'ESII), le type de lien qui se noue entre l'élève et le ou la professionnelle (pouvant représenter un autrui significatif pour le ou la jeune), enfin réaliser une activité qui prend tout son sens pour l'élève (se sentir à sa place, sentiment d'être en capacité d'effectuer des tâches, de répondre à des exigences, etc.). Les trois exemples qui suivent illustrent cette dynamique de réussite de parcours.

► **Exemple 1** : il s'agit d'une jeune qui s'est plu lors de son deuxième stage en Nature et environnement et qui, de sa propre initiative, est allée voir les doyens de son CO d'origine, ainsi que la référente du CFP en question pour entrer en formation :

*« Jeune : Et je voulais avoir un apprentissage. Mais...*

*Q. : C'était pourquoi ? Vous ne pouviez pas entrer en apprentissage ?*

*Jeune : Je n'ai aucune idée. [...] J'ai parlé avec mon doyen du cycle. Et il m'a dit que c'était une bonne idée si c'était ce que je voulais. Du coup je suis allé parler. J'ai parlé avec mon prof de l'année passée, ici. Et il m'a dit que je devais parler avec Mme X. C'est la dame qui était là. Oui. C'est la doyenne. Et du coup je suis allée lui parler. »*

---

<sup>17</sup> Pourrait-on parler aussi d'une forme de « conscience malheureuse » (Dubet, 2020) chez ce jeune ? En d'autres termes, le jeune serait conscient que le système scolaire lui offre des opportunités (il explique par exemple qu'il aurait pu « avoir de meilleures notes », qu'il les a remontées en fin du CO mais que cela n'aurait pas suffi), mais s'attribue à lui-même les raisons de son échec scolaire.

► **Exemple 2** : il s'agit d'un jeune qui a trouvé une place d'apprentissage (AFP) en mobilisant son réseau personnel de connaissances (ici, sa mère, qui travaille dans la même entreprise). Lors de l'entretien, ce jeune tient à préciser d'emblée que la formation qu'il suit actuellement est celle qu'il a « choisie » :

*« La formation que j'ai choisie volontairement, et non qu'on m'a imposée, c'est une formation d'agent de propreté. Donc... Quoi dire de plus qu'agent de propreté ? Tout simplement, je l'ai pas trouvée grâce au FO18, je l'ai trouvée vraiment de moi, mais avec ce que je voyais de... de temps en temps quand j'étais à FO18, ça m'avait aussi donné un peu envie. [...] J'ai dû faire un peu aussi "booster" par ma mère, parce qu'elle travaille dans la même entreprise. Et elle a dû un peu "booster" le fait que "voilà, vous avez des apprentis, vous avez des demandes d'apprentis, faut les prendre" [...] [J'ai] vite appelé ma mère : "Voilà, faut faire quelque chose" parce que je savais que j'étais pas du tout le seul, en fait, dans ce cas-là. Donc je l'appelle et je dis : "Voilà, ça fait un mois et demi [que] j'ai postulé, toujours aucune réponse, est-ce que toi de ton côté tu pourrais en parler ?" Elle en parle, une réponse vient, [c'est] positif, entretien, etc. Et puis ça s'est bien passé. Et puis ben... maintenant je me retrouve ici. »*

► **Exemple 3** : il s'agit d'un jeune qui n'allait plus au CO (avant même de participer au projet de la classe pilote) et en ce sens, il avait « décroché » du système scolaire durant plusieurs mois. Après un passage dans une structure spécialisée, ce jeune a raccroché lors d'un stage au CFP Construction, notamment par le soutien important d'un professionnel. Si l'on peut supposer que le jeune est satisfait d'avoir trouvé une perspective de formation (une reprise de maîtrise sur son « destin »), ce dernier souligne aussi, au moment de l'entretien, qu'il « s'en foutait » d'avoir signé un contrat d'apprentissage : « [...] ma mère était contente du coup, ça me suffisait. [...] Je n'ai jamais eu de projet. »

*« Je n'ai pas fini le cycle. J'ai fait les stages... FO18, là. [...] Après le doyen de là-bas, aussi, il nous a beaucoup aidés, parce que... Un jour il est venu comme ça en classe, il nous a dit : "Qui c'est qui veut trouver un apprentissage ?". Moi j'ai levé la main, il y a un pote à moi aussi, il a levé la main. Après... il nous a donné des listes, avec plein de trucs. Après, je suis rentré chez moi, j'ai appelé [et] l'entreprise m'a dit oui. J'ai fait un stage [en été], c'était en ferblanterie. Et j'ai fait deux semaines, trois semaines, un truc comme ça. [...] Et j'ai fait le stage et ils m'ont dit qu'ils allaient me rappeler, ils ne m'ont pas rappelé. Du coup, je n'ai pas perdu de temps. J'avais déjà fait les tests pour le truc de construction [les inscriptions]. Je crois... c'était quoi ? Un mois après ? Il y a une entreprise, là, où je suis, ils m'ont appelé, ils ont fait : "On a vu vos résultats, on aimerait bien vous prendre, est-ce que vous voulez faire un stage ?" J'ai fait un stage d'une semaine [toujours en été]. Et après... ils m'ont pris. »*



# Synthèse et pistes de réflexion

## Éléments de synthèse

Les objectifs de la classe pilote peuvent se résumer en une double ambition pour les élèves, soit donner du sens à une fin de scolarité obligatoire pour qui n'en a plus (remobilisation) et faciliter un parcours d'insertion vers une filière qualifiante professionnelle (orientation et insertion) ; ainsi qu'une ambition institutionnelle visant à renforcer l'articulation et les collaborations entre le CO et les filières du secondaire II, pour les élèves en difficulté lors de la transition I.

### **Retrouver du sens**

La mise en place d'une fin de scolarité au CO alternative, faite de stages préprofessionnels, a effectivement permis à ces élèves d'élargir leur champ des possibles, en découvrant, testant, s'immergeant dans des univers professionnels variés. Pour certains, cela a contribué à définir des orientations, pour d'autres à en écarter, mais dans tous les cas à le faire à partir d'un (petit) socle d'expérience.

C'est aussi l'occasion, pour certains de ces élèves, d'élargir leurs réseaux de connaissances et de contacts pouvant contribuer à un choix d'orientation, et surtout à disposer de clés pour concrétiser réellement ce choix.

Dans les dynamiques de réussite de ces parcours, des jeunes ont trouvé matière à reprendre une certaine maîtrise de leur destinée de formation par l'activité et surtout par la relation, d'aide souvent, qui s'est nouée avec les encadrants, voire les autres participants de cette expérience.

Cependant, trois éléments semblent susceptibles de limiter la remobilisation des jeunes de la classe pilote :

- des choix de stage parfois faits au hasard, parfois en fonction de contingences (p. ex. devoir choisir un troisième stage parmi des possibilités qui n'attirent pas du tout le jeune concerné), souvent à partir d'informations sommaires, entraînant un risque de déception et/ou de désintérêt ;
- une crainte de certains jeunes et de certains parents de ne pas finir l'école obligatoire et d'en être prétérité par la suite (notamment pour concrétiser une orientation) ;
- certaines rigidités (le nombre de stages, leur durée, le peu de réversibilité des choix, même si sur ce dernier point des assouplissements sont visibles) qui, certes, sont compréhensibles en regard des contraintes organisationnelles mais qui sont, en contrepartie, moins adaptées à la situation et aux aspirations de chacun et entraînent au final un certain degré d'absentéisme et une certaine perte du sens accordé à cette expérience.

Relevons encore que ces limitations à l'implication des jeunes sont à comprendre dans un contexte dans lequel ces derniers sont déjà assez fortement éloignés des exigences et contingences de la formation et que leur collaboration à cette remobilisation ne va clairement pas toujours de soi.

### **Faciliter un parcours d'insertion**

On n'observe pas de changement dans les carrières de formation des jeunes passés par la classe pilote comparativement à leurs camarades ayant une situation scolaire comparable. Les orientations directement dans des filières de formation qualifiantes ne sont pas plus nombreuses (elles sont rares dans les deux cas) et le temps passé dans les filières pré-qualifiantes du secondaire II n'est pas particulièrement réduit. Concernant la volée 2020-21, on remarque quelques orientations pré-qualifiantes plus ciblées. Il s'agit des préparatoires professionnelles ou des formations pré-qualifiantes duales impliquant une centration plus nette vers un métier spécifique et/ou une insertion partielle dans une entreprise formatrice. Les effectifs sont faibles pour confirmer une tendance, mais suffisants pour en tirer une réflexion. Si la classe pilote ne débouche pas sur une entrée en formation qualifiante, elle

pourrait cibler son objectif sur l'insertion dans un programme de pré-qualification davantage professionnalisant dans un métier déterminé, garant probable – ou au moins possible – d'une orientation qualifiante et d'une durée du pré-qualifiant réduite.

Actuellement, certains points de difficultés peuvent prêter à la transition de ces jeunes. Concentrés au troisième trimestre, les stages se déroulent après les inscriptions au secondaire II. La visée d'orientation est alors directement contrecarrée par le fait que les jeunes ne peuvent pas (ou difficilement) concrétiser, l'année suivante, une orientation découverte et parfois construite durant la classe pilote. Le timing d'inscription puis la recherche d'orientation (stages) sont un peu incongrus. L'idéal est l'inverse : l'orientation qui précède l'inscription. De fait, les orientations vers les programmes de pré-qualification qui pourraient poursuivre les choix d'orientation élaborés en partie grâce aux stages (préparatoires, formations préprofessionnelles duales) sont difficilement accessibles. En conséquence, les jeunes sont souvent, l'année suivante, dans un programme de pré-qualification plus généraliste, dont l'organisation faite de cours et de stages divers ressemble à ce qu'ils ont fait dans la classe pilote. Certains développent alors un sentiment de « refaire du même », peu propice à une remobilisation (on revient à la question du sens que les jeunes donnent à cette expérience).

Le moment des stages, concentré sur le troisième trimestre qui n'est alors pas évalué scolairement, pose aussi la question de la possibilité pour un jeune de faire valoir son passé scolaire lors de la recherche d'une formation qualifiante (essentiellement dans une voie duale pour les élèves concernés). Un carnet de sortie du CO dont un trimestre n'est pas évalué est probablement un élément qui ne joue pas en faveur du jeune lors d'une recherche d'apprentissage (d'autant plus si les deux premiers trimestres montrent des notes assez faibles, ce qui est une condition pour entrer dans la classe pilote). Il n'est alors pas certain qu'un certificat de stage permette de pallier cette absence d'évaluation. En forçant un peu le trait, on pourrait dire que les avantages de l'expérience de la classe pilote, en termes d'orientation et d'insertion, pourraient avoir comme corollaire un profil scolaire à présenter à un employeur limitant ces mêmes possibilités d'orientation et d'insertion.

Enfin, la question de l'âge apparaît, en filigrane, dans plusieurs propos rapportés, notamment par les familles et certains professionnels. Il en ressort un âge théorique pour entrer en apprentissage (après le CO) et un âge effectif (celui décidé par l'employeur, à savoir des jeunes ayant commencé une formation souvent plein temps avec une certaine maturité estimée à 17-18 ans environ).

### ***Collaborations dans la transition I***

Les collaborations entre professionnels paraissent effectives, fluides, sans tensions majeures, mais de relativement faible intensité. L'information est pour l'essentiel transmise, mais il ne s'agit clairement pas d'une situation de cogestion de la transition de ces jeunes entre secondaire I et II. De plus, l'interconnaissance entre les deux degrés d'enseignement semble encore assez limitée, et lorsqu'elle est avérée, elle semble surtout tenir du « gré à gré ».

La séparation des rôles est forte. Le CO sélectionne les élèves, s'occupe de leur suivi et de leur inscription au secondaire II (avant les stages pour l'essentiel) et le secondaire II offre une prestation de service sous forme de stages en mettant à disposition une organisation existante (les stages par rotation). Le nombre de places disponibles à la classe pilote (25) ainsi que l'intégration des élèves dans un modèle de stage préexistant – organisé pour un autre public et pas sur les trois semaines prévues pour les élèves de 11<sup>e</sup> année – montre une mesure nouvelle. Celle-ci est articulée pour ces élèves de 11<sup>e</sup> année (pouvant convenir à certaines et certains), mais n'est pas ouverte à tous ceux et celles qui pourraient en bénéficier, ni spécifiquement adaptée pour ces élèves de 11<sup>e</sup> année. Elle donne à voir également une *tension* entre une logique institutionnelle et organisationnelle du système de formation (qui tente de proposer des aménagements) et une logique de suivi individualisé de l'élève en difficulté scolaire (qui présuppose une prise en charge très personnalisée comme élément incontournable du processus de réengagement des jeunes dans leurs parcours de formation).

De ce point de vue, la classe pilote constitue une offre coordonnée que le jeune peut saisir, mais c'est ensuite à lui d'articuler cette offre à ses aspirations et ses possibilités. Cette offre apparaît donc encore assez éloignée d'un suivi individualisé qui traverse l'ensemble de la transition I. Par ailleurs, le suivi individuel paraît fort et conséquent dans la phase de sélection (motivation du jeune et acceptation de la famille, notamment), mais très variable durant la phase « stage », et on ne constate pas ou que peu de suivi individuel, dans la période de poursuite de la formation (en pré-qualifiant essentiellement), ni d'ailleurs de prise en compte de l'expérience « classe pilote ». Lorsque le jeune rejoint un programme de pré-qualification, il le fait comme les autres élèves qui n'ont pas fait de stage, mais qui ont terminé la

11<sup>e</sup> année de manière classique. Cette situation prêterait probablement la capacité des élèves à capitaliser sur cette expérience singulière, que ce soit subjectivement (avoir fait ces stages n'amène pas grand-chose de plus, ou grand-chose d'autre) ou plus objectivement (qu'en est-il du rattrapage des trois mois de scolarité obligatoire qui n'ont pas été effectués ?).

Ce point semble important tant en fin de CO que pour les parcours de pré-qualification. En effet, le projet pilote partage un point commun avec d'autres dispositifs de soutien qui sont développés au CO (divers dispositifs relais notamment), mais aussi avec les dispositifs de pré-qualification du secondaire II qui peuvent s'enchaîner (de 15 à 18 ans). Tous supposent des formes de soutien aux jeunes en difficulté passant surtout par des « détours temporaires » de la formation usuelle, afin de ramener le jeune à un niveau de compétence et de motivation conforme aux attentes de son âge. L'organisation du retour en formation usuelle est alors primordiale, surtout si cela se fait en cours d'année, pour que le jeune concerné puisse se réinsérer dans le cours classique de la formation en ayant le sentiment d'avoir profité de ces détours et avoir ainsi eu la possibilité de capitaliser une expérience qui fasse sens à ses yeux et à ceux d'autrui. Sans cela, ici aussi, le sentiment de « refaire du même » peut limiter l'engagement.

Au sein du CO, la réception du projet est variable selon les usages de l'établissement (notamment la présence de dispositifs déjà existants), la présence d'élèves correspondant au profil recherché pour la classe pilote et la disposition des parents qui ne sont pas toujours partants. Relevons tout de même une tendance à la diminution du nombre de signalement pour cette classe au fil des volées, diminution très inégale selon les établissements. Concernant le mercredi matin, chaque établissement l'organise selon ses ressources, contraintes et priorités de manière autonome, sans grande coordination entre eux.

Au sein de l'ESII, l'intégration des élèves de la classe pilote dans les stages par rotation est plutôt bonne (ils et elles s'y sentent relativement bien) mais peu spécifique (les stages ont été conçus pour des élèves plus âgés qui ont déjà quitté le CO). Cette intégration semble d'autant meilleure que les jeunes du CO arrivent au début du stage par rotation. Il y a une forte diversité dans l'organisation et les activités des stages, une faible coordination entre les centres de formation professionnelle, une assez faible interconnaissance et peu d'interactions avec les établissements du CO qui sont en charge notamment de l'information sur ces stages auprès des familles et des jeunes.

Le bien-fondé de collaborations plus étroites est d'ailleurs évoqué par des professionnels qui soit privilégient un maintien des élèves au sein du CO afin de conserver les liens déjà tissés avec les élèves, soit constatent qu'un nombre limité d'intervenants connus est garant d'un bon accompagnement durant les stages.

## **Pistes de réflexion**

Les résultats qui précèdent pointent quelques problématiques peut-être utiles à aborder pour poursuivre la réflexion sur la classe pilote, et plus largement sur les aménagements de la transition I pour les élèves en difficulté en fin de scolarité obligatoire.

- 1. Intensifier la communication/information préalable auprès des jeunes**, le cas échéant des parents, non seulement sur les métiers des différents centres de formation professionnelle, mais aussi sur l'organisation, les formes et les contenus des stages dans ces différents centres. Il s'agit de permettre à l'élève de faire un choix en étant mieux informé et de débiter les stages en y étant davantage préparé.
- 2. Augmenter la fluidité d'une transition vers des programmes de pré-qualification davantage ciblés vers l'exercice de métiers spécifiques** (préparatoires professionnelles, préapprentissage en mode dual), particulièrement après un stage jugé satisfaisant par les deux parties, étant donné qu'une poursuite en voie CFC ou AFP n'est que rarement avérée. Cela implique probablement une modification des périodes d'inscription au secondaire II et/ou des périodes de stage : le stage doit précéder, et non pas suivre, une inscription au secondaire II. Cela implique probablement aussi une explicitation, voire une définition plus ciblée des objectifs des stages. Si, bien entendu, une entrée en apprentissage est toujours une visée importante, la classe pilote pourrait devenir une voie d'accès, selon la manière dont elle est accomplie par l'élève, à certains programmes de pré-qualification.

- 3. Revoir l'articulation des stages par rotation dans l'ensemble des programmes de pré-qualification.** Cela pose la question du moment opportun pour faire ces stages d'orientation. Réalisés au dernier trimestre de la 11<sup>e</sup> année, ils semblent permettre, pour des élèves en assez grandes difficultés scolaires, d'envisager une entrée dans une préparatoire professionnelle ou un programme préprofessionnel dual, mais en ayant fait l'impasse sur trois mois de cours dans le cadre de l'école obligatoire. Faits dans le cadre des stages par rotation FO18, ils donnent aux élèves la possibilité d'achever le programme de l'école obligatoire (même si elle n'est pas validée par une promotion) et de suivre une année au moins de pré-qualification (le plus souvent dans le cadre du CFPP ou de la préparatoire de l'ECG), mais ils<sup>18</sup> ne permettent plus d'entrer aisément dans l'ensemble des différents programmes de pré-qualification. Cela s'avère problématique, d'autant que dans les deux cas, l'entrée en formation certifiante est rare (environ 15% après la classe pilote et environ 20% après les stages par rotation<sup>19</sup>). Un moyen terme envisageable serait d'organiser des stages longs à visée d'orientation aussi directement après le CO, sans couper dans les exigences et le suivi du PER, mais qui se situeraient au début de la période de pré-qualification. Cela permettrait ainsi de poursuivre une formation dans une filière du métier choisi, qu'elle soit certifiante ou pré-qualifiante.
- 4. Tendre vers une plus grande souplesse organisationnelle.** Il s'agirait de pouvoir faire un, deux ou trois stages, en cas d'intérêt parfois plus long que les trois semaines dédiées. Par ailleurs, les stages n'auraient pas forcément lieu en fin d'année, mais pourraient être articulés aux stages de découvertes encouragés/obligatoires dans le cadre de l'IOSP<sup>20</sup> (mais la question de l'évaluation des élèves et de la validation de l'année scolaire est à considérer).
- 5. Baliser davantage le retour vers la formation,** que ce soit un retour au CO ou la transition vers le secondaire II (pré-qualifiant ou pas). Il s'agirait de pallier les manques de scolarité durant le stage (voire avant), d'orienter les activités vers l'insertion possible (préparation aux tests p. ex.) et de capitaliser sur cette expérience, en rattrapant de manière spécifique les éléments de formation qui n'ont pas été vus en raison du stage et/ou qui sont exigés pour l'orientation potentielle. Si le stage est un détour pour trouver une voie de formation, il faudrait que la fin de ce détour permette une capitalisation, encadrée et validée d'une certaine manière, de l'expérience acquise et évite le sentiment pour l'élève de « refaire du même » l'année suivante. Dans le même ordre d'idée, évoluer d'une attestation de stage vers une forme de certificat de travail (voire de lettre de recommandation) plus complet, plus détaillé et plus individuel, pourrait avoir une valeur potentiellement plus grande lors d'une recherche de formation.
- 6. Dépasser une collaboration du type « solution à trouver pour des élèves en difficulté au CO et prestation de service de l'ESII » pour tendre vers un suivi plus individualisé par une coordination accrue entre CO et ESII** (cogestion du suivi, de l'organisation des stages à leur bilan, qui pourraient davantage impliquer les acteurs de l'ESII). Peut-être que la création d'une instance de collaboration entre degrés d'enseignement serait utile. Il s'agirait, pour chaque jeune individuellement, mais aussi en termes d'encadrement collectif pour des jeunes en difficulté dans la transition I, de diminuer l'écart entre leur situation de formation en fin d'école obligatoire et les exigences d'accès des filières certifiantes du secondaire II, cet écart étant directement une zone de décrochage de la formation. L'intensification des collaborations entre les degrés d'enseignement secondaire I et II (entre programmes de pré-qualification et filières certifiantes du secondaire II aussi d'ailleurs) viserait alors à créer une sorte de « tuilage » du soutien. Ce dernier pourrait contribuer à réduire le processus de décrochage souvent en cours chez les jeunes de la classe pilote (mais aussi largement de certains autres) qui se caractérise notamment par un déficit de maîtrise de leur situation de formation, voire aussi par un déficit de volonté de maîtriser leur situation.

---

<sup>18</sup> Les stages par rotation suivent parfois une 1<sup>re</sup> préparatoire (ECG p. ex.) et il n'est pas prévu d'enchaîner les préparatoires. De plus, après le stage par rotation, ces élèves sont dans une troisième année de pré-qualifiant et ont d'ailleurs souvent plus de 18 ans.

<sup>19</sup> Sources : nBDS, année scolaire 2020-21.

<sup>20</sup> IOSP : Information et orientation scolaire et professionnelle.



## Références bibliographiques

- Alter, N. (2003). Mouvement et dyschronies dans les organisations. *L'Année sociologique*, 53, 489-514. <https://doi.org/10.3917/anso.032.0489>
- Benamouzig, D. et Borraz, O. (2016). Bureaucratie, organisations et formalisation des savoirs. *L'Année sociologique*, 66, 9-30. <https://doi.org/10.3917/anso.pr1.0006>
- Cecchini, A., Guilley, E. et Jendoubi, V. (2019). *Formation obligatoire jusqu'à 18 ans : adhésion des acteurs à la mise en œuvre d'une politique de lutte contre le décrochage scolaire*. Rapport interne. Genève : SRED.
- Glasmann, D. et Oeuvarard, F. (2011). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Nada, E. (2020). *La mise au travail d'une jeunesse populaire : ethnographie multi-située du dispositif de transition dans un contexte urbain de Suisse romande*. Doctorat. Neuchâtel : Université.
- Rastoldo, F., Kaiser, C. et Alliata, R. (2005). *La nouvelle organisation du cycle d'orientation. Rapport II : Choix d'option au CO et orientations au secondaire II vus par les élèves. Transition entre les degrés 6 et 9 vues par les directions de collèges*. Genève : SRED.

# Annexes

## **Annexe 1. Lettre de mission**

## **Annexe 2. Grilles d'entretien**

*a) Élèves*

*b) Familles*

*c) Référents*

*d) Cycle d'orientation*

## Annexe 1. Lettre de mission



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE  
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse  
La Secrétaire générale

### Lettre de mission

#### ÉVALUATION DE LA CLASSE PILOTE ESI-ESII (COMPLÉMENT AU VOLET 2 DE L'ÉVALUATION DE FO18)

##### Contexte

L'absence de qualification professionnelle fragilise considérablement l'insertion sur le marché de l'emploi et constitue, de ce point de vue, un facteur important de paupérisation pour les jeunes adultes (Petrucci et Rastoldo, 2014, 2015; Schuwey et Knöpfel, 2014). En Suisse comme dans d'autres contextes nationaux (Blaya, 2010; Boudesseul, 2013), différentes mesures de lutte contre le décrochage scolaire et d'encouragement à la qualification ont été mises en œuvre (cas management formation professionnelle, mesures d'orientation, soutien scolaire, etc.). En complément à un tissu relativement dense de dispositifs et de mesures existants (Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016), le canton de Genève a choisi d'introduire la formation obligatoire jusqu'à 18 ans, dans la perspective que le maintien des élèves dans le système de formation favorise l'insertion dans une formation qualifiante du secondaire II et, à terme, permette l'obtention d'une première certification.

La formation obligatoire jusqu'à la majorité au moins constitue une nouvelle norme (FO18) formellement entrée en vigueur à la rentrée scolaire 2018-2019. Elle s'adresse tout particulièrement aux élèves les plus fragiles scolairement, notamment en grandes difficultés d'apprentissage, fortement absentéistes ou ayant interrompu leur formation. L'insertion et le maintien dans une formation qualifiante de niveau secondaire II représentent un défi majeur pour ces jeunes: les formations généralistes et à niveau d'exigences scolaires élevé leur étant fermées (élèves non-promus ou en grandes difficultés), les mesures de soutien développées à Genève tendent, comme dans d'autres cantons, à les orienter vers la formation professionnelle. Pour les jeunes, cela implique, d'une part, de définir un projet de formation (à savoir, un travail d'orientation et de remobilisation scolaire), et d'autre part, d'acquérir des compétences permettant d'intégrer cette formation (remise à niveau scolaire, développement de compétences transversales, construction d'un profil attractif pour les employeurs, etc.).

Dans le cadre de la mise en application de la norme FO18, le DIP a mandaté le SRED pour une étude à fin d'évaluation portant sur la phase transitoire de mise en place de cette obligation durant les 2<sup>ème</sup> à 4<sup>ème</sup> premières années de mise en œuvre.

Dans ce contexte, une **demande d'évaluation complémentaire** concerne la **classe pilote ESI-ESII**. Cette classe propose aux élèves de 11<sup>e</sup> CT en situation de formation difficile la possibilité d'effectuer des stages dans différents centres de formation professionnelle du canton durant la période d'avril à juin de leur dernière année du CO. La mesure vise un moment charnière pour ces élèves, à savoir leur dernière année de formation obligatoire et son dispositif de soutien aux élèves en grandes difficultés organisé autour d'une anticipation de l'expérience professionnelle. Enfin, cette étude est susceptible de concerner la prochaine réforme du CO (CO22) qui pourrait modifier les transitions entre le secondaire I et le secondaire II, ainsi que les dispositifs de soutien aux élèves en grandes difficultés de la dernière année du CO en passant à un système à deux sections (au lieu de trois actuellement).

#### Considérant

- Les éléments de contexte précités,
- La réforme à venir du CO (CO22) pouvant modifier les transitions ESI-ESII, ainsi que
- Les dispositifs de soutien aux élèves en grandes difficultés de la 11<sup>e</sup> année en passant d'un système filiarisé (trois sections) à un système de classe dites "mixtes" (deux sections).

#### Une mission est confiée au SRED pour

Mener une étude évaluative et d'accompagnement sur le fonctionnement de la classe pilote ESI-ESII.

#### Objectifs de l'étude

Cette étude complémentaire se concentre sur le fonctionnement de la classe pilote ESI-ESII. Son objectif est d'analyser les documents qui président à cette innovation, de décrire les parcours de formation des jeunes qui fréquentent ce dispositif et de récolter les expériences et évaluations des personnes concernées (les jeunes, leur famille si possible et les professionnels qui les encadrent). Les questions de recherche sont relatives à la modification des parcours de formation des jeunes, à l'articulation de cette mesure avec les autres mesures de soutien de la transition I existantes et à l'évaluation des expériences faites sur deux volées ayant participé à cette classe pilote.

Deux cohortes sont concernées, les élèves de 11<sup>e</sup> CT en 2018-2019 et en 2020-2021 (la cohorte des élèves de 11<sup>e</sup> CT 2019-2020 n'a pas bénéficié de cette mesure en raison de la fermeture des écoles au printemps 2020).

Dans le contexte décrit supra, l'attention sera portée à un moment particulier, à savoir la dernière année de formation obligatoire et son dispositif de soutien aux élèves en grandes difficultés organisé autour d'une anticipation de l'expérience professionnelle.

Trois dimensions structurent le questionnement de ce complément d'étude au volet 2 de l'évaluation de FO18:

1. **Description des élèves.** Quelles sont les caractéristiques scolaires des jeunes qui bénéficient de la mesure « classe pilote ESI-ESII », et notamment, comment se déroule leurs parcours de formation à l'issue de cette mesure? (*Analyse quantitative sommaire* étant donné l'effectif très faible de la population concernée, complétée par une *analyse de documents institutionnels*)
2. **Positionnement de la classe pilote dans la transition ESI-ESII.** Comment s'inscrit cette mesure dans le paysage institutionnel des mesures de soutien aux élèves en fin de CO (dispositifs relais, classes ateliers, perspectives du CO22, notamment) et dans les dispositifs de pré-qualification (ensemble des mesures entrant dans le champ de FO18)? (*Analyse documentaire et entretiens auprès de professionnels*)
3. **Visions et évaluations de la mesure par les principaux acteurs concernés.** Quelles visions en ont, et quelles évaluations en font certains acteurs directement concernés par cette mesure (les jeunes et leurs familles ainsi que les professionnels qui encadrent ces jeunes au CO le mercredi matin et dans les CFP le reste de la semaine) sous l'angle notamment de son organisation, de sa finalité, de son utilité et de son encadrement? (*Analyse qualitative à partir d'entretiens*)

Cette étude complémentaire contribuera à compléter les analyses faites dans le cadre de FO18 et à documenter davantage la transition entre le secondaire I et II. Elle s'inscrit, en outre, dans la réflexion plus générale qui consiste à savoir comment doter les jeunes scolairement fragiles d'un socle de compétences suffisant pour entrer et se maintenir dans une formation certifiante, et ainsi, augmenter leurs chances d'une insertion économique et sociale de qualité (c'est-à-dire de manière autonome et satisfaisante à leurs yeux). Elle est aussi susceptible de concerner la prochaine réforme du CO (CO22), qui pourrait modifier les transitions ESI-ESII, ainsi que les dispositifs de soutien aux élèves en grandes difficultés de la 11<sup>e</sup> année en passant à un système à deux sections (au lieu de trois actuellement).

### **Méthodologie**

La méthodologie et le déroulement du projet sont précisés dans un plan de projet élaboré par le SRED. Le plan de projet est transmis au SG, à la DGEO et à la DGESII pour information.

### **Calendrier et livrables**

Le projet se déroulera entre mai 2021 et janvier 2022. Un premier livrable est prévu en décembre 2021 et prendra la forme d'une présentation orale des premiers résultats. En janvier 2022, un rapport écrit sera adressé au SG.

### **Personnes de contact au SRED**

- Laure Scalabrini, coordinatrice du projet
- François Rastoldo, collaborateur de recherche
- Annick Evrard, collaboratrice de recherche
- Amaranta Cecchini, collaboratrice de recherche
- Martin Benninghoff, référent direction SRED pour le projet

### **Personnes référentes au sein du département**

- Pour la DGEO, Renée Van der Bent, directrice, et Fabrice Zanni, chargé de mission
- Pour la DGESII, Bernard Sauvain, directeur (PROGES) et Stéphanie Aubert Gilet, directrice (FO18 DGESII)
- Pour le Secrétariat général, Gilles Thorel, Secrétaire général adjoint



Date: 09.01.2021

Paola Marchesini

## Annexe 2. Grilles d'entretien

### a) Élèves

#### Grille d'entretien avec les élèves

##### Introduction:

- Rappel des objectifs et du cadre de l'étude : évaluation de la classe pilote, importance de connaître le regard et l'expérience des élèves
- Garantie de confidentialité. D'accord pour que l'entretien soit enregistré?
- Forme de l'entretien: environ 30-40 minutes, sous forme de discussion ouverte (ce n'est pas un questionnaire), liberté de ne pas répondre ou de demander à arrêter l'enregistrement. Pas de "bonnes" ou "mauvaises" réponses (posture de non-jugement).

##### **Pouvez-vous me raconter comment vous êtes arrivé dans ces stages de découverte des métiers en centre de formation professionnelle ?**

1. Comment est-ce que ça allait à l'école à ce moment-là ?
2. Qui vous a parlé de ces stages ? Qu'est-ce qu'on vous en a dit ?
3. A ce moment, qu'est-ce que vous en avez pensé ? En avez-vous parlé avec vos parents ou avec d'autres personnes? Que vous ont-ils conseillé?
4. Qu'est-ce que ça vous a fait, l'idée de sortir de la classe/du cycle pendant quelques semaines ?
5. Qu'est-ce que ça vous a fait, l'idée de découvrir des métiers en centre de formation professionnelle ? Et l'idée de quitter le cycle (soulagement, sentiment de relégation, sentiment d'être pris en charge, ...) ?
6. Comment s'est décidé le choix des stages ? C'était votre choix ? On vous a imposé certains stages ?

##### **Ensuite, comment se sont passés les stages ?**

##### **Parlons de votre 1<sup>er</sup> stage...**

1. Activités : Pouvez-vous me raconter ce que vous avez fait au CFP XXX? Qu'est-ce qui changeait/était pareil par rapport au cycle? Ce que vous appreniez? L'organisation et le rythme des journées ?
2. Intégration : Comment ça se passait avec les enseignants et les autres élèves (stagiaires plus âgés; élèves stagiaires du cycle?) à XXX ? Comment est-ce que vous avez été accueilli ? Est-ce que vous faisiez partie de la classe ? Comment vous traitaient les enseignants par rapport aux autres élèves ? Comment se comportaient les autres élèves avec vous ? De quoi parliez-vous avec les autres élèves (est-ce que ça vous a donné des idées ou des envies pour la suite? P.ex. "modèle à suivre")
3. Encadrement et suivi : Pendant ce stage, qui s'occupait de vous et de votre formation? Est-ce que ces personnes s'occupaient bien de vous? Est-ce que vous avez le sentiment qu'ils vous comprenaient vraiment? Qu'ils s'intéressaient à vous? Qu'est-ce qui a fait que vous vous sentiez bien/pas bien? (p. ex. ambiance chaleureuse, disponibilité, écoute, ...)
4. Evaluation : Le matin, qu'est-ce qui vous donnait envie/pas envie d'aller à XXX ? Est-ce que vous y alliez régulièrement ou pas ?
  - Qu'est-ce que vous préféreriez à XXX? Qu'est-ce que vous aimiez le moins? l'ambiance avec les autres élèves ? avec les enseignants? les activités? les trajets/horaires des journées/manières de s'habiller (p.ex. uniforme), manières attendues de se comporter ?
  - Si je vous donnais une baguette magique, qu'est-ce que vous changeriez à ce stage?
5. Sens donné : A XXX, est-ce que vous aviez l'impression d'être au bon endroit pour vous? Est-ce que ça vous a aidé à savoir ce que vous voudriez faire par la suite ? Est-ce que ça vous a donné envie d'apprendre un métier ?

6. Si stage interrompu : Comment a pris fin ce stage ? Est-ce qu'il s'est passé quelque chose de particulier ? Est-ce que vous avez parlé à quelqu'un de l'arrêt de ce stage ? Qu'est-ce que vous avez fait ensuite ?

**Parlons de votre 2<sup>ème</sup> stage...**

**Parlons de votre 3<sup>ème</sup> stage...**

**Et le mercredi matin, comment ça se passait ?**

1. Activités : Qu'est-ce que vous faisiez de retour dans votre cycle ? Vous retourniez en classe ou non ? Pour y faire quoi ? (p. ex. programme particulier, accompagnement individualisé, ...)
2. Sens donné : de retour dans votre cycle, est-ce que vous aviez l'impression d'être au bon endroit pour vous ? Aviez-vous envie ou non d'être là ? A quoi servaient ces matinées ?
3. Encadrement : Qui est-ce que vous voyiez ? Votre enseignant principal ? Un conseiller ? La même personne qui vous suivait le reste de la semaine ? Pour faire quoi ? Ils savaient où vous en étiez ou non ?
4. Intégration : Comment ça se passait avec les autres élèves de votre classe ou du cycle ? C'était pareil qu'avant ? Qu'est-ce qui changeait ? Vous vous sentiez différent ou pas ?

**Et après ces stages, comment se sont passées les deux dernières semaines de l'année scolaire ?**

1. Activités : Qu'est-ce que vous faisiez ? Vous faisiez la même chose que les autres élèves ou non ?
2. Sens donné : Cela vous semblait utile ou non ?
3. Intégration : Comment est-ce que ça se passait avec les enseignants ? Avec les autres élèves ?
4. Encadrement et suivi : Qui est-ce que vous voyiez ? Les mêmes personnes que lors des retours au cycle le mercredi matin (enseignant principal, conseiller, ...) ? Pour y faire quoi ? Quels conseils de suivi/orientation vous ont-ils donnés ? Qu'en pensez-vous ? (d'accord/pas d'accord)

**Et comment s'est passée l'année suivante ?**

1. Qu'est-ce que vous avez pu faire ou non ? Est-ce que vous avez commencé une formation ?
2. Globalement, qu'est-ce que vous avez retiré de ces stages ? Qu'avez-vous appris ? Est-ce que ces stages vous ont été utiles ou non ? Aujourd'hui vous êtes là, est-ce qu'il y a eu une figure déterminante qui vous a inspirée/dégoûtée ? A posteriori, c'était une punition, une voie de garage ou au contraire une vraie opportunité ?
3. Aujourd'hui, quels sont vos buts/vos envies ? Est-ce que ça vous semble en bonne voie ou pas ? Qu'est-ce qui rend votre projet difficile/réalisable ?
4. Comment est-ce que vous imaginez les prochains mois ? l'année prochaine ? Et quand vous serez majeur ?

**Contact avec les parents ? N° de téléphone ? E-mail ?**

Si pas d'accord, pour quelle raison ? Pour une raison liée à la formation ?

## b) Familles

SRED/Classe pilote ESI-ESII  
L. Scalabrini, F. Rastoldo & A. Cecchini

Sept. 2021

### **Evaluation du projet Classe pilote ESI-ESII Grille d'entretien avec les familles**

#### INTRODUCTION

**Objectifs de l'entretien:** saisir la vision qu'ont, et l'évaluation qu'en font les familles des élèves concernées par la mesure Classe pilote ESI-ESII.

**Quelques éléments à mentionner:**

- Rappel du cadre de l'évaluation;
- Garantie de confidentialité: demander l'accord pour que l'entretien soit enregistré;
- Format de l'entretien: environ 45 min., sous la forme d'une discussion ouverte (il ne s'agit pas d'un questionnaire), liberté de ne pas répondre ou de demander l'arrêt de l'enregistrement à tout moment sans justification.

#### Axe 1: SITUATION ACTUELLE DE L'ELEVE

**Question introductive :** avant de parler des stages de découverte des métiers dans les centres de formation professionnelle en fin de 11<sup>ème</sup> année (classe pilote ESI-ESII), pouvez-vous me raconter ce que fait votre enfant aujourd'hui?

#### Axe 2: PARTICIPATION DES ELEVES AUX STAGES

**Tout d'abord, pouvez-vous me raconter en quelques mots comment s'est passée cette dernière année du cycle ?** (Cf. quelle est leur lisibilité globale du système de formation?)

**Pouvez-vous me raconter ensuite comment vous avez entendu parler de ces stages de découverte des métiers dans les centres de formation professionnelle en fin de 11<sup>e</sup> année (Classe pilote ESI-ESII) ?** Montrer le petit flyer destiné aux familles.

- Comment est-ce que ça allait à l'école pour votre enfant à ce moment-là? Est-ce que sa scolarité vous préoccupait ou non ? Si oui qu'est-ce qui vous inquiétait ? Est-ce que vous pouviez faire quelque chose à ce propos ? Si oui, quoi ?
- Qui vous a parlé de ces stages? Qu'est-ce qu'on vous en a dit (du point de vue: des objectifs – découvrir des métiers en centre de formation professionnelle; des modalités – organisation/accueil et prise en charge/activités; et de l'implication pour la suite)?
- A ce moment-là, qu'est-ce que vous en avez pensé (adhésion, réticence, ...)?
- Avez-vous parlé de ces stages avec votre enfant? Avec d'autres personnes (professionnels scolaires, membres de la famille)? Que vous ont-ils dit ou conseillé?
- Avez-vous discuté des choix des stages avec votre enfant? Avec d'autres personnes?
- Qu'est-ce que cela vous a fait l'idée que votre enfant sorte de sa classe/quitte le Cycle pendant quelques semaines en fin de 3<sup>e</sup> trimestre (soulagement, sentiment de relégation, sentiment de prise en charge mon enfant, ...)?



Axe 3 : STAGES, MERCREDI MATIN ET FIN D'ANNEE SCOLAIRE

**Comment se sont passés les stages que votre enfant a suivis?**

- Pendant cette période, comment voyiez-vous votre enfant ? Est-ce qu'il ou elle avait de la peine à se lever le matin ? Comment est-ce qu'il revenait après une journée de stage ? Est-ce que c'était pareil dans les différents stages ou est-ce que vous avez vu des différences entre les stages ?
- Que vous a raconté votre enfant des stages suivis? (Utilité ou non, se sentir à sa place/au bon endroit, nouveaux apprentissages ou non, bien accueilli/intégré avec les autres stagiaires ou non?)
- Que vous a raconté votre enfant du retour au cycle le mercredi matin? (Utilité ou non? Se sentir à sa place/au bon endroit, quelles activités et quelles personnes voyait-il ou elle?)
- Etiez-vous en contact avec une personne du cycle à propos de ces stages ou, plus globalement, à propos de sa scolarité ?

**Que fait/a fait votre enfant à l'issue des stages ? Comment a-t-il ou a-t-elle terminé son année scolaire ?**

Axe 4: EXPERIENCES ET EVALUATION

**Que pensez-vous de ce projet – la découverte par des stages des métiers en centre de formation professionnelle?** (Cf. impacts en termes de motivation et d'orientation aussi pour la suite du parcours de formation)

- Après l'expérience de ces stages, qu'est-ce qui a changé pour votre enfant dans la suite de sa formation? Est-ce que cela a changé qqch ou rien, d'ailleurs?
  - o *Relance:* Est-ce que ces stages ont été source de motivation ou d'envie (commencer une nouvelle formation, trouver une place de stage, ...) ou non? Sent-il ou elle à sa place aujourd'hui?
- Selon vous, est-ce que cette expérience aura une influence sur son parcours les prochaines années?
  - o *Relance:* Qu'apporte la participation de votre enfant à ces stages dans les prochaines années? Où le voyez-vous à sa majorité?

Apports? Par exemple:

- Mon enfant a découvert un domaine professionnel dans lequel il ou elle envisage une formation; a trouvé une place de stage/apprentissage; ou a réussi à raccrocher d'une manière ou d'une autre (motivation et valorisation pour les jeunes)
- Soulagement pour mon enfant de pouvoir sortir du cycle

Limites? Par exemple:

- Clarté des informations reçues sur le projet et sur les implications pour la suite pour mon enfant (orientation, formation, ...)
- Reconnaissance de l'expérience des stages pour la suite?
- Sentiment de relégation?

**Selon vous, quelles seraient les améliorations à proposer?**

**Enfin, avez-vous des questions? Souhaiteriez-vous ajouter un élément ou préciser un point?**

## c) Référents

SRED/Classe pilote ESI-ESII  
Document de travail  
L. Scalabrini & F. Rastoldo

juin 2021

### **Evaluation du projet Classe pilote ESI-ESII Grille d'entretien avec les professionnels (Référents FO18 CFP)**

#### INTRODUCTION

**Objectifs de l'entretien:** saisir la vision qu'ont, et l'évaluation qu'en font les professionnels concernés par la mesure Classe pilote ES-ESII.

**Quelques éléments à mentionner:**

- Rappel du cadre de l'évaluation;
- Garantie de confidentialité: demander l'accord pour que l'entretien soit enregistré;
- Format de l'entretien: environ 1 heure, sous la forme d'une discussion ouverte (il ne s'agit pas d'un questionnaire), liberté de ne pas répondre ou de demander l'arrêt de l'enregistrement à tout moment sans justification.

#### Axe 1: DESCRIPTION DES ACTIVITES

- Pouvez-vous nous décrire ce que font concrètement les élèves stagiaires "Classe pilote" lorsqu'ils et elles sont au CFP?
- Plus précisément, quelles sont les activités qui sont proposées et réalisées dans le cadre de leur stage dans votre CFP?  
*Par exemple: projet spécifique en collaboration avec les stagiaires FO18?*

#### Axe 2: INTEGRATION DES ELELVES STAGIAIRES "CLASSE PILOTE"

- D'une manière générale, pouvez-vous nous raconter comment se passe l'insertion des élèves stagiaires "Classe pilote" dans votre CFP?
- Comment ils et elles sont-ils/elles accueilli.e.s par les professionnels qui les encadrent?
- Comment se passe l'insertion de ces élèves avec les autres jeunes stagiaires FO18?  
*Par exemple: moments, occasions et intensité des contacts?*
- Comment se passe l'insertion de ces élèves avec les apprentis du CFP (plein-temps et/ou dual)?  
*Par exemple: moments, occasions et intensité des contacts?*
- En quoi les élèves stagiaires de la classe pilote diffèrent-ils des apprentis du CFP?  
*Autrement dit, est-ce que ces élèves stagiaires pourraient, selon vous, intégrer une de vos filières de formation plein-temps, duales, voire préparatoires? Oui/non et pour quelles raisons? (Rejoint l'axe 6, attentes)*
- En quoi un stage considéré comme réussi peut-il faciliter l'intégration du jeune dans votre CFP ? (Reconnaissance de la valeur de l'expérience → peut rejoindre aussi l'axe 5)

### Axe 3: ECHANGES ENTRE PROFESSIONNELS ET COORDINATION INTRA- ET INTERINSTITUTIONNELLE

#### 3.1 Qualité des échanges (pertinence, fréquences et circulation)

- Quels sont vos échanges avec la DGEO et sur quels sujets?  
*Par exemple: activités du mercredi matin, activités dans les CFP, insertion du jeune, son comportement, discussion sur son profil pour adapter la mesure, etc.*
- Quelles informations avez-vous et quels retours recevez-vous des personnes référentes pour le CO?
- D'une manière plus générale, comment décririez-vous la qualité et la circulation de ces échanges et informations avec le CO?

#### 3.2 Coordination

- Comment les jeunes sont-ils préparés à entrer dans cette expérience (au CO et dans les CFP) ?
- Quelle est la coordination entre les différents CFP?  
*Par exemple: ont-ils un programme en partie commun? Y a-t-il des échanges d'expériences? Si oui/non ponctuels, réguliers? Comment sont-ils organisés?*
- Comment se fait le lien pour un jeune qui quitte un CFP après son premier stage et qui arrive dans le deuxième ?
- Quels sont les professionnels en contact avec le jeune ?

### Axe 4: VECU ET EXPERIENCES DE LA MESURE

- Pouvez-vous nous raconter en quelques mots votre expérience de cette mesure? Qu'en reprenez-vous / qu'avez-vous découvert?
- Avez-vous constaté des différences entre la première volée et la dernière volée (évolution)? En quoi est-ce différent? Et comment expliquez-vous ces différences?
- Qu'est-ce que vous a le plus surpris? Qu'est-ce qui vous a le moins surpris? Et comment l'expliquez-vous?  
*Par exemple: forte adhésion des élèves stagiaires au projet, cohésion avec les stagiaires plus âgés, autonomie des élèves stagiaires, etc.).*
- Est-ce que des élèves stagiaires vous ont-ils rapporté leurs expériences? (positives/négatives)? Si oui, que vous disent-ils?

#### Axe 5: BILAN ET PERTINENCE DU PROJET CLASSE PILOTE

- Quel premier bilan de ce projet pilote pourriez-vous tirer? (Apports, limites et/ou enjeux identifiés)  
*Par exemple:*  
**Apports:**
  - Des jeunes qui ont découvert un domaine professionnel dans lequel ils envisagent une formation; qui ont trouvé une place de stage ou apprentissage ou encore des jeunes qui ont réussi à raccrocher d'une manière ou d'une autre? (Valorisation pour les jeunes)
  - Des professionnels satisfaits "de pouvoir apporter qqch de constructif" (valorisation du travail des professionnels)?
  - Des retours de familles positifs?**Limites/enjeux:**
  - Reconnaissance de la valeur du rapport de stage?
  - Comportements / absentéisme de certains élèves? (quelles propositions?)
  - Des difficultés rencontrées dans les échanges avec le CO? D'autres interlocuteurs (formateurs, etc.)?
  - Souplesse de la mesure (possibilité ou non de pouvoir adapter le choix des stages et prolongation selon la demande du jeune)?
- Quelle est la reconnaissance de l'expérience du stage, en terme de valeur? Quelle est la plus-value pour l'élève?

#### Axe 6: ATTENTES

- Selon vous (votre propre expérience), quelles seraient les ajustements à proposer / à mettre en œuvre?  
*Par exemple: timing dans l'année, durée du stage, activités dans les stages, (collaboration, formalisation d'objectifs communs, etc.).*
- Selon vous, faudrait-il revoir le profilage et la sélection des jeunes ? Oui/non et pour quelles raisons?
- Que pensez-vous si la classe pilote "s'ouvrait" à d'autres élèves en difficultés (p.ex. LC, classe atelier)?
- Enfin, avez-vous des questions? Souhaiteriez-vous ajouter un élément ou préciser un point?

## d) Cycle d'orientation

SRED/Classe pilote ESI-ESII  
L. Scalabrini, F. Rastoldo & A. Cecchini

Sept. 2021

### **Evaluation du projet Classe pilote ESI-ESII Grille d'entretien avec les professionnels (Dir-Cycles d'orientation)**

#### INTRODUCTION

**Objectifs de l'entretien:** saisir la vision qu'ont, et l'évaluation qu'en font les professionnels concernés par la mesure Classe pilote ES-ESII.

**Quelques éléments à mentionner:**

- Rappel du cadre de l'évaluation;
- Garantie de confidentialité: demander l'accord pour que l'entretien soit enregistré;
- Format de l'entretien: environ 1 heure, sous la forme d'une discussion ouverte (il ne s'agit pas d'un questionnaire), liberté de ne pas répondre ou de demander l'arrêt de l'enregistrement à tout moment sans justification.

#### Axe 1: SELECTION DES ELEVES

- Pouvez-vous nous décrire comment vous sélectionnez les élèves stagiaires pour la "Classe pilote"? A quel moment de l'année?
  - *Relance:* existence d'une classe Atelier dans votre établissement? Autres dispositifs? Bcp d'élèves concernés vs non (cf. 25 places disponibles par an)? Comportement ou absentéisme? Motivation-remobilisation/projet de formation de l'élève?
  - Evolution de ces critères de sélection entre 2018-2019 et 2020-2021? Si oui, lesquels?
- Comment le dispositif est présenté aux élèves ?
  - *Relance:* motivation des élèves pré-sentis? Quelle connaissance concrète du déroulement des stages dans les différents CFP du point de vue: a) des métiers à découvrir, b) de la prise en charge?
- Comment le dispositif est présenté aux familles ? Du point de vue: a) des objectifs, b) des modalités et c) de l'implication pour la suite
  - *Relance:* Adhésion ou non des familles? Réticences? Pour quelles raisons?
- Comment s'organisent ces stages (p.ex. choix des CFP avec les élèves) ?

#### Axe 2 : SUIVI PENDANT LES STAGES ET MERCREDI MATIN

- Comment s'effectue le suivi des élèves pendant les stages ? Quels sont les contacts qu'il/elle maintient avec le cycle ? Qui sont ses interlocuteurs ?
- Quelles activités le mercredi matin ? Retour en classe ? Activités individualisées ? Quels objectifs (pédagogiques ou autres) ?
- Comment se fait le lien pour un jeune qui quitte un CFP après son premier stage et qui arrive dans le deuxième (ou qui interrompt un stage et ne poursuit pas dans les autres)?

### Axe 3: RETOUR EN CLASSE ET FIN DE L'ANNEE

- Que font ces élèves à l'issue des stages ? Comment terminent-ils l'année scolaire ?

### Axe 4: ECHANGES ENTRE PROFESSIONNELS ET COORDINATION INTRA- ET INTERINSTITUTIONNELLE

#### **Qualité des échanges** (pertinence, fréquences et circulation)

- Quels sont vos échanges avec M. Fabrice Zanni et sur quels sujets?  
*Par exemple: choix et répartition dans les CFP, activités dans les CFP, insertion du jeune, son comportement, discussion sur son profil pour adapter la mesure, etc.*
- Quelles informations avez-vous et quels retours recevez-vous des personnes référentes dans les CFP?
- D'une manière plus générale, comment décririez-vous la qualité et la circulation de ces échanges et informations avec les CFP?
- Avez-vous une meilleure vision de ce qui se fait dans les CFP après ces expériences?

#### **Coordination**

- Quelle est la coordination entre les différents CO?  
*Par exemple: ont-ils un programme en partie commun? Y a-t-il des échanges/partages d'expériences (p.ex. en conseil de direction)? Si oui/non ponctuels, réguliers? Comment sont-ils organisés? Discussions communes pour affiner les critères de sélection des élèves*

### Axe 5: VECU ET EXPERIENCES DE LA MESURE

- Pouvez-vous nous raconter en quelques mots votre expérience de cette mesure? Qu'en retenez-vous / qu'avez-vous découvert? (*Relance: adhésion ou non, pourquoi?*)
- Avez-vous constaté des différences entre la première volée et la dernière volée (évolution)? En quoi est-ce différent? Et comment expliquez-vous ces différences?
- Est-ce que les principaux interlocuteurs des élèves stagiaires au CO (doyen, éducateur, conseiller, maître de classe), vous ont rapporté leurs expériences? (positives/négatives)? Si oui, que vous disent-ils?
- Est-ce que des élèves stagiaires vous ont rapporté leurs expériences? (positives/négatives)? Si oui, que vous disent-ils?

#### Axe 6: BILAN ET PERTINENCE DU PROJET CLASSE PILOTE

- Quel premier bilan de ce projet pilote pourriez-vous tirer?  
*Par exemple:*  
**Apports:**
  - Des jeunes qui ont découvert un domaine professionnel dans lequel ils envisagent une formation; qui ont trouvé une place de stage ou apprentissage ou encore des jeunes qui ont réussi à raccrocher d'une manière ou d'une autre? (Valorisation pour les jeunes)
  - Des professionnels satisfaits "de pouvoir apporter qqch de constructif" (valorisation du travail des professionnels)?
  - Des retours de familles positifs?  
**Limites/enjeux:**
  - Reconnaissance de la valeur du rapport de stage?
  - Comportements / absentéisme de certains élèves? (Quelles propositions?)
  - Des difficultés rencontrées dans les échanges avec les CFP? D'autres interlocuteurs (formateurs, etc.)?
  - Souplesse de la mesure (possibilité ou non de pouvoir adapter le choix des stages et prolongation selon la demande du jeune)?

#### Axe 7: ATTENTES

- Selon vous (votre propre expérience), quelles seraient les ajustements à proposer / à mettre en œuvre?  
*Par exemple: timing dans l'année, durée du stage, activités dans les stages, (collaboration, formalisation d'objectifs communs, etc.).*
- Selon vous, faudrait-il revoir le profilage et la sélection des jeunes ? Oui/non et pour quelles raisons? Que pensez-vous si la classe pilote "s'ouvrait" à d'autres élèves en difficultés (p.ex. LC, classe atelier)?
- Enfin, avez-vous des questions? Souhaiteriez-vous ajouter un élément ou préciser un point?







