

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE**

**Diplôme de Directeur  
d'Etablissement  
d'Education Adaptée et Spécialisée  
Session 2022**

**Favoriser la persévérance scolaire par l'accès  
aux stages en milieu professionnel. Le rôle du  
directeur adjoint chargé de la Segpa**

Etude menée dans trois Sections d'Enseignement Général et  
Professionnel Adapté de l'académie de [REDACTED]

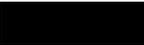
**Mémoire présenté par**

**Yvan LACROIX**



**Favoriser la persévérance scolaire par l'accès aux stages en milieu professionnel. Le rôle du directeur adjoint chargé de la Segpa**

Etude menée dans trois Sections d'Enseignement Général et Professionnel

Adapté de l'académie de 

# Sommaire

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>1 APPORTS THÉORIQUES ET RÉGLEMENTAIRES .....</b>	<b>2</b>
1.1 DU CONCEPT DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU CONCEPT DE PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE .....	2
1.2 LES STAGES EN MILIEU PROFESSIONNEL .....	8
1.3 STAGE EN MILIEU PROFESSIONNEL ET CONSÉQUENCES SUR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE .....	14
<b>2 MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE ET TERRAINS.....</b>	<b>16</b>
2.1 LE DÉPARTEMENT DU DOUBS.....	16
2.2 CHOIX DES TERRAINS.....	16
2.3 PRÉSENTATION DES TERRAINS .....	17
2.4 CHOIX DES OUTILS D'ENQUÊTE .....	20
<b>3 LES STAGES AU SERVICE DE LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE ? .....</b>	<b>23</b>
3.1 L'ACCÈS AUX STAGES : UN PARCOURS SEMÉ D'EMBÔCHES.....	23
3.2 STAGES EN MILIEU PROFESSIONNEL : DES MODALITÉS PRATIQUES DIVERSES .....	24
3.3 LES CHOIX PÉDAGOGIQUES DANS LA MISE EN ŒUVRE DES STAGES .....	25
3.4 QUELLES COLLABORATIONS AU SEIN DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE ? .....	27
3.5 QUELLES ALLIANCES AUTOUR DES STAGES ? .....	27
3.6 PARTAGE D'INFORMATIONS ET ACCESSIBILITÉ .....	32
3.7 STAGES ET PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE.....	33
<b>4 QUELLES PISTES D' ACTIONS POUR LE DIRECTEUR ADJOINT CHARGÉ DE LA SEGPA ?.....</b>	<b>36</b>
4.1 CONSTRUIRE DES ALLIANCES ÉDUCATIVES AVEC LES FAMILLES .....	36
4.2 CONSTRUIRE DES ALLIANCES AVEC LES ENTREPRISES.....	38
4.3 FAIRE DES STAGES UN ENJEU COLLECTIF.....	40
4.4 IMPLIQUER DIFFÉREMMENT LES ÉLÈVES.....	42
4.5 S'APPUYER SUR LA DÉMARCHÉ D'AMÉLIORATION CONTINUE DE LA QUALITÉ.....	42
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>43</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>45</b>
<b>TABLE DES ANNEXES .....</b>	<b>49</b>

## Introduction

La République française s'est donnée pour ambition d'assurer à tous les jeunes une qualification reconnue (article L. 111-1 du code de l'éducation). Au collège, la section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) concourt à ce projet en offrant à des élèves en grande difficulté scolaire de poursuivre leurs apprentissages tout en préparant leur projet professionnel. Or, les jeunes scolarisés en Segpa sont une population qui présente un risque d'abandon scolaire particulièrement élevé (DEPP, 2017). La prévention du décrochage scolaire est donc une priorité pour le directeur adjoint chargé de la Segpa qui doit mobiliser toutes les ressources possibles pour éviter les sorties précoces. L'une des spécificités de la Segpa est d'inclure dans son curriculum des stages en milieu professionnel. Il est alors légitime et rationnel, en tant que cadre opérationnel, de se questionner sur l'appui que représente l'expérience des stages dans le maintien en formation des élèves.

Cette réflexion m'a été initiée par le témoignage d'une directrice adjointe chargée de la Segpa qui m'a fait part des difficultés qu'elle rencontrait dans l'organisation des périodes en milieu professionnel. Mener un questionnement sur les stages m'est alors paru pertinent. En effet, ce travail me permettait de répondre à un problème professionnel de terrain identifié. De plus, j'ai décelé que les stages étaient un moyen d'observer les collaborations internes, les relations avec les familles et les partenariats avec le monde professionnel.

Un autre élément fut essentiel dans ma détermination à choisir ce sujet d'étude. Durant ma carrière d'enseignant, contribuer à l'égalité des chances a été une motivation constante. Or, j'ai rapidement eu l'intuition qu'il y avait dans l'accès aux stages un risque d'iniquité entre les élèves.

Enfin, j'ai toujours eu une grande ambition pour les élèves dont j'ai eu la responsabilité, et particulièrement pour les plus vulnérables d'entre eux. Par conséquent, dans la perspective d'occuper un poste de directeur adjoint chargé de la Segpa, assurer une insertion sociale et professionnelle à chacun des élèves est, pour moi, primordiale.

Mon étude répondra à la problématique suivante : comment le directeur adjoint chargé de la Segpa et son équipe peuvent-ils se saisir des stages en milieu professionnel pour favoriser la persévérance scolaire des élèves de Segpa ?

De ce questionnement émergent plusieurs hypothèses de résolution qui seront confronter à l'enquête de terrain.

Il est probable que les modalités de mise en œuvre des stages revêtent une large diversité de pratiques en lien avec les contextes locaux, notamment économiques.

Les stages favorisent certainement l'élaboration et la mise en œuvre de projets fédérateurs, associant l'ensemble des parties prenantes et contribuant à donner du sens aux apprentissages disciplinaires.

La troisième hypothèse concerne l'accessibilité. Ainsi, l'interaction entre l'exigence pour les élèves d'acquérir des compétences, notamment sociales, et celle des entreprises à proposer des conditions d'accueil adaptées est déterminante dans l'efficacité scolaire des stages.

Enfin, pour le directeur adjoint chargé de la Segpa, les stages représentent certainement un levier permettant d'impulser des changements de pratiques professionnelles au bénéfice de la persévérance scolaire.

Dans une première partie, je convoquerai des références théoriques et réglementaires pour définir la notion de persévérance scolaire et montrer que les stages sont un moyen pour la maintenir dans le cadre d'une alliance tripartite entre le collège, les familles et le milieu professionnel autour de l'élève.

Dans une seconde partie, je procéderai à la description des terrains d'enquête dont je justifierai le choix. Je ferai également état des outils méthodologiques utilisés.

Une troisième partie sera consacré à l'analyse des données de l'enquête. Elle me permettra de vérifier quelles sont les conséquences sur la persévérance scolaire des pratiques observées dans la mise en œuvre des stages en milieu professionnel.

Enfin, dans une quatrième partie, en m'appuyant sur l'analyse de l'étude réalisée, Je proposerai des pistes d'actions afin que les stages soient, pour le directeur adjoint chargé de la Segpa, un moyen d'engager son équipe dans des pratiques collaboratives au bénéfice de la persévérance scolaire.

## **1 Apports théoriques et règlementaires**

### **1.1 Du concept de décrochage scolaire au concept de persévérance scolaire**

La définition de la notion de décrochage scolaire n'est pas univoque et son contenu demande à être précisé. Cette étape est nécessaire car c'est en observant comment s'est élaboré le concept de décrochage que l'on pourra comprendre comment, ultérieurement, s'est construit celui de persévérance.

### **1.1.1 Genèse et évolution du concept de décrochage scolaire**

La notion de décrochage scolaire est une construction historique trouve son origine aux Etats-Unis, dès la fin du dix-neuvième siècle, dans l'expression « *drop out* » (Sherman Dorn). La volonté de renforcer l'efficacité et la rentabilité des systèmes éducatifs fait de la lutte contre le « *high school dropout* » un enjeu central des politiques publiques dès les années soixante en Amérique du nord (Ferréol, 2019). Il s'agit alors de réduire le nombre d'abandons dans les études secondaires. L'usage du terme en France n'émerge que dans les années 1990. En effet, la question des sorties précoces du système éducatif était jusque-là considérée comme un problème social et son traitement n'était pas envisagé comme étant du ressort de l'école (Schwartz, 1981). L'institution scolaire s'intéresse cependant à cette problématique, notamment par la loi d'orientation n°89-486 du 10 juillet 1989, dont l'ambition est de doter les jeunes d'une qualification reconnue et de leur permettre une insertion sociale et professionnelle. En mars 2000, le sommet de Lisbonne fait de la lutte contre les sorties précoces du système éducatif l'un des objectifs majeurs des politiques européennes et entend intervenir de façon préventive sur les origines du décrochage. C'est dans le plan Espoir Banlieues de décembre 2008 qu'apparaît pour la première fois, dans un texte gouvernemental, le terme « décrochage scolaire ».

### **1.1.2 La lutte contre le décrochage : un enjeu majeur**

« Le plan Agir pour la jeunesse, annoncé par le président de la République le 29 septembre 2009, fait de la lutte contre le décrochage une priorité nationale » (Bulletin officiel de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation n°6 du 10 février 2011). Dans le même mouvement, la « Stratégie Europe 2020 », adoptée le 17 juin 2010 par le Conseil européen, a pour ambition de « permettre de régler le problème de l'abandon scolaire » (Commission Européenne, 2010, p. 12) et fixe l'objectif de réduire le taux de décrochage scolaire moyen en Europe de 14.4% en 2010 à moins de 10% à l'horizon 2020. Cette mobilisation générale entend impliquer tous les acteurs des systèmes éducatifs « (enseignement préscolaire, primaire, secondaire, continu et supérieur) dans le cadre d'une approche intégrée » (Commission Européenne, 2010, p. 15). Une démarche globale similaire est présente également dans les actions déterminées par la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013. La loi n°2014-288 du 5 mars 2014, quant à elle, apporte par l'article L. 313-7 du code de l'éducation, une définition du décrochage scolaire, précisée par le décret du 31 décembre 2010 et codifiée à l'article D. 313-59 du code de l'éducation : le niveau de qualification minimum atteint à la fin de la formation initiale correspond à un diplôme de niveau 3.

Le plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » présenté le 21 novembre 2014, élabore une stratégie en trois axes qui implique tous les acteurs : « parents, professeurs, pouvoirs publics au niveau national ou local, associations, entreprises » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014, p. 9). L'objectif est « de diviser par deux le nombre de jeunes, qui chaque année, quittent le système scolaire sans diplôme ni niveau de qualification suffisant » (p. 5). La loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance, en garantissant une formation pour tous jusqu'à 18 ans, étend encore le domaine d'action contre le décrochage. Enfin, la circulaire de rentrée du 10 juillet 2020 signale que « la rentrée scolaire 2020 sera une période cruciale pour prévenir le décrochage ».

### **1.1.3 Dispositifs de lutte contre le décrochage**

Au niveau académique, les missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), créées en 2014, participent « au repérage des élèves en risque de décrochage, en lien avec les référents décrochage scolaire et les groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS) dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPL), parfois dans le cadre d'alliances éducatives élargies à des partenaires extérieurs. » (Eduscol). Les MLDS participent également, à l'échelle d'un territoire défini, à la mise en réseau des acteurs de l'Éducation nationale *via* les réseaux formation qualification emploi (FoQuale) (circulaire n°2013-035 du 29 mars 2013). L'action du GPDS est intégrée au projet des EPL à travers un volet « prévention du décrochage » qui rassemble l'ensemble des acteurs concernés par cette problématique : chef d'établissement, directeur adjoint chargé de la Segpa, professeur principal, conseiller principal d'éducation, psychologue de l'Éducation nationale, médecin scolaire, assistante sociale... Le fonctionnement des GPDS, renvoie à une grande diversité de pratiques. (Maillard, 2018, cité par. (Marx & Reverdy, 2020))

### **1.1.4 Enjeux de la lutte contre le décrochage scolaire**

Si les pouvoirs publics agissent avec détermination, c'est que « le décrochage, ce sont autant d'enjeux humains, économiques, de cohésion sociale » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014, p. 5). En effet, la prévention du décrochage est cruciale car l'estime de soi du décrocheur, atteinte profondément, rend très difficile le retour en formation. De plus, les personnes sans diplôme voient compromise leur insertion sociale et professionnelle avec un risque de chômage sensiblement accru et une menace plus élevée de tomber dans la grande pauvreté. Le décrochage représente un coût considérable, évalué pour la France à 230 000 euros cumulés tout au long de la vie de chaque individu concerné (Ministère de l'éducation nationale, 2014, p. 6), soit près de 30 milliards de dette contractée chaque année

(Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014, p. 5). Enfin, permettre à tous d'acquérir une « qualification reconnue » (article L. 111-1 du code de l'éducation) participe au projet humaniste et démocratique de la République française car l'obtention d'un diplôme est la marque de l'accomplissement d'un parcours de formation qui prépare chaque citoyen à « l'exercice de ses responsabilités d'homme ou de femme et de citoyen ou de citoyenne » (article L. 111-2 du code de l'éducation).

Tentons maintenant d'évaluer la dimension quantitative de ce phénomène, dans la population scolaire générale et pour les élèves de Segpa particulièrement.

### **1.1.5 Une baisse significative**

Bien que l'estimation soit malaisée (Ferréol, 2019), les conclusions des études convergent et indiquent qu'en France, le nombre d'élèves victimes d'abandon scolaire est en baisse continue depuis les années 1980 (Bernard P., 2017). « En 1980, 39 % des jeunes sortaient de l'école sans diplôme ou avec le seul brevet. Ils sont 16 % en 2009, ce qui est certes beaucoup, mais vraisemblablement amené à diminuer encore. » (Bernard P. Y., 2015). En effet, en 2020, l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) indique que « 8,0 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans ont quitté leurs études initiales sans diplôme ou avec seulement le diplôme national du brevet et ne sont pas en situation de formation » (INSEE, 2021) (annexe 1).

Pour autant, la question du décrochage scolaire constitue toujours un enjeu actuel. En effet, alors que le taux d'abandon scolaire a diminué, le taux de chômage chez les non diplômés demeure très élevé, approchant même 50%, contre un peu plus de 20% pour les titulaires d'un CAP, d'un BEP ou d'un baccalauréat (INSEE, 2021). L'obtention d'un diplôme est donc plus que jamais déterminante pour l'avenir professionnel des jeunes.

Il convient dès lors de porter le regard sur les élèves de Segpa. « Une part importante des élèves de Segpa (58 %) est sortie du système scolaire sans obtenir un diplôme » (DEPP, 2017). Parmi ces jeunes, certains (plus de 15%) (DEPP, 2017) ne parvenaient pas jusqu'à la classe de troisième. Ayant souvent été maintenus au cours de leur scolarité primaire (83,5%), ces élèves atteignaient l'âge de 16 ans avant la fin du collège (DEPP, 2017) et abandonnaient. La circulaire 2015-176 du 28 octobre 2015, en ne retenant plus une année de retard comme critère à la pré-orientation en Segpa, maintient mécaniquement les élèves dans le cadre de l'obligation scolaire jusqu'au terme du collège. Un nouveau cadre de légalité est donné au maintien en formation par la loi « pour une École de la confiance » qui prolonge la formation obligatoire jusqu'à dix-huit ans.

Si, en France, « en 1980, 39 % des jeunes sortaient de l'école sans diplôme ou avec le seul brevet » (Bernard P. Y., 2015), ils ne représentaient plus que 12.6 % en 2010 et 8.2% en 2020 (INSEE, 2021). Les objectifs ont donc été atteints ce qui démontre l'efficacité globale des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire. Mais, exclus de cette tendance décroissante, les élèves de Segpa représentent un public à risque (DEPP, 2017).

L'enjeu d'une « égalité réelle dans toutes les filières scolaires, y compris les filières spécialisées » (Zaffran, 2010, p. 96) invite nécessairement le directeur adjoint chargé de la Segpa à chercher d'autres voies et à s'interroger sur la persévérance scolaire.

### **1.1.6 Lutter contre le décrochage ou favoriser la persévérance ?**

Si la lutte contre le décrochage a su dépasser le cadre de la remédiation, son action se situe encore dans le champ d'une prévention secondaire, comme l'indique la circulaire 2013-035 du 29 mars 2013 qui crée les réseaux FoQualE. D'ailleurs, « dans le domaine de la prévention, à ce jour, les réponses restent peu structurées » (Ministère de l'éducation nationale, 2014). L'action en faveur de la persévérance scolaire vise à la mise en œuvre de mesures préventives. Marc Bablet l'affirme avec force : « Il nous paraît que tous les efforts méritoires faits pour travailler avec les décrocheurs à les raccrocher au processus d'enseignement (...) ne constituent qu'un aspect du problème qui mérite d'être traité à la source pour éviter que le décrochage se produise dans une optique de prévention primaire » (Bablet, 2019, p. 22).

La notion de persévérance scolaire permet une approche repensée, plus positive et dynamique. D'abord, d'un point de vue sémantique, elle se situe dans le champ de l'action. Persévérer, c'est « continuer de faire ce qu'on a résolu, par un acte de volonté renouvelé » (Dictionnaire Le Robert). Elle permet ensuite de « prendre en considération, outre les causes extérieures du phénomène, les facteurs internes, propres à la formation initiale » (IGEN-IGAENR, 2013)

Nous définirons donc la persévérance scolaire comme le processus qui permet à un élève de maintenir un engagement, conforme aux attentes de l'école, dans les apprentissages et les comportements scolaires jusqu'à l'obtention, au minimum, d'un diplôme de niveau 3.

### **1.1.7 Les facteurs déterminants de la persévérance scolaire**

Agir pour la persévérance scolaire implique de connaître les conditions qui risquent de conduire au décrochage afin d'agir de façon préventive. Il n'est pas question ici d'établir une liste exhaustive, quand bien même cela serait possible, des facteurs conduisant au décrochage scolaire, mais d'en catégoriser les principaux déterminants. Gilles, Potvin et Tièche font état de plusieurs modèles explicatifs.

### *Facteurs liés à l'enseignement*

Selon le modèle de Finn (1989) : « Le processus d'abandon scolaire est développemental et se trace à la suite d'échecs vécus par l'enfant dans ses tentatives de participation à l'école » (p. 133). Favoriser la persévérance implique donc de mettre en œuvre, tout au long du cursus, des conditions qui permettent la réussite scolaire de l'élève mais également son inclusion sociale effective dans l'établissement. Battin-Pearson (2000) rejoint Finn sur ce point lorsqu'il montre qu'un faible rendement scolaire explique à lui seul « 33% de la variance dans le processus de décrochage scolaire » (p. 134). La qualité de l'enseignement est donc un facteur essentiel dans le soutien à la persévérance scolaire. De plus, certains déterminants sont liés aux interactions entre les enseignants et les élèves. « Les facteurs liés aux pratiques éducatives et à la relation avec l'enseignant ont une part prépondérante dans l'explication du décrochage scolaire » (p. 9). Thibert cité par (Allenbach, 2014, p. 15) est encore plus explicite : « des relations bienveillantes de la part des enseignants peuvent diviser par deux le taux de décrochage ». Enfin, l'attente qu'ont les professeurs de la capacité de leurs élèves à réaliser une tâche (effet Pygmalion) exerce une influence sur la réalisation de la tâche par les élèves eux-mêmes. (Rosenthal Robert A., 1971) La persévérance des élèves repose donc sur l'exigence bienveillante et ambitieuse de l'équipe pédagogique.

Davantage centrées sur l'élève, d'autres recherches intègrent les ressorts mêmes de la motivation autodéterminée. Le modèle de Tinto (1975, 1993) repose sur deux principes : « l'intention des élèves de tirer profit de l'expérience scolaire et de s'engager dans l'atteinte des buts éducatifs qu'ils se sont fixés » (p. 134). Wehlage (1989) montre lui que la valeur que l'élève accorde à sa scolarisation est un autre facteur à considérer. Favoriser la persévérance scolaire conduit donc à des pratiques pédagogiques donnant du sens aux apprentissages et dans lesquelles les élèves sont acteurs.

### *Le contexte familial et social*

La faible scolarisation des parents, l'éclatement des structures parentales à l'adolescence ou la mono parentalité constituent des désavantages présents dans l'histoire des décrocheurs, même s'il convient de se garder de toute lecture déterministe. L'école n'a que peu de prise sur ces facteurs qui lui sont exogènes. Il est néanmoins nécessaire pour le directeur adjoint chargé de la Segpa de connaître l'existence de ces facteurs sociaux, en particulier lorsqu'il s'agira de nouer des alliances avec les familles.

### *Les déterminants liés à l'enfant*

Chez nombre de décrocheurs, on constate une faible estime de soi, un retard de maturation, un niveau d'ambition moindre, une moins bonne adaptation sociale et, souvent, une méconnaissance des attentes scolaires (Bablet, 2019). Il existe en outre une distinction de genre puisque les garçons ont une plus grande propension au décrochage. Agir pour la persévérance implique donc de soutenir l'estime de soi des élèves et d'élever leur niveau d'ambition. Enfin, un enseignement davantage explicite contribue à lever des malentendus sociocognitifs et favorise la maîtrise de compétences, notamment psychosociales, plus efficaces. (Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010) Une fois encore, les élèves de Segpa apparaissent comme une population scolaire particulièrement à risque puisque les caractéristiques sociodémographiques de ces élèves correspondent grandement à celles du risque de décrochage : majorité de garçons, familles monoparentales, fratries importantes. (DEPP, 2017)

Les multiples facteurs du décrochage scolaire relèvent de plusieurs microsystèmes et impliquent des dimensions individuelles, scolaires, sociales et contextuelles. Face à cette complexité, il convient d'adopter une approche systémique. La co-construction de projets globaux permet d'éviter l'écueil de l'éparpillement qui conduit parfois chaque acteur à vouloir actionner un levier (Gilles, Potvin, & Tièche, 2012). Les stages en milieu professionnel pourraient-ils contribuer à éviter cet écueil ?

## **1.2 Les stages en milieu professionnel**

Agir pour la persévérance suppose donc de mobiliser l'ensemble des acteurs. Les stages en milieu professionnel sont l'un des atouts pédagogiques de la Segpa. Ils constituent vraisemblablement des moments singuliers propices à la mise en œuvre d'alliances éducatives à même de fédérer l'élève, sa famille, l'équipe pédagogique et d'autres partenaires autour d'une ambition commune. Il convient de rappeler que faire le choix de cette approche n'est évidemment en rien excluante d'autres formes d'action. Réfléchir à la place des stages en milieu professionnel n'écarte pas le rôle fondamental de la relation éducative, des démarches pédagogiques ou encore du climat scolaire dans le maintien ou la restauration de la persévérance scolaire.

### **1.2.1 La place des stages : évolution historique**

#### *École et milieu professionnel*

Les stages en entreprise apparaîtront progressivement dans certaines branches, sous le regard méfiant des enseignants. Ils se développeront pendant la période de reconstruction suivant la seconde guerre mondiale en raison d'un besoin de qualification accru (Chapuis, 2014). C'est au

travers des stages qu'adviennent les relations école-entreprise, notamment pour la confection des référentiels des diplômes. L'objectif de l'insertion professionnelle des élèves « inadaptés » conduira les filières spécialisées à un rapprochement avec le monde de l'entreprise.

### *Évolution de la mise en œuvre des stages dans les enseignements adaptés*

La circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967 prévoit que la formation des élèves de plus de 14 ans des sections d'enseignement spécialisé (SES) « sera complétée par des contacts avec la vie des métiers, notamment, dans la mesure du possible, sous forme de stages accomplis dans la profession, organisés et contrôlés par l'établissement ». C'est la circulaire du 14 décembre 1990 qui rendra « des stages et des séquences éducatives en entreprise » obligatoires pour les élèves des enseignements généraux et professionnels adaptés. Cette organisation est confirmée par la circulaire n°96-167 du 20 juin 1996. Les stages donnent aux élèves « une information sur les métiers et une découverte progressive du monde du travail » (classe de quatrième). En classe de troisième, « l'élève précise son projet professionnel. Il fait la preuve de sa capacité à se prendre en charge et affirme progressivement son autonomie sociale ». À la même période, le décret 96-465, dans son article 8, impose à tous les élèves de troisième une séquence d'observation en milieu professionnel. Les modalités d'accueil en entreprise d'élèves mineurs de moins de seize ans sont précisées par la circulaire du 8 septembre 2003. En 2006, la circulaire du 29 août implique explicitement les stages d'application dans le processus d'évaluation des compétences « relevant de la vie sociale et professionnelle » ainsi que celles montrant « la capacité de l'élève à se situer dans son parcours de formation ». Les objectifs et l'organisation des stages sont décrits encore plus précisément en 2009 dans la circulaire du 24 avril. Leurs durées et leur répartition sont explicités : deux périodes d'initiation d'une semaine chacune en quatrième, deux périodes « d'application » de deux semaines chacune en troisième. Le texte laisse aussi la possibilité au directeur adjoint chargé de la Segpa et à son équipe de globaliser la durée des stages et permet de les répartir sur deux années pour un volume compris entre quatre et dix semaines. Les dates des périodes de stage doivent être votées par le conseil d'administration du collège.

### *Le cadre réglementaire actuel*

Le cadre général de 2009 est repris par la circulaire 2015-176 du 28 octobre 2015 actuellement en vigueur. Les stages s'inscrivent dans la préparation à l'accès à une formation professionnelle. Intégrés au parcours Avenir, ils amènent le jeune à « construire progressivement une véritable compétence à s'orienter et développer le goût d'entreprendre et d'innover ». En quatrième, les élèves découvrent les milieux professionnels afin de développer leurs goûts et leurs aptitudes. En troisième, les stages ont une fonction davantage pré-professionnalisante et doivent permettre

aux élèves d'établir des liens entre les compétences acquises à l'école et les pratiques du monde professionnel. La connaissance des possibles professionnels peut également être enrichie par des visites d'établissements de formation. Il s'agit dans tous les cas d'aider les élèves à donner du sens aux apprentissages et, par conséquent, d'accroître ou de maintenir leur motivation.

### *Évaluation et enjeux pour les examens*

« L'évaluation des stages permet d'apprécier (...) les compétences relevant de la vie sociale et professionnelle [ainsi que] la capacité de l'élève à se situer dans son parcours de formation (...) » (circulaire 2015-176). Les compétences et connaissances acquises lors des stages pourront être valorisées dans les épreuves orales du certificat de formation générale (CFG) ou du diplôme national du brevet série professionnelle (DNB Pro) dans le cadre du parcours Avenir. Les stages bénéficient ainsi d'une reconnaissance dans le cursus de l'élève, au même titre que les compétences évaluées dans les autres épreuves du DNB. L'enjeu de certification a probablement une influence sur le sens donné au stage par l'élève et sur sa motivation.

### *Organisation administrative*

Les articles D.331-1 à D.331-15 du code de l'éducation fixent le cadre réglementaire à l'organisation des stages. Les lieux d'accueil peuvent être des entreprises de droit privé, des associations ou des administrations, désignées, de façon générique, par le terme « entreprise ». Ces temps passés hors de l'établissement scolaire doivent être prévus dans le projet d'établissement (D.331-2) et donnent lieu à la rédaction d'une convention (D.331-3) dont un document-cadre est publié par le ministère. Cette convention précise notamment les conditions d'encadrement, les règles de sécurité à respecter (articles R. 234-11 à R. 234-21 du code du travail) ainsi qu'un emploi du temps conforme à la législation sur le temps de travail. Durant les stages, les élèves restent sous statut scolaire mais bénéficient cependant de la législation sur les accidents du travail (Articles L. 412-82 et 412-6 du code de la Sécurité sociale). La loi relative à la liberté de choisir son avenir professionnel autorise depuis 2019 les élèves de moins de 14 ans à effectuer leur séquence d'observation dans une entreprise régie par le droit privé. Enfin, la partie pédagogique désigne le tuteur au sein de l'entreprise ainsi que le professeur référent. Elle indique également les objectifs du stage.

### *Une place grandissante*

Entre 1967 et 2015, l'encadrement réglementaire des stages a été considérablement précisé. L'augmentation du nombre d'occurrences du mot « stage » dans les circulaires précitées est d'ailleurs une preuve de l'importance croissante que l'institution accorde à ces moments

d'immersion dans le monde professionnel. Passant de 4 en 1967, ce nombre atteint 54 en 2009, montrant à quel point les liens Segpa-entreprise sont devenus une question centrale. (Annexe 2) Les stages occupent une part déterminante dans la construction des projets d'orientation et permettent aux élèves d'établir des liens entre les apprentissages scolaires et les compétences requises dans le cadre professionnel. Mais les stages sont porteurs d'autres enjeux, qui, par la construction d'alliances éducatives, peuvent avoir des effets sur la persévérance scolaire.

### **1.2.2 Stages en milieu professionnel et alliances éducatives**

Les alliances éducatives sont identifiées aujourd'hui comme un facteur d'accrochage scolaire (Gilles, Potvin, & Tièche, 2012). Les stages en milieu professionnel peuvent constituer un contexte favorable à la construction de telles alliances.

#### *Alliance éducative : définition*

Nous partageons le constat établi par Gérard Neyrand : « Aujourd'hui, l'éducation est la conséquence d'une action multiforme en réseau » (Neyrand, 2015, p. 287). Comment alors organiser les interactions entre les parties prenantes ? Les concepts de collaboration, de coopération et de partenariat ont été théorisés pour définir des relations qui dépassent le simple passage d'informations ou la coordination. Distinguer ces trois notions est complexe car « les définitions de ces concepts varient considérablement entre courants théoriques » (Allenbach, 2014, p. 194). Nous nous référerons aux travaux de Annie Lasne (citée par (Ferréol, 2019) pour donner le contour de ces notions.

En éducation, la collaboration est la forme la plus ancienne et la moins contraignante. « Elle ne nécessite que peu de structuration et implique seulement que les parties acceptent d'apporter leur contribution à une mission commune, le plus souvent de l'échange ponctuel d'informations. » (Ferréol, 2019, p. 70)

Plus tard apparaît la notion de coopération. Cette forme de relation est plus engageante car elle demande une responsabilité partagée des acteurs dans la mise en œuvre des actions sans pour autant que le choix de cette action soit partagé.

Enfin, les années 2000 voient l'émergence du terme « partenariat ». Ce concept comprend la relation entre les partenaires comme un accord réciproque dans lequel toutes les compétences des participants sont considérées comme complémentaires. Les relations se veulent égalitaires, réciproques et contractualisées.

Le rapport « Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée » paru en 2013 donne au concept d'alliance une reconnaissance institutionnelle (IGEN-

IGAENR, 2013). Quel est alors l'apport du terme « alliance » ? Selon Gilles, Potvin et Tièche (2012), la notion d'alliance implique « un investissement fort en fonction d'un but » au-delà de la simple « complémentarité entre professionnels » (p. 111). Allenbach (2014) propose « de considérer l'alliance, non pas comme une nouvelle catégorie à ajouter aux notions de collaboration, coopération ou partenariat, mais comme un processus transversal à toute forme de relation nécessitant un engagement et un rapport de confiance » (p. 194).

Cette relation de confiance n'est pas un préalable mais le résultat du processus dynamique qu'est l'alliance. C'est ainsi que l'alliance se différencie du contrat. Le contrat suppose un accord explicite et un engagement conditionné au respect de ces termes et s'y limitant, chaque situation nouvelle nécessitant une nouvelle contractualisation. L'alliance « implique un engagement volontaire et conscient, une posture, une éthique » (Allenbach, 2014, p. 193) qui demande un engagement constant des acteurs et perdure d'une situation à l'autre.

Les stages en milieu professionnel peuvent constituer ce processus dynamique.

#### *Le stage : catalyseur d'alliances*

En classes de quatrième et troisième Segpa, les périodes en milieu professionnel impliquent essentiellement autour de l'élève, la famille, l'équipe pédagogique et l'entreprise, représentée les plus souvent par le tuteur. Nous limiterons notre cadre d'analyse à ces acteurs même si d'autres partenaires, tels que les comités locaux école-entreprise (CLEE) ou des associations locales sont parfois engagés. Constituer une alliance autour des stages nécessite de se questionner sur la logique de chacun des acteurs. En effet, ces derniers n'ont pas forcément les mêmes objectifs. La famille éduque des sujets en tant qu'enfants socialisés. L'école doit faire advenir des élèves diplômés et les entreprises attendent des travailleurs compétents. Il s'agit alors de faire émerger des compromis autour d'enjeux communs à expliciter (Gilles, Potvin, & Tièche, 2012). Il est donc impératif de se questionner sur ce qui empêche un acteur d'entrer en discussion et en collaboration avec les autres.

### **1.2.3 Identification des relations collaboratives**

L'analyse de ces relations tripartites peut s'appuyer sur le schéma proposé en annexe 3 .

#### *Pôle famille*

Les parents des élèves de Segpa ont souvent un rapport difficile à l'école. Parfois parce qu'eux-mêmes ont été en situation de difficulté scolaire (DEPP, 2017) mais aussi parce que leurs enfants n'ont pas pu y acquérir les compétences scolaires attendues. Le stage, objet hors de l'école, peut faciliter la constitution d'alliances puisqu'il déplace les enjeux à l'extérieur.

De nombreux parents ont une certaine proximité avec les secteurs d'activité dans lesquels leurs enfants effectuent leurs stages. En effet, dans plus de la moitié des cas, les élèves de Segpa sont issus de familles d'ouvriers. Seul le tiers des parents est diplômé et, dans ce cas, le diplôme détenu est un CAP, un brevet d'études professionnelles (BEP) ou un baccalauréat professionnel (Zaffran, 2010), (DEPP, 2017). Les parents d'élèves de Segpa occupent les mêmes catégories d'emploi que celles qui serviront le plus souvent de support de stage à leurs enfants, et particulièrement les stages d'application. Les compétences des familles peuvent alors davantage se manifester et être reconnues par les partenaires. En revanche, la projection dans le monde du travail peut être difficile pour les enfants de parents dits inactifs qui sont 7 fois plus représentés en Segpa que dans le cursus général (DEPP, 2017).

La collaboration avec les familles autour des stages est de surcroît un enjeu de justice sociale. Il convient donc d'intégrer la découverte du monde du travail par le biais des stages à la réflexion sur l'égalité des chances. Toutes les familles et donc tous les élèves n'étant pas munis des mêmes connaissances, aptitudes et réseaux, il convient là aussi d'aider ceux qui sont les plus fragiles. Chaque personnel doit pouvoir accompagner les élèves et veiller à éviter toute forme de discrimination, en particulier lors des phases de recherche de stage (IH2EF, 2021). Enfin, Zaffran souligne l'importance des bénéfices scolaires que génèrent l'alliance avec la famille autour du projet professionnel de leur enfant (Zaffran, 2010)

### *Pôle collège*

Les aptitudes reconnues dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation rendent possible l'implication de chaque professeur dans la recherche de cette alliance tripartite puisque les compétences suivantes sont partagées : coopérer au sein d'une équipe, coopérer avec les parents d'élèves, coopérer avec les partenaires de l'école.

Les professeurs de lycée professionnel (PLP) aident les élèves dans leur recherche de stages en milieu professionnel et en assurent l'encadrement pédagogique (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, s.d.). Ces enseignants ont donc une bonne connaissance du monde de l'entreprise (enquête Ifop, 2014) mais qui n'est peut-être pas partagée par les professeurs des écoles (PE) et les professeurs de lycées et collèges (PLC). Or, « la méconnaissance entraîne souvent la défiance : cet adage est également valable pour les relations École-Entreprise. Développer une relation de confiance entre les entreprises et les enseignants est indispensable. Pour faire avancer cette connaissance réciproque, « la mise en place d'un projet commun impliquant un dialogue régulier et constructif sur le long terme est nécessaire » (Couairon, 2014, p. 83).

### *Pôle milieu professionnel*

On peut considérer que les résultats de l'enquête de l'Ifop de juin 2013, effectuée sur un échantillon de 401 dirigeants d'entreprises et de 600 enseignants du secondaire et du supérieur, demeure raisonnablement valide dans le contexte de la Segpa. Elle confirme à quel point les attentes des différents partenaires sont diverses puisque 78% des patrons de PME estiment que l'école prépare mal à la vie professionnelle. Le jugement des chefs d'entreprises est cependant bien meilleur envers l'enseignement professionnel qui, selon eux, permet aux jeunes de mieux s'adapter aux règles de l'entreprise (73%) et les rend davantage motivés (60%). Le stage est un pont entre l'école et l'entreprise, celui-ci étant considéré par 53% des enseignants comme un bon moyen de découverte du monde de l'entreprise. Emprunter ce pont permet de palier « l'insuffisance de dialogue entre le système éducatif et les entreprises » dont « les jeunes sont les grands perdants » (Couairon, 2014). Cette enquête montre enfin que le contexte local (ruralité – urbanité) influe sur la relation école-entreprise. Nous verrons si notre recherche relève les mêmes observations concernant les stages.

### **1.3 Stage en milieu professionnel et conséquences sur la persévérance scolaire**

Nous avons évoqué dans un point précédent les principaux facteurs de la persévérance scolaire. Nombre de ces facteurs sont convoqués dans le travail autour des stages.

#### **1.3.1 Facteurs liés à l'enseignement**

Nous faisons l'hypothèse que la mise à profit des expériences vécues dans le monde professionnel par des pédagogies actives et explicites permet à l'élève-acteur de donner du sens aux apprentissages scolaires. Les modes de transmission des savoirs dans le monde professionnel reprennent d'ailleurs fréquemment les grandes étapes de l'enseignement explicite (modélage, pratique dirigée, pratique autonome) proposées par Steve Bissonnette.

Le stage offre un détour par le concret, étape nécessaire sur le chemin vers l'abstraction et les savoirs scolaires. De surcroît, les compétences confirmées ou révélées lors des stages peuvent être valorisées au sein de l'institution scolaire, là où la plupart des élèves de Segpa ont souffert de leurs difficultés.

Ces conséquences pédagogiques sont conformes aux instructions de la circulaire 2015-176 qui incite les enseignants à « l'aménagement des situations, des supports et des rythmes d'apprentissage, l'ajustement des démarches pédagogiques et des approches didactiques ».

### **1.3.2 Les déterminants liés à l'enfant**

La période passée par l'élève en entreprise a très probablement un effet positif sur l'estime de soi. Le stagiaire se voit confier des tâches qui témoignent de la confiance qui lui est accordée et dont la portée sur le sentiment d'efficacité personnelle n'est certainement pas négligeable. Les actions que le jeune doit accomplir ont le plus souvent un « but proximal », selon l'expression de (Fenouillet, 2017), c'est-à-dire un but atteignable dans un délai court. Ces situations ont un effet sur la perception de compétence et sur l'intérêt, facteurs facilitateurs de la motivation autodéterminée. Concernant les compétences psychosociales, le milieu professionnel offre à l'élève de se confronter à d'autres règles relationnelles que celles qu'il avait connu jusqu'alors. On peut espérer une majoration de l'ambition scolaire de l'élève puisque son investissement dans le stage peut être valorisé lors de l'épreuve du DNB. Enfin, cette incursion dans le monde des adultes contribue à accroître sa maturité.

Les bénéfices sur les déterminants internes que nous venons d'évoquer ne peuvent se réaliser que si le contexte d'accueil sur le lieu de stage est favorable. L'alliance avec le tuteur s'avère en ce sens indispensable.

### **1.3.3 Le tuteur : un acteur essentiel**

Pendant son séjour en entreprise, l'élève a une relation privilégiée avec le tuteur qui est l'adulte référent du stagiaire. (Allenbach, 2014) insiste avec force sur le fait qu'une seule rencontre avec un adulte guidant, soutenant et reconnaissant le travail du jeune peut faire la différence. Le tuteur peut créer des conditions propices à l'émergence ou au renforcement de la motivation. Des *feedback* positifs contribuent au renforcement du sentiment de compétence. Pendant ses séjours en milieu professionnel, le jeune devra exécuter des tâches seul. Le tuteur est donc en mesure de proposer des « environnements qui favorisent l'autonomie, soutiennent les relations sociales et maintiennent une perception de compétence élevée [qui, selon la théorie de l'autodétermination, ] favorisent les performances mais ont également des effets bénéfiques sur le bien-être global de l'individu. » (Fenouillet, 2017, p. 76). La motivation dépend donc de l'interaction entre l'individu et son environnement.

Le tuteur peut créer les conditions de l'accessibilité. Pour cela, il doit adapter les tâches proposées afin de répondre à la diversité des besoins des élèves, dans l'esprit de la loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'école. Les situations des élèves de Segpa en entreprise peuvent être analysées avec le Modèle de Développement Humain – Processus de Production de Handicap (MDH-PPH) (RIPPH, 2022) qui analyse les situations de l'accessibilité (au sens large) comme

les résultats de l'interaction des facteurs personnels et des facteurs environnementaux (Annexe 4).

Le travail collaboratif autour des stages en milieu professionnel permet d'agir sur les trois registres (cognitif, culturel et identitaire symbolique) repérés comme essentiels (Bablet, 2019) et qui soutiennent les élèves dans l'activité demandée à l'école.

Mettre en œuvre des alliances autour des stages est l'une des modalités qui contribue à maintenir l'élève dans une dynamique de persévérance scolaire. Comme l'écrit Allenbach, « l'alliance ouvre sur d'autres alliances » (p. 194) et la relation de confiance construite pour un projet permettra aux parties prenantes de poursuivre leur action commune dans d'autres formes de collaborations.

## 2 Méthodologie d'enquête et terrains

### 2.1 Le département [REDACTED]

La région académique [REDACTED] dont le siège est implanté [REDACTED], est constituée des académies de [REDACTED]. Cette dernière correspond au territoire de la [REDACTED] et le rectorat exerce son autorité dans les départements [REDACTED]

À la rentrée 2020, 22 380 élèves sont scolarisés dans les 44 collèges publics [REDACTED]. Parmi ces établissements, 12 accueillent une Segpa selon la répartition suivante : 3 dans la zone du [REDACTED], 4 dans la zone [REDACTED] et 5 dans celle [REDACTED]. Un établissement régional d'éducation adapté (Erea) est implanté à [REDACTED]. L'INSEE identifie trois zones d'emploi, [REDACTED], qui correspondent pratiquement au découpage administratif et à la répartition des secteurs d'activités (INSEE, 2021).

### 2.2 Choix des terrains

Notre volonté est de mener une étude qui rende compte de la diversité territoriale du département et qui montre l'influence du contexte local sur dans la mise en œuvre des stages en milieu professionnel. Nous avons donc choisi pour terrains d'enquête un collège avec Segpa dans chacune des trois zones définies précédemment. Ces Segpa disposent des mêmes plateaux techniques, choix délibéré qui s'inscrit dans une perspective comparative. Il importe en effet de limiter le nombre des facteurs à prendre en compte afin d'éviter les biais. Les élèves des Segpa sélectionnées ont donc tous accès aux champs professionnels « habitat » et « hygiène, alimentation, service » (HAS). Les équipes enseignantes des trois Segpa ont des compositions

similaires également. Elles sont composées d'un directeur titulaire du DDEEAS, de trois professeurs des écoles spécialisés (PE) et de deux professeurs de lycée professionnel (PLP).

## **2.3 Présentation des terrains**

Les éléments de description des trois collèges sélectionnés proviennent des éléments recueillis sur le terrain, des données de l'outil « statistiques locales » de l'INSEE et des données de l'Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements (APAE).

### **2.3.1 Collège A**

Le collège A se situe dans la zone d'emploi de [REDACTED] qui est de loin la plus aisée. Le taux de chômage très faible s'approche même du niveau de plein emploi (Vie publique, 2019). Le risque de décrochage est faible : la part des non diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés (entre 13 et 19%) est inférieure à la moyenne nationale (25,4 %) (Bourdesseul, et al., 2016). La fragilité de ce territoire tient dans sa sensibilité à la conjoncture suisse puisqu'un tiers environ des actifs sont frontaliers. Sociologiquement, le collège A appartient au groupe 2 « plutôt favorisé » et n'est donc pas concerné par les dispositifs de l'éducation prioritaire. Cependant, la distribution des professions et catégories sociales (PCS) montre qu'un tiers des parents sont ouvriers et inactifs contre un quart nationalement. Les cadres supérieurs et enseignants sont eux sous-représentés (18,7% contre 23,7 nationalement). L'indice de position sociale (IPS) est élevé, supérieur à la moyenne départementale (105,3 contre 103). Atteignant 23 points, l'écart d'IPS entre les élèves de la Segpa et les autres élèves est conséquent.

Les évaluations nationales en classe de sixième témoignent d'un niveau global satisfaisant, avec des scores de 263,7 en mathématiques et 267,5 en français, supérieur aux moyennes départementales (respectivement 259,1 et 264,8). Le taux de réussite à l'examen du diplôme national du brevet (DNB) est élevé (94%). L'effet établissement, conséquent, procure une valeur ajoutée de 6 points supérieure à la valeur académique.

Récemment réhabilités, les locaux sont accueillants, vastes et fonctionnels. Les 890 élèves viennent de la commune urbanisée où est implanté l'établissement ainsi que des communes plus rurales alentours. L'indice d'éloignement (-0.5) indique que les élèves résident à faible distance du collège. La Segpa compte 50 élèves et développe des temps individuels de scolarisation inclusive dans les classes dites ordinaires du collège. Il est à noter que les CAP proposés par le lycée voisin ne sont pas accessibles aux élèves de Segpa. L'offre de formation à l'issue de la troisième Segpa est donc très limitée localement et le réseau de transports publics médiocre.

### 2.3.2 Collège B

Situé dans la zone d'emploi de [REDACTED], le contexte du collège B est bien différent. Contrastant avec des zones résidentielles de types " sécurité économique et soutien culturel" (Bourdesseul, et al., 2016, p. 39), plusieurs quartiers périphériques entourent la ville historique de [REDACTED]. Ils accueillent une population socialement défavorisée subissant un taux de chômage élevé. Le collège B appartient à un réseau d'éducation prioritaire REP+. Il scolarise 608 élèves dont 88% résident dans un quartier politique de la ville (QPV) à proximité immédiate du collège (indice d'éloignement : -2.2). Les résultats aux évaluations de sixième sont très inférieurs à la moyenne départementale : de 44,1 points en mathématiques et de 38 points en français. Le taux de réussite à l'examen du DNB est de 73%. Avec une valeur ajoutée négative (-5), la plus-value apportée par le collège est inférieure à la moyenne académique et peine à compenser les facteurs sociaux de la difficulté scolaire. La présence d'une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) est à mettre en lien avec l'installation régulière dans le quartier d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. 63 élèves sont pré-orientés ou orientés dans la Segpa. La capacité des salles de la Segpa, dimensionnée pour 16 élèves, limite strictement la dimension inclusive de la structure qui privilégie, pour l'heure, des inclusions individuelles.

À proximité immédiate du collège, le lycée professionnel propose des formations accessibles aux élèves quittant la Segpa et, à l'échelle de l'agglomération, l'offre de formation est variée. Le quartier bénéficie d'un réseau de transports publics de très grande qualité.

La majorité des familles peut être qualifiée d'économiquement pauvre. L'établissement appartient à ce titre à la typologie « 6 très défavorisé ». L'IPS hors élèves de Segpa est particulièrement faible (66,3) ce qui place nationalement ce collège parmi les 10% les moins favorisés (Maugis, 2020). Quant aux élèves de Segpa (IPS de 53,5), leur situation sociale les place dans une situation de vulnérabilité indéniable. L'écart des IPS entre les élèves de Segpa et hors Segpa est mineur (12.8 points) et montre que l'état de pauvreté est, malheureusement, partagé. Les conditions de vie sont défavorables pour une très grande majorité des élèves. Enfin, le fait que 83.6% parents d'élèves de Segpa appartiennent à la catégorie « ouvriers et inactifs » est le signe d'un éloignement d'une partie des familles avec le monde du travail.

### 2.3.3 Collège C

Le collège C est situé dans l'aire urbaine [REDACTED]. Ce bassin de vie très urbanisé déborde les frontières du [REDACTED] et s'étend sur les départements voisins de [REDACTED]. Le taux de chômage est supérieur de deux points à la moyenne nationale. La part des emplois industriels peut atteindre 30 % dans certaines communes contre 13.4%

nationalement. Stellantis (ex Peugeot) ne salarié plus que 10 000 personnes contre 40 000 au milieu des années 1970. Le revenu médian au sein de ce type de cantons était inférieur de presque 15% à la moyenne nationale en 2011 (Bourdesseul, et al., 2016).

Les habitants sont globalement moins diplômés que nationalement et la part des jeunes non diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés dépasse 30 % à [REDACTED]. » (Bourdesseul, et al., 2016, p. 38). Ces territoires urbains cumulent les fragilités économiques, familiales et culturelles. (Bourdesseul, et al., 2016) Il existe donc un risque de décrochage scolaire élevé dans ces communes.

Les 584 élèves résident à proximité (indice d'éloignement : -1,8.). L'établissement est classé « catégorie 5 plutôt défavorisé » et appartient à un réseau d'éducation prioritaire (REP) sans que le quartier où il est implanté ne soit un QPV. L'IPS des élèves (hors Segpa) est inférieur à celui du département (84,2 contre 103) tandis que celui des 64 élèves de Segpa est dans la moyenne du Doubs (72.2 contre 73.8). L'écart des IPS entre les élèves de Segpa et hors Segpa (12 points) montre que les conditions de vie de ces deux catégories sont relativement proches. Les résultats aux évaluations de sixième sont inférieurs à la moyenne départementale de 25.1 points en mathématiques et de 20 points en français. À la sortie du collège, le taux de réussite brute à l'examen du DNB est de 70%, inférieur de près de 18 points à la moyenne académique (88,2%). L'effet établissement est peu sensible : la plus-value négative, inférieure de 15 points à la moyenne académique, questionne. La mise en réseau avec trois Segpa voisines a nécessité de placer en barrette les heures d'atelier du mercredi matin.

Ces trois terrains témoignent donc de contextes économiques, sociaux et culturels contrastés mais présentent également des caractéristiques communes.

### **2.3.4 Des traits communs dans des contextes différents**

#### *Facteurs sociaux et économiques*

L'écart le plus frappant concerne les conditions de vie des élèves. Lorsque l'on compare les IPS des élèves des trois Segpa, on constate des écarts considérables : 28.6 points entre les élèves des Segpa A et B et 18,7 entre ceux des Segpa C et B. Dans le collège A, les élèves de Segpa représentent la frange la plus à risque de la population scolaire alors que ces mêmes élèves feraient partie des plus favorisés dans le collège B. La population des élèves de Segpa n'est donc pas homogène et présente des différences sociales marquées en fonction du lieu. Mais, malgré ces contrastes, et quel que soit le lieu, les Segpa ont en commun d'accueillir des élèves socialement en écart avec les élèves des autres classes. Cet état de fait est particulièrement flagrant dans le collège A. Ces observations locales confirment les observations macroscopiques

relevées dans le rapport des Segpa de 2018 (Desprez & Abraham, 2018). Les élèves du collège A et ceux de deux autres collèges évoluent dans des contextes économiques radicalement différents : la zone d'emploi du collège A est l'une des plus aisées de France alors le collège B est implanté dans l'un des quartiers les plus pauvres du territoire national.

### *Performance scolaire*

Les performances scolaires globales des élèves des trois établissements présentent des écarts marqués. Ainsi, à l'entrée en sixième, lorsque l'on compare le score moyen obtenu par les élèves aux évaluations (français plus mathématiques), on constate un écart de près de 90 points entre les collèges A et B (respectivement 531.2 et 442 points). Avec un écart inférieur à 40 points, les collèges B (442 points) et C (481.6 points) ont des publics davantage comparables. À l'issue du collège, les écarts se sont davantage creusés si l'on prend comme référence les taux bruts de réussite au DNB. Le collège A, qui accueille les élèves les plus performants en 6<sup>e</sup>, est également celui dont l'action réduit le plus les déterminismes sociaux dans la réussite scolaire.

Les indices d'éloignement des trois collèges sont relativement proches mais recouvrent des réalités géographiques bien différentes. Les élèves du collège A vivent majoritairement dans des logements confortables, souvent dans des maisons individuelles situées dans des communes rurales. Les conditions de vie des élèves de deux autres établissements sont moins favorables. La qualité des logements est inférieure et la délinquance est davantage présente dans ces deux quartiers urbains.

## **2.4 Choix des outils d'enquête**

Notre recherche diversifiée (onze entretiens semi-directifs, un entretien de groupe, et un questionnaire par téléphone) (annexe 5) permet de « multiplier les informations et renforcer les possibilités de comparaison et d'objectivation » (Combessie, 2007, p. 10). Une attention particulière a été portée au cadre déontologique. Les personnes interrogées ont reçu les éléments d'information sur l'objet de la recherche, son usage et le respect strict de l'anonymat, leur permettant ainsi de faire un choix éclairé (annexe 6).

### **2.4.1 Les entretiens semi-directifs**

Les entretiens semi-directifs ont permis de recueillir les témoignages de trois directeurs adjoints chargés de la Segpa, de trois PLP, d'un professeur des écoles spécialisé, d'un coordonnateur de la MLDS, de deux parents d'élève et de deux tuteurs de stage.

Ce type d'entretien permet de récolter un grand nombre d'informations. De plus, l'interactivité et les relances offrent la possibilité d'approfondir le sujet. Nécessaires à la conduite des

entretiens, des guides (annexe 7) ont été construits de façon à permettre la comparabilité des résultats. Pour les personnes occupant des fonctions similaires, la même grille d'entretien a été utilisée. Pour les personnes n'occupant pas les mêmes fonctions, certaines questions identiques ont également été posées, de façon à pouvoir relever les écarts ou les convergences dans les réponses apportées. Pour l'enquêteur, la difficulté avec la méthode de l'entretien est de conserver la dynamique du discours de la personne interrogée tout en restant dans le cadre de recherche défini. Aussi avons-nous veillé à laisser libre cours à la parole de l'interviewé tout en suivant la grille d'entretien préétablie afin de baliser les thèmes abordés. Les modalités de contacts ont été adaptées aux personnes concernées. Les directeurs adjoints chargés des Segpa ont été joints par courrier électronique. Tous titulaires du DDEEAS, le cadre de la recherche leur était connu. C'est par leur intermédiaire que nous avons obtenu les coordonnées des professeurs et des parents. Les demandes d'entretien ont été transmises par courrier électronique aux professeurs. Quant aux parents et aux tuteurs, nous avons estimé qu'un appel téléphonique était plus adapté. La prise de contact avec le coordonnateur de la MLDS a eu lieu lors d'une réunion du réseau FoQualE à laquelle nous avons été convié.

#### **2.4.2 L'entretien de groupe**

Il était à nos yeux essentiel dans cette enquête de donner la parole aux élèves qui sont les premiers concernés par les stages en milieu professionnel. Pour recueillir leurs représentations, notre choix s'est porté sur l'entretien de groupe (ou *focus group*) (annexes 8 et 9) et cela pour plusieurs raisons. D'abord, notre volonté était de trouver un moyen facilitant l'expression de tous. Des entretiens individuels auraient pu inhiber la parole de certains élèves face à un adulte inconnu. L'entretien de groupe permet une réaction de tout ou partie de ce groupe dans la mesure où l'expression d'un participant suscite l'acquiescement, la réprobation ou l'apport d'éléments complémentaires d'autres participants. La prise en compte de cette dimension interactive est d'autant plus importante que le groupe est constitué de personnes dont les facultés d'expression orale sont fragiles, ce qui est souvent le cas des élèves de Segpa. Le principe de l'entretien de groupe est en effet « de susciter des interactions entre les participants dans le cadre d'une discussion collective, afin de les faire exprimer leurs représentations et leurs attentes mais aussi de faire émerger de nouvelles idées en s'appuyant sur la dynamique collective suscitée. » (Hervouet, 2019)

Les entretiens individuels avec des mineurs sont en outre difficiles à mettre en œuvre car ils requièrent l'autorisation des responsables légaux. Or, cette autorisation n'est pas systématiquement accordée ce qui réduit de fait le nombre de personnes interrogées. Ces refus

d'autorisation peuvent également concerner des catégories particulières de familles dont la non-participation des enfants aurait alors pu constituer un biais méthodologique. La dimension collective de l'entretien de groupe réduit les réticences des parents. Le fait qu'aucune famille n'ait refusé la participation de leur enfant à l'entretien de groupe confirme cette hypothèse.

Enfin, des préoccupations organisationnelles ont également présidé à ce choix. Réunir l'ensemble des élèves d'une classe sur un même créneau horaire permet de préserver l'organisation habituelle. L'entretien de groupe a été planifié avec l'aide d'un directeur adjoint chargé de la Segpa. Le groupe était constitué des 13 élèves de troisième de la Segpa A. L'entretien a eu lieu le 14 décembre 2021, dans la semaine qui a suivi la première période de stage en milieu professionnel, pendant une heure de cours.

### **2.4.3 Le questionnaire**

Le dernier outil utilisé est un questionnaire qu'il était prévu d'adresser par voie électronique aux tuteurs des entreprises accueillant des stagiaires de Segpa afin de récolter des données quantitatives auprès d'un nombre assez élevé de personnes. Le questionnaire a été construit pour que le temps consacré à y répondre soit le plus court possible et espérer ainsi récolter un nombre de réponses suffisamment conséquent (annexe 10).

Chaque Segpa possède un fichier des entreprises qui accueillent régulièrement des élèves. Mais contrairement à ce que nous avions prévu, ces fichiers ne contiennent pas les adresses électroniques des tuteurs et les conseillers des comités locaux école-entreprises (CLEE) ne pouvaient pas légalement partager leurs carnets d'adresses. Une difficulté se posait alors pour la diffusion du questionnaire. La distribution par voie postale n'était pas envisageable car celle-ci impliquait une logistique trop complexe et de surcroît des résultats incertains. Notre choix se porta donc sur un démarchage téléphonique. Et ce qui semblait de prime abord être un obstacle se révéla source de richesse. En effet, il fut ainsi possible de recueillir non seulement des données quantitatives *via* le questionnaire mais également des données qualitatives par l'échange qui, inévitablement, voyait le jour. Les interlocuteurs semblaient intéressés par le sujet du questionnaire et acceptaient d'abord poliment d'accorder un peu de leur temps : « si ça dure que cinq minutes je veux bien ». Mais chaque personne interrogée a tenu à exprimer son point de vue et les communications ont fréquemment dépassé les trente minutes. Les éléments les plus marquants de ces discours ont été pris en note. Le nombre de répondants au questionnaire (21) est inférieur à ce qui était escompté mais l'apport imprévu des témoignages compense la taille restreinte de l'échantillon. La localisation des entreprises contactées a été choisie de façon que

chaque zone d'emploi soit représentée de façon équilibrée (annexe 11). Il s'agit maintenant d'analyser les données issues de l'enquête.

### **3 Les stages au service de la persévérance scolaire ?**

#### **3.1 L'accès aux stages : un parcours semé d'embûches**

La recherche d'un terrain d'accueil peut être entravée par des obstacles de plusieurs natures. Le premier est la difficulté de déplacement, notamment dans les territoires ruraux. Comme le dit avec justesse un élève : « C'est bien beau que t'as trouvé ton stage, que t'as préparé tes affaires mais tu y vas par quel moyen de transport ? » (focus group). Mais les difficultés de transport n'expliquent pas à elles seules le manque de mobilité.

Un second obstacle, d'ordre psychologique, culturel ou social, intervient. Même en présence d'une offre de transport de qualité, certains élèves n'ont pas les ressources nécessaires pour s'engager dans des stages plus lointains : « Ils vont chercher des stages dans le quartier, toujours, toujours dans le quartier » déplore le directeur adjoint chargé de la Segpa B, lieu perçu comme protecteur hors duquel il serait dangereux de s'aventurer. La prise d'autonomie peut aussi mettre en jeu la question de la séparation ou du contrôle comme le rapporte le même directeur : « Et le père, c'est sa petite dernière, très très protecteur, il nous a clairement dit, qu'elle n'irait pas en stage en dehors du quartier. ». Le manque d'ambition de certaines familles empêche la découverte de métiers qui seraient perçus comme inaccessibles, ce dont témoigne le PLP A : « la culture familiale quand même elle peut très facilement limiter l'horizon des objectifs de l'élève ». Les familles en difficulté économique ne sont pas disponibles pour accompagner leurs enfants : « C'est plutôt de remplir le frigo, de payer la facture de chauffage » (directeur adjoint chargé de la Segpa C) et, éloignées du monde du travail, elles ne disposent pas d'un réseau sur lequel s'appuyer.

Les croyances religieuses peuvent aussi entraver l'accès à certaines activités : « le papa commençait à refuser parce qu'elle était susceptible de toucher du porc » mais le dialogue respectueux avec les familles permet de trouver des solutions : « après explication avec le papa, elle a pu travailler et faire son stage » (PLP B 1). Certaines familles non francophones rencontrent des difficultés à accompagner leurs enfants dans la recherche de stage car elles estiment ne pas en avoir les compétences. (directeur adjoint chargé de la Segpa B)

La recherche d'un équilibre entre la nécessaire protection du mineur en milieu professionnel et l'intérêt que procure sa participation active aux tâches professionnelles amènent les entreprises

à refuser des stagiaires (PLP B1), ce que confirme un couvreur : « Tu peux venir mais tu vas rester en bas de l'échafaudage toute la journée » (un tuteur).

Enfin, le contexte économique local conditionne l'offre de terrains d'accueil. La zone A par exemple procure une offre de stage suffisante, notamment dans « le commerce, la restauration et puis tout ce qui concerne le bois » (PLP A). En revanche, le coordonnateur MLDS constate que dans les autres territoires « il y a trop de demande par rapport à l'offre, donc les élèves les plus en difficulté ben, y peinent à accéder ». Les organisations des périodes en milieu professionnel proposées dans les trois Segpa permettent peut-être de faciliter l'accès aux stages.

### **3.2 Stages en milieu professionnel : des modalités pratiques diverses**

Les équipes des trois Segpa ont chacune constitué un réseau d'entreprises partenaires. La Segpa A dispose même d'« un site internet, qui est accessible qu'aux élèves de Segpa où les entreprises sont référencées, où ils peuvent aller chercher » (directeur adjoint chargé de la Segpa A)

Chaque directeur adjoint chargé de la Segpa met à disposition de ses équipes un formulaire de convention de stage construit à partir d'une convention-type. Cette convention est complétée par un livret de stage qui sert à la fois de guide et de support d'évaluation. Le document de la Segpa A comporte les compétences en jeux, les activités définies avec le tuteur et un guide de stage à destination de l'élève. La partie évaluation contient une auto-évaluation et une grille à remplir par le tuteur. Un formulaire d'attestation de stage clôt le guide.

La plateforme Folios n'est utilisée dans aucune des trois Segpa en raison semble-t-il d'un manque d'informations et de la faible valeur ajoutée supposée « je vois en gros vaguement à quoi ça sert mais j'ai aucune idée de comment l'utiliser et puis quel bénéfice elle pourrait nous apporter » (PE A). Un outil papier lui est préféré qui permet aux élèves de conserver la trace des stages et de les inclure ainsi dans leur parcours Avenir.

Les directeurs adjoints chargés de Segpa modulent légèrement l'organisation pour s'adapter au mieux aux contraintes locales. Ainsi il n'y a pas de fonctionnement fixe à la Segpa A comme l'indique le directeur : « Chaque année, on se re questionne sur leur organisation ». Il a été ainsi été décidé que la classe agitée de quatrième parte en stage en demi-groupe cette année. Nous verrons plus loin le bien-fondé de ce choix.

Dans la Segpa B, ce sont tous les stages qui sont organisés en demi-groupe mais ici, c'est la pénurie de terrains d'accueil qui impose ce choix. La conséquence de cette organisation est que les professeurs des écoles spécialisés, faute de temps disponible, n'ont pas la possibilité de visiter les élèves sur leur lieu de stage et que donc cette tâche incombe alors aux seuls PLP.

Le suivi et l'évaluation des stages est similaire dans les trois lieux. Après un premier échange téléphonique avec le tuteur dans les premiers jours du stage, le professeur chargé du suivi se rend sur place muni d'une grille d'évaluation, comme le décrit le directeur adjoint chargé de la Segpa A : « le professeur qui les suit, prend un contact téléphonique d'arrivée dans le stage. Et puis en 2ème semaine, il fixe un rendez-vous physique ».

L'évaluation réunit le tuteur, l'élève et le professeur responsable du suivi. Il est parfois difficile de différencier la part liée à la découverte des métiers de celle afférente au contexte de travail, à l'ambiance et à la relation entre le stagiaire et son tuteur : « ils étaient quand même assez sympa ben du coup moi ça me motivait quand même d'y aller » (élève). Les équipes des Segpa veillent donc à ce que les élèves puissent effectuer des stages dans le même domaine d'activité mais dans des entreprises différentes : « quand ils reviennent de leur deuxième expérience, la version est souvent complètement différente parce qu'on s'aperçoit que c'était pas forcément le métier, mais l'ambiance qu'ils appréciaient. » (PLP B 1)

Les PLP sont les principaux acteurs dans la préparation, la recherche, l'évaluation et l'exploitation des stages : « les PE ont tendance à laisser un petit peu tout ce qui est professionnel, donc aux PLP » (directeur adjoint chargé de la Segpa B). Dans la Segpa C, tous les professeurs sont associés au suivi par « une répartition PE /PLP au prorata du nombre d'heures que les enseignants ont la classe », souligne le directeur.

### **3.3 Les choix pédagogiques dans la mise en œuvre des stages**

L'acquisition de compétences psychosociales est l'objectif principal recherché par les équipes comme le confirme le coordonnateur MLDS « la confrontation au milieu professionnel c'est plutôt le travail sur la construction de soi, la personnalité, l'estime de soi, les valeurs sociales ». Les PLP comme les tuteurs sont unanimes pour considérer que les compétences de savoir-être sont primordiales : « quelqu'un qui est poli, il sait être poli dans n'importe quel métier, quelqu'un de rigoureux, il est rigoureux partout, il sait être à l'heure. » (PLP A). Le témoignage du tuteur A introduit une autre attente : « c'est de la flexibilité : être capable de pouvoir s'adapter ». « L'observation des remarques pour moi, c'est ça en priorité qui prime » (tuteur C). L'enseignement de ces compétences transversales est dispensé au quotidien en confiant aux élèves des responsabilités « tu peux aller au secrétariat poser ce document ? Ça l'oblige à aller à dire bonjour, à regarder la personne, à écouter apprendre l'info » (PLP A). Les PLP instaurent également dans leurs cours des rituels inspirés du monde de l'entreprise : " quand on part on serre la main, on dit au-revoir au patron aussi"(PLPA) ou « y a 2 règles, c'est de pas s'asseoir sur les établis et ne pas avoir les mains dans les poches » (PLP B 2). D'après les PLC de la Segpa

B, ces exigences quotidiennes donneraient de meilleurs résultats que des séances ponctuelles, telles que des jeux de rôles, dont le transfert dans un autre contexte questionne. Le travail accompli préventivement en classe sur l'assiduité et le respect des horaires porte ses fruits puisque les tuteurs, via le questionnaire, valorisent ces compétences. Le respect des horaires et des consignes, l'implication des élèves et leur curiosité sont également salués, ce qui n'est pas le cas de leur rigueur. (Annexe 12)

Les stages concourent aussi à l'apprentissage de l'autonomie. La peur de l'inconnu, des réactions des employés et la difficulté à assumer seul les trajets (focus group) en témoignent. Les PLP apprennent aux élèves les démarches nécessaires à la recherche d'un terrain d'accueil. La définition des objectifs du stage revient parfois à l'élève "lorsqu'il arrive la première chose qu'il doit faire c'est de définir avec le tuteur les activités et ça, c'est à l'appréciation de l'élève c'est l'élève. Il doit avoir suffisamment d'aplomb pour dire voilà monsieur qu'est-ce que l'on va faire avec vous ?" (PLP A). L'aide intervient en cas de difficulté. Ainsi en témoigne le PLP A : "Moi j'attends que l'élève puisse me démontrer qu'il a cherché et qu'il a échoué" et une prise en charge individualisée est proposée. Il y a peut-être, derrière la grande responsabilité confiée aux élèves, au-delà d'une réponse réglementaire, une volonté de favoriser l'émancipation des jeunes en leur laissant la liberté de s'affranchir des limites familiales "Ils sont plutôt autonomes donc moi, c'est positif parce qu'ils se fient pas forcément à la famille mais ils cherchent d'eux-mêmes"(PLP A). Le coordonnateur de la MLDS suggère, lui, une conduite plus guidée : « on accompagne le jeune, à chercher un stage, on lui demande pas de chercher un stage » (coordonnateur MLDS).

Quant aux tuteurs, sans être des professionnels de l'enseignement, ils mettent souvent en œuvre une véritable pédagogie de la réussite, en écho de celle pratiquée en Segpa : « j'essaie toujours de travailler en amont de donner une tâche où je sais qu'il va réussir même s'il va mettre plus de temps, même si ça sera pas parfait » (Tuteur A), « l'erreur fait partie de l'apprentissage » (un tuteur). On retrouve dans leur démarche des étapes de l'enseignement explicite : modelage, pratique guidée, pratique autonome. Cependant, tous n'ont pas « naturellement cette fibre », comme le souligne le coordonnateur MLDS qui s'interroge aussi sur « la formation des tuteurs. »

Nous n'avons pas pu trouver de lien formel entre les apprentissages disciplinaires et les stages. Le professeur des écoles interrogé pense toutefois que « ça les booste un peu plus pour se mettre au passage à l'écrit ». Des liens peuvent être faits au coup par coup. Ainsi, le calcul des volumes a été abordé en classe après qu'un élève fut confronté à cette question lors d'un stage en bûcheronnage. (PLP A et un élève). Ce constat interroge sur les collaborations au sein des équipes de Segpa

### **3.4 Quelles collaborations au sein de l'équipe pédagogique ?**

Comme ses homologues, le directeur de la Segpa B regrette le manque de collaboration autour des stages dans son équipe : « Et je leur ai dit clairement, je trouve que vous travaillez pas assez ensemble ». Par leur formation et leurs missions, la prérogative du travail autour des stages revient aux PLP. Le directeur de la Segpa B poursuit : « je crains qu'à terme ça ne provoque une espèce de séparation entre les deux [PE et PLP] ». La question des stages rassemble lorsqu'il y a une difficulté (directeur adjoint chargé de la Segpa A).

Les PE et PLP ont des représentations différentes du possible travail commun autour des stages suggère le directeur B : « C'est mon regard aussi de PE au départ. Des chantiers d'écriture, on travaille autour d'un écrit, d'un projet, une réalisation concrète. Quelque chose qui va porter les gamins. ». Les PLP semblent davantage centrés sur leur spécialité : les visites et l'évaluation des stages (PLP B1 et B2)

### **3.5 Quelles alliances autour des stages ?**

#### **3.5.1 La place des familles dans l'accès aux stages**

Les relations entre les familles et la Segpa peuvent être difficiles à instaurer. Dans la Segpa B, le directeur récemment arrivé exprime son désarroi : « Moi, j'ai pris une claque en arrivant ici. A une première réunion quatrième parents profs : personne. Pas un seul parent sur la classe de 4ème, ». En poste depuis cinq ans, le directeur de la Segpa C a réussi à créer davantage de lien mais déplore le peu d'engagement des familles qui « nous laissent quand même gérer la scolarité et l'orientation. Sauf s'ils sont pas d'accord avec ce qu'on propose. Alors là, c'est fini, il n'y a plus rien. ». La nécessité de rapprocher familles et école est un enjeu dont tous les acteurs ont pris la mesure, à l'instar du coordonnateur de la MLDS qui pense que l'« un des leviers importants, c'est la place de la famille au sein de l'école, vraiment ». Dès lors, peut-on considérer que les stages en milieu professionnel contribuent à favoriser des alliances éducatives entre les familles et la Segpa ?

#### **3.5.2 Une alliance famille-Segpa autour des stages ?**

Le travail autour des stages prend sa place dans le projet plus large d'orientation de l'élève. Le directeur A estime que « ça entame les discussions sur l'orientation. On parle de l'élève autour d'un projet, donc c'est l'idéal. ». Cette possibilité d'échange avec les parents est cependant vite tempérée par le PLP A : « ils [les parents] sont souvent spectateurs du stage des enfants ». Ce que confirme le directeur A en parlant de l'accompagnement : « on le fait plus avec l'élève qu'avec la famille. C'est peut-être un tort, mais c'est un travail qui est beaucoup plus fait en direct avec

l'élève. ». Ce sont encore les difficultés qui commandent et le dialogue se noue « avec la famille si et seulement s'il y a des obstacles » (PLP A). Pour les PLP de la Segpa B, le travail autour des stages ne serait pas un levier pour créer des alliances avec les familles. Selon eux, telle qu'elles sont mises en œuvre, les collaborations autour des stages ne modifieraient pas les relations entretenues avec les familles.

Les volontés des familles peuvent parfois être considérées comme illégitimes et certaines assertions questionnent sur la réelle volonté de construire des alliances avec les familles. Ainsi, le PLP A pense que « les parents, ils sont plus souvent un frein, je trouve moi personnellement, à la recherche de stage ou au stage ». Comment s'étonner alors de leur absence au collège ? : « On leur fixe des rendez-vous : ils viennent pas. On leur téléphone : ils ne répondent pas » (PLP A).

La médiation de partenaires entre les familles et la Segpa semble importante « parce que nous, on ne rentre pas dans les familles » (directeur adjoint chargé de la Segpa B). Ainsi, les directeurs qui exercent dans des quartiers relevant de la politique de la ville s'appuient sur « les éducateurs de prévention [éducateurs de prévention] avec qui on travaille et qui aident les jeunes à trouver des stages. Ou bien le programme de réussite éducative (PRE) de la ville de XXX ». (directeur adjoint chargé de la Segpa B)

Le faible investissement des familles observé au collège est également constaté dans la relation qu'elles entretiennent avec les terrains de stage. C'est le plus souvent la convention de stage qui fait office de lien entre les familles et les entreprises. Le tuteur A et le parent A sont d'accord sur ce point : « en fait c'est qu'il n'y a aucun échange. On les voit jamais [les parents] » (tuteur A). Plus de 40% des tuteurs qualifient d'inexistantes les relations avec les parents (annexe 13) et la plupart d'entre eux jugent que les familles s'investissent peu (entretiens téléphoniques). Mais malgré des relations distantes, la plupart des parents sont reconnaissants et rejoignent le parent C pour juger de la qualité de l'accueil réservée à leurs enfants "très très très bien vraiment très très bien ».

Cette faible présence des parents est certainement due aux facteurs socioculturels évoqués plus haut mais il convient aussi de s'interroger sur la place que les modalités de mise en œuvre des stages attribuent aux familles.

### **3.5.3 Accès aux stages et égalités des chances ?**

Les équipes de Segpa manifestent leur confiance aux familles en leur laissant assumer la recherche des stages. Comme le dit le directeur adjoint chargé de la Segpa C : « dans un premier temps, on leur demande à eux de faire les démarches avec leurs enfants, de faire de la recherche

de stage. ». Dès lors, les familles, sont placées dans des situations d'inégalité. Certains parents, tel le parent C, bien insérés socialement peuvent s'appuyer sur leur réseau : « on a accès effectivement à un réseau professionnel qui est je pense beaucoup plus facile qu'à un parent lambda ». D'autres n'ont aucun lien avec le monde du travail : « il y a des bâtiments avec des 60, 70% de chômeurs dans le bâtiment. Le gamin qui n'a jamais vu ses parents se lever pour aller travailler » (directeur adjoint chargé de la Segpa B). Les difficultés d'accès à l'écrit s'ajoutent aux motifs familiaux évoqués plus haut (3.1) restreignant encore l'accès aux stages. Le témoignage du directeur B est éloquent : « on a d'autres familles, les parents savent même pas que les gamins ont des stages à faire. Parce qu'on est dans une culture de l'oral, parce que tout est écrit, parce que les fiches de recherche, ils ne savent pas les lire de toute façon ». Or, nous l'avons vu, la convention de stage occupe une place centrale dans l'organisation des stages et dans le lien entre les acteurs. La recherche d'autonomie promue par les équipes peut placer l'enfant, rendu responsable de la recherche du stage, dans une position périlleuse. Il lui est en effet difficile de révéler au collègue les obstacles qu'il rencontre dans sa quête de stage car, ce faisant, il dévoilerait les incapacités de sa famille. C'est ce conflit de loyauté que révèle le directeur adjoint chargé de la Segpa A : « Mais l'enfant, lui, il fait pas le lien avec sa famille, en disant, j'ai un problème de ce côté-là ». L'apprentissage de l'autonomie conjugué au désinvestissement de certaines familles incitent les équipes à parfois transférer la responsabilité des parents sur celle de l'enfant. Le directeur de la Segpa A rapporte les propos d'un parent : « “Je savais pas que c'était à moi de faire, je savais pas que c'était une période de stage, je savais pas qu'il était en recherche ”. On fait plus avec l'élève qu'avec sa famille directement. Oui, on passe par l'intermédiaire de l'élève, beaucoup. Pour le responsabiliser »

Si les trois Segpa ont fait le choix de confier aux parents et aux élèves la responsabilité de trouver les terrains de stage, il est important de souligner qu'aucune famille en difficulté n'est laissée sans accompagnement. Ainsi, à la Segpa B, et malgré les difficultés sociales et économiques : « ici, il n'y a jamais de gamin qui reste sans stage. » (Directeur adjoint chargé de la Segpa B). Le risque est assumé “parce que je sais que ça passe toujours !” (PLP A). Les équipes sont très sensibles à la question de l'égalité des chances et souhaitent sincèrement l'émancipation des élèves de Segpa : « qu'ils puissent croire dans leurs capacités à avancer, dans leurs capacités aussi à agir sur le monde. Et qu'ils s'autorisent à se donner les moyens. Beaucoup de gamins ne s'autorisent pas à ça. » (directeur adjoint chargé de la Segpa B). Mais les fonctionnements observés peinent à garantir l'équité dans l'accès aux stages.

### 3.5.4 Segpa-entreprises : un rapprochement souhaité

« La notion de persévérance, je pense qu'y a un aspect collégial. ». Les mots du coordonnateur MLDS invitent à étudier les collaborations possiblement mises en œuvre.

Le réseau d'entreprises permet de tisser des liens durables grâce aux expériences partagées. Notre questionnaire confirme ainsi que les terrains de stage référencés accueillent depuis plusieurs années des élèves de Segpa (Annexe 14). Les équipes de Segpa et les tuteurs partagent le désir de travailler davantage ensemble : « Ce serait génial si on rencontrait toutes les semaines un patron avec un de ses employés ! » s'exclame le PLP B 2. « Y' a un vrai besoin de lien quand même entre l'école et le professionnel » enchérit le tuteur C qui poursuit : « c'est à vous de faire la démarche et c'est à vous de vous flexibiliser c'est pas au professionnel de se flexibiliser . » Annulés par la crise sanitaire, les forums des métiers sont un moyen de combler « le trou entre les entreprises en réel et le collègue », selon l'expression d'un mécanicien et, peut-être, de mieux définir les attentes de la Segpa.

Lors de nos entretiens téléphoniques, les personnes ont spontanément regretté le manque de liens avec les Segpa, ce que confirme le questionnaire (annexe 15). Les tuteurs souhaitent davantage d'informations sur la structure et apprécieraient de pouvoir échanger avec les équipes avant le début du stage. S'ils constatent que les élèves de Segpa ont davantage de difficultés que les autres enfants du même âge, principalement dans les domaines de la lecture, des mathématiques et de la compréhension des consignes (annexe 12), ils souhaiteraient une définition plus explicite des objectifs des stages. Ainsi le tuteur A estime qu'il serait pertinent que « dès le début de stage, ou la semaine avant, d'avoir un entretien avec la prof principale ou autre qui explique un petit peu l'objectif du stage ». Ces précisions semblent essentielles au coordonnateur de la MLDS : « on va dire au patron, voilà ça, il sait le faire. Si vous pouvez éventuellement lui permettre d'aller là sur ce point-là, ce serait bien [même si] c'est un gros travail à la fois d'identification du parcours du gamin, de ses lacunes, de ses besoins. » (coordonnateur MLDS). Le directeur adjoint chargé de la Segpa A en convient : « c'est vrai que nous, on n'explique pas réellement, on le met dans nos conventions, les objectifs du stage. Mais je vais pas avoir un appel systématique avec les entreprises pour leur dire : "attention, c'est un stage d'initiation de découverte". En fait, c'est, c'est quelque chose qui est assez implicite ».

La convention de stage est le principal lien entre le collège et les entreprises (annexe 16). Pourtant, certains tuteurs la perçoivent comme un document standardisé qui ne donne pas d'informations précises et expriment le souhait d'une explicitation. « Faut prendre le temps de venir discuter avec nous en nous expliquant quel est le but du stage, quel type d'élève on va avoir,

pour voir si nous derrière on est capables » complète le tuteur A qui prend son rôle à cœur. Une compréhension divergente des objectifs du stage peut conduire à une interprétation erronée des attentes et donc à des déceptions, « il y a des stages comme ça où le jeune il est vraiment déçu, parce que c'est qu'à la fin qui s'est rendu compte que ça n'allait pas. », rapporte le directeur adjoint chargé de la Segpa A. Les visites des enseignants référents sur les lieux de stage montrent pourtant leur efficacité. Le même directeur poursuit : « ça relance la motivation de l'élève et ça permet de dire : eh bien voilà ce qu'on attend de toi. Et toi, qu'est ce que tu attends de nous et juste se remettre d'accord sur tout ça ». Cependant, cette démarche n'est pas entreprise de façon proactive mais en réponse à une situation signalée. Les grilles proposées par les Segpa, complétées les tuteurs, servent de support à l'évaluation des stages (annexe 17).

« Qu'attendez-vous des tuteurs ? ». À cette question posée par l'enquêteur, le PLP A répond : « d'être bienveillant. C'est tout, c'est tout ce que j'attends ». L'implication des tuteurs n'est-elle pas plus large ?

Très majoritairement, les motivations des entreprises qui accueillent des élèves de Segpa ne sont pas de nature économique comme le confirme, surpris, le directeur adjoint chargé de la Segpa B : « Ah oui, oui, oui, oui, oui. Et d'ailleurs, j'en suis revenu. C'était pas l'image que j'avais au départ. C'est pas juste pour avoir du monde même si ça aussi ça existe, hein, faut pas l'oublier ». Les tuteurs ont le souci de transmettre leurs savoirs. « On se dit qu'il reste dans le métier, pour nous c'est une fierté quand même parce qu'on se dit qu'on a bien passé le truc. Ça c'est bien » (tuteur A). Cette volonté de transmettre a aussi pour but de créer un vivier de main d'œuvre.

Les témoignages rendent souvent compte d'une pratique, peut-être liée à l'apprentissage, et qui incite à perpétuer l'accompagnement : « c'est à mon tour à ce niveau-là de faire la même chose dans l'autre sens. C'est bien de recevoir mais c'est bien de donner » (Tuteur A).

Enfin, une autre forme de motivation tient à la proximité. Proximité de parcours, comme le dit le tuteur A : « J'avais des notes catastrophiques. Je suis arrivé dans les fleurs, ça m'a fait un déclic » ou proximité socio-territoriale, avec des entreprises « qui tiennent à prendre des stagiaires aussi parce que c'est des jeunes du quartier. » (directeur adjoint chargé de la Segpa B) Les entreprises qui choisissent d'accueillir des stagiaires remplissent donc une mission sociale qui demande aux tuteurs de véritables compétences didactiques et pédagogiques.

## 3.6 Partage d'informations et accessibilité

### 3.6.1 Une question d'éthique professionnelle

Les équipes sont confrontées à un dilemme : comment informer les tuteurs des besoins des élèves sans que ces derniers ne soient, pour autant essentialisés à leurs difficultés ? Le plus souvent, afin d'éviter tout risque de stigmatisation, il est choisi de ne rien transmettre ainsi que l'indique le PLP A « dans le sens de la suppression de la photo du cv, c'est à dire pas créer de préjugés ». Ce que confirme le PLP B1 : « je me refuse de mettre une étiquette sur l'élève. Le directeur de la Segpa A a, pour la même raison, éliminé le mot « Segpa » de tous les documents transmis aux tuteurs : « donc, j'ai retiré le mot Segpa des conventions de stage ».

Il s'agit aussi d'aguerrir l'élève en lui permettant de confronter ses difficultés aux réalités du monde de l'entreprise. C'est ce qu'exprime encore directeur adjoint chargé de la Segpa A : « on estime aussi que l'élève va vivre avec [ses difficultés], donc il va falloir qu'il se dépatouille de toute situation. » L'éventuelle découverte des difficultés des élèves est laissée aux aléas des circonstances, comme le dit le PLP B1 : « .Je le laisse arriver en stage en ne disant rien à l'entreprise. » Le directeur de la Segpa B précise : « Ils [les tuteurs] ne se rendent pas forcément compte qu'il y a des grandes difficultés scolaires, sauf quand l'élève est confronté à des écrits. Et là ils se rendent compte qu'il y a des difficultés liées à l'écrit. ». La transmission d'informations se fait plutôt à posteriori, permettant alors au tuteur de réajuster sa façon de faire et, par exemple, de prendre davantage de temps pour donner les consignes. Pourtant, partager des informations s'avérerait parfois utile à une meilleure prise en compte des potentialités et des besoins des élèves, comme l'illustre le récit du directeur adjoint chargé de la Segpa B : « on a une gamine qui s'est retrouvée en stage dans une librairie du centre-ville, en plus, à côté de la fac de lettres [...]. Et clairement le stage n'a pas été réussi. Je pense que la personne qui a accueilli ne savait pas vraiment, n'avait pas vraiment connaissance des difficultés. »

Les réponses au questionnaire montrent que les tuteurs estiment avoir une connaissance suffisante des objectifs du stage (annexe 18). En revanche, les entretiens téléphoniques révèlent une demande générale de partage d'informations « pour mieux s'occuper du stagiaire ». Ils soulignent ce manque à l'instar du tuteur A : « On n'est pas forcément voilà trop au courant du parcours de l'élève et c'est des phases que je regrette un peu. C'est que nous, on va récupérer un élève sans forcément savoir là où il va pêcher, là où il a des lacunes, pour qu'on puisse mieux se comprendre des fois. » « Pour certains profils, des fois ça m'arrive de téléphoner en amont, au patron ou au tuteur pour présenter un peu la situation. » Ce témoignage du directeur adjoint chargé de la Segpa B montre que le partage d'informations entre la Segpa et le tuteur est un

problème qui relève de l'éthique professionnelle. Par conséquent, il n'admet pas de réponse générale mais des réponses personnalisées. Il revient aux équipes, en accord avec l'élève et les familles, de déterminer le meilleur choix pour l'élève dans chaque situation singulière. Les tuteurs accueillent donc des stagiaires en ne disposant que de peu d'informations. Il convient dès lors de s'interroger sur la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves sur leur terrain de stage.

### **3.6.2 Les entreprises proposent-elle les conditions d'une meilleure accessibilité ?**

Dans le questionnaire, les tuteurs affirment à 90% être aussi exigeant avec les élèves de Segpa qu'avec d'autres stagiaires (annexe 19) et les trois quarts disent ne pas proposer d'aides particulières (annexe 20). Pourtant, au travers des entretiens nous constatons que les consignes sont reformulées, que du temps supplémentaire est accordé et que des adaptations pour permettre la réussite sont proposées. Les tuteurs, par leur observation, « se rendent compte vite quand même des difficultés de l'élève et ils en prennent conscience. Il y a souvent beaucoup de bienveillance de leur part, beaucoup d'écoute. » (PLP B 1) même si le PLP A relativise en notant que « la bienveillance et le bâtiment, c'est pas forcément deux choses qui vont ensemble ! » (PLP A). Le tuteur A remarque que « ce qui est important aussi quand on a des jeunes comme ça ben, c'est de les mettre en confiance, de montrer qu'on s'intéresse à eux parce que je pense que le problème de fond est là, c'est que c'est des jeunes qui ont le sentiment ben qu'on s'en fout d'eux, qu'on s'intéresse pas à eux, qui sont nuls, qu'ils y arriveront pas » (tuteur A). Malgré la « bienveillance assez naturelle » (directeur adjoint chargé de la Segpa B) dont font preuve les tuteurs, les aides proposées sur les lieux de stage reposent sur une forme d'intuition qui n'offre qu'une accessibilité restreinte.

## **3.7 Stages et persévérance scolaire**

Les stages remplissent bien leur fonction dans le parcours d'orientation en permettant de confirmer ou d'écarter des perspectives : « le premier stage a permis quand même à mon fils de voir que ben la vente de matériel de pêche c'est pas comme quand on est au bord de l'eau. [...] Le côté vente ça lui a pas forcément plu plus que ça » (parent C). Mais qu'en est-il de l'impact sur la persévérance scolaire ?

### **3.7.1 Des effets inattendus**

Parfois, les expériences en milieu professionnel ne produisent pas les effets attendus. Le directeur adjoint chargé de la Segpa A relate qu'un stage « qui s'est mal passé » peut avoir des effets sur l'investissement scolaire : « ça se manifeste par de la démotivation scolaire, des difficultés à

rentrer dans les apprentissages, un désinvestissement pour les devoirs, le matériel, de l'absentéisme. » Paradoxalement, la « réussite » d'un stage peut également entraîner un désinvestissement scolaire. Ainsi, à l'issue d'un stage qui a permis à son fils de « trouver sa voie », le parent C met en garde son fils : "Je lui ai dit j'ai dit on est jamais arrivé c'est pas parce que il y a ça qui est en train de se dessiner qu'on laisse tomber l'école. »

A l'inverse, certains stages rendent les élèves davantage acteurs : « Ça a été tout de suite plus qu'un stage d'observation il a manipulé, il a mis les mains dans la pâte, la farine" (parent C). Le passage hors de l'école aide alors les élèves à donner du sens aux apprentissages, ainsi que le rapporte le directeur adjoint chargé de la Segpa A : « on voit des élèves qui ont changé et qui souvent nous disent, "Ah mais du coup je comprends pourquoi on fait ça". Ils se rendent compte que les maths sont partout dans leur lieu de stage. ». Ce que confirment les témoignages de ces deux élèves : « pour calculer, pour cuber et tout faut bien savoir ses maths et tout » ; « Moi, il fallait bien lire le nom des sandwiches, fallait bien lire les commandes. »

### **3.7.2 Effets sur l'estime de soi**

Outre le sens, le stage donne l'opportunité à l'élève de valoriser ses réussites : « On peut utiliser justement tout ce qui a été positif sur son stage pour le relancer dans les activités. » (directeur adjoint chargé de la Segpa A). Ainsi, l'élève « peut réinvestir son savoir acquis [en stage], profiter de sa maîtrise technique pour aussi être valorisé, se valoriser auprès des autres" (PLP A). Ces observations sont confirmées par le coordonnateur MLDS qui considère les terrains d'accueil comme « un lieu de valorisation. C'est un lieu, où on va être confronté aussi à ses propres compétences, à ses propres ressources. » Les stages sont de surcroît susceptibles d'entretenir la curiosité. Ainsi en témoigne cet élève animé par la perspective de « découvrir des choses qui nous motivent » (focus group).

Les paroles des tuteurs qui saluent des réussites ont une incidence sur l'estime de soi, comme l'expliquent ces deux élèves : « Mon patron à moi il a dit que j'étais à recommander parce que j'étais un bon ouvrier qui arrivait toujours à l'heure, qui travaillait bien. Ça m'a motivé pour la suite, pour travailler encore plus dans les cours ou tout ça » (focus group). Certains élèves ont même la capacité d'accueillir positivement les critiques de leur tuteur « si tu reçois une remarque négative ça peut te motiver encore plus à essayer de mieux faire la prochaine fois » (focus group)

### **3.7.3 Effets sur les apprentissages disciplinaires**

La relations entre les périodes de stage et leurs effets sur les apprentissages disciplinaires sont difficiles à établir. Apparemment, c'est une question que se posent peu les équipes, ce que suggère la réponse du directeur de la Segpa B : « Pas sur les apprentissages, je ne vois pas ...

Mais ça me pose une vraie question. Ça me perturbe, elle me perturbe ta question. » Il est vrai que les périodes en milieu professionnel n'ont pas directement pour objet l'apprentissage de la lecture ou des mathématiques. Et, nous l'avons dit, les équipes considèrent les compétences comportementales comme des objectifs premiers dans les périodes de stage. De fait, les répercussions des expériences vécues à l'extérieur du collège sont difficiles à évaluer. Elles s'observent surtout « sur leur comportement scolaire plus que sur vraiment l'apprentissage pur ». (directeur adjoint chargé de la Segpa A). Et comme l'indique le directeur de la Segpa B : « C'est plus au niveau conatif que cognitif. » Illusoires à quantifier, les effets des stages sur la persévérance scolaire sont toutefois perceptibles, ainsi que l'évoque le coordonnateur de la MLDS en parlant d'un élève : « Mais il a changé, il est là, il est présent, il te regarde dans les yeux .»

### **3.7.4 Poursuite de la scolarité et certification**

Les expériences en entreprise ont un rôle dans la projection des élèves vers leur devenir professionnel : « pour aller au diplôme, ça motive pour aller chercher plein de choses qui me seront utiles pour mon futur métier » (focus group). Mais cet effet n'est bien-sûr pas systématique : « Enfin c'est pas ça qui m'a pas donné envie, mais c'est que je trouve rien qui me plaise ». Les stages permettent somme toute de limiter la « difficulté à se projeter dans un futur et à trouver une place dans une formation quand ils vont sortir de 3e Segpa », selon le coordonnateur MLDS qui estime que « le travail sur le parcours avenir, c'est aussi un dispositif d'aide de prévention du décrochage scolaire ».

Les témoignages des acteurs vont dans le sens de la compréhension qu'a le coordonnateur de la MLDS de la persévérance : « c'est ce qui est fait en amont et au quotidien, de manière à ce que j'allais dire, l'élève, finalement, trouve du sens à être à l'école, arrive à s'investir, se trouve reconnu. »

Isoler la part des stages dans la persévérance scolaire est impossible tant les facteurs sont nombreux. Cependant, le fait que 100% des tuteurs estiment l'absentéisme des stagiaires comme faible, très faible ou inexistant démontre que ces temps hors l'école participent à la motivation des élèves et certainement à l'accrochage scolaire. L'exemple de la classe de quatrième du collège A est signifiant. Ce groupe, très agité et peu investi en début d'année, est revenu de la période de stage « métamorphosé » selon le PLP A.

## **4 Quelles pistes d'actions pour le directeur adjoint chargé de la Segpa ?**

Les stages en milieu professionnel apparaissent comme des temps à part. Certes, il s'agit bien là de l'une de leurs fonctions que d'offrir aux élèves des périodes hors l'école. Mais, si ces périodes de rupture du rythme scolaire sont nécessaires à l'élève, il n'en demeure pas moins qu'elles doivent s'inscrire dans la globalité de son parcours de formation. Or, notre enquête montre que, trop souvent, la mise en œuvre des stages néglige les liens : liens entre les acteurs, liens entre les objets d'apprentissages.

Laisés trop souvent à la périphérie de la Segpa, les stages constituent pourtant un puissant levier fédérateur que le directeur adjoint chargé de la Segpa doit actionner.

### **4.1 Construire des alliances éducatives avec les familles**

Le directeur adjoint chargé de la Segpa et son équipe peut s'appuyer sur les stages pour construire de nouvelles relations avec les familles. Pour cela, il est nécessaire de porter une vigilance particulière aux points suivants :

#### **4.1.1 Expliciter**

Trop souvent, les communications faites aux familles sont sources de malentendus car elles reposent sur l'implicite. Il est donc essentiel pour le directeur adjoint chargé de la Segpa de veiller à ce que les messages soient très explicites, qu'il s'agisse de communication orale ou écrite. Par exemple, il convient de définir le mot « stage » et, donc, les objectifs de celui-ci.

Cette attention portée à l'explicitation doit devenir un geste professionnel partagé par tous les membres de l'équipe de la Segpa.

#### **4.1.2 Faciliter l'accès des familles à la compréhension des documents écrits**

Nombre de parents sont en difficulté avec la compréhension de l'écrit. Il est nécessaire pour le directeur adjoint chargé de la Segpa d'engager son équipe dans une réflexion sur l'accessibilité des documents à destination des familles, par exemple en s'inspirant des règles du « facile à lire et à comprendre » (FALC). Ce travail permet de se questionner collectivement sur le sens du message à transmettre, sur les personnes destinataires, sur les supports les mieux adaptés. (Unapei, s.d.) Cette démarche concourt donc directement à une meilleure explicitation, active les collaborations au sein de de la Segpa et amorce les conditions d'une alliance avec les familles.

#### **4.1.3 Associer le ou la psychologue de l'éducation nationale**

Le directeur adjoint chargé de la Segpa a intérêt à solliciter la contribution du ou de la psychologue de l'éducation nationale (PsyEN) dans l'accompagnement des familles. Le départ d'un jeune en stage questionne en effet le grandir, la séparation, l'autonomie. Conformément à la circulaire n°2017-079 définissant les missions des PsyEN, cet appui pourra s'orienter directement vers les familles les plus en difficulté sur ces sujets, mais également vers l'équipe de la Segpa. Les réunions de coordination-synthèse seront un cadre approprié pour mener une nécessaire réflexion collective sur les empêchements familiaux afin de mieux les appréhender et donc de les dépasser.

#### **4.1.4 Co-construire le projet de stage avec l'élève et sa famille**

Le travail commun avec les familles autour des stages nécessite de l'anticipation. Il sera utile de mettre à profit les temps d'information sur la Segpa organisés dès la phase de pré orientation à l'école élémentaire ainsi que les réunions d'accueil prévues à la rentrée au collège pour informer les parents de leur implication dans les stages et de l'accompagnement qui leur est proposé.

Nos observations ont montré que, dans un premier temps, la famille est laissée seule dans la recherche d'un lieu d'accueil. L'accompagnement n'est proposé qu'après coup, lorsqu'un obstacle surgit. Le directeur adjoint chargé de la Segpa doit inverser cette modalité en privilégiant une stratégie proactive. Une réunion consacrée spécifiquement aux stages pourra ainsi être organisée en fin de cinquième ou au début de l'année de quatrième. Elle réunira les élèves, leurs parents et l'ensemble de l'équipe de la Segpa. Lors de cette rencontre, le directeur adjoint chargé de la Segpa s'assurera que toutes les informations utiles à la compréhension des enjeux et de l'organisation des stages ont été comprises par les parents. C'est aussi à cette occasion que seront présentés et explicités les outils, tels que la convention de stage et le livret de stage. Un parent interrogé lors de l'enquête suggère de « donner les clés aux parents pour communiquer avec des professionnels ». L'appui du conseiller entreprise pour l'école sera sollicité pour qu'un représentant du monde professionnel soit présent à cette réunion et réponde aux questionnements des parents.

L'un des objectifs des stages est de développer l'autonomie de l'élève. Cette compétence transversale ne peut être construite sans la famille. Il existe certainement un espace à trouver entre le « faire pour » et le « laisser faire » : le faire ensemble. L'autonomie ne doit pas être une condition, hypothétique d'ailleurs, à la recherche du stage. Mais la recherche du stage doit devenir le support d'un projet pédagogique de construction de l'autonomie qui rassemble parents et école dans un projet de co-éducation pour l'apprentissage de l'autonomie. En quatrième les

familles seront donc accompagnées lors de la première recherche de stage. Pour chaque élève sera désigné un référent parmi l'équipe de Segpa, qu'il s'agisse d'un PLP, d'un PE ou du directeur adjoint chargé de la Segpa. Les référents contacteront régulièrement les familles et les aideront à progresser dans leurs recherches. Les écueils relatifs aux déplacements, à la restauration, aux inquiétudes diverses pourront ainsi être évités. A raison de deux ou trois élèves par référent, le volume de travail que demande ce suivi est modeste. Le directeur adjoint chargé de la Segpa pourra aussi proposer d'expérimenter que des visites de stage se fassent avec les parents accompagnés du référent de l'élève. Ces rencontres, suggérées et souhaitées par les directeurs des Segpa A et B, auront l'avantage de réunir toutes les parties prenantes. En troisième, le dispositif sera allégé pour ne plus concerner que les familles repérées en difficulté. Cette démarche d'accessibilité est bénéfique à tous les élèves. Elle a pour intérêt de ne pas laisser les familles les plus fragiles se heurter à des obstacles trop importants et de parfois renoncer. L'alliance école-famille évite également que le jeune ne doive assumer la responsabilité d'éventuelles défaillances familiales

## **4.2 Construire des alliances avec les entreprises**

Dans notre enquête, une distance importante apparaît sans ambiguïté entre les Segpa et les entreprises. Afin de rapprocher ces deux univers, le directeur adjoint chargé de la Segpa dispose de plusieurs leviers.

### **4.2.1 Expliciter les attentes**

Il importe que les attentes de la Segpa et des tuteurs soient partagées. Or, les documents écrits ne sont pas toujours le meilleur vecteur de communication. Des rencontres au collège entre tuteurs et enseignants seraient très appropriées mais difficiles à mettre en œuvre, faute de temps disponible suffisant. Des échanges téléphoniques sont une alternative acceptable. Avant le début de chaque période de stage, chaque tuteur sera donc contacté par le référent du stagiaire. A cette occasion seront précisés les objectifs du stage, les modalités d'évaluation et, le cas échéant, les besoins particuliers qu'il serait souhaitable de prendre en compte. La discussion avec le tuteur sera également mise à profit pour identifier les compétences disciplinaires mobilisables pendant le stage. Ces appels représentent un surcroît de travail acceptable qui diminuera avec le temps, l'expérience commune engrangée rendant la communication de plus en plus fluide.

#### **4.2.2 Conserver des liens en dehors des périodes de stage**

Le lien avec les terrains d'accueil ne saurait se limiter aux périodes de stage. Le directeur adjoint chargé de la Segpa veillera à maintenir un lien régulier avec le réseau d'entreprises qu'il aura constitué avec son équipe.

En premier lieu, il convient d'enrichir l'annuaire existant des adresses électroniques des partenaires. Il sera ainsi possible de pratiquer une communication régulière avec eux et de porter à leur connaissance, par exemple, l'actualité de la vie de la Segpa *via* une lettre périodique rédigée par les élèves. C'est aussi par courriel que le directeur adjoint chargé de la Segpa pourra adresser les lettres de remerciement à la suite de l'accueil d'élèves en stage. Il est en outre important de saisir toutes les opportunités d'échange entre la Segpa et les entreprises telles que les forums des métiers ou des réceptions de remerciements au restaurant du plateau HAS « sous forme d'un petit buffet, un petit truc sympa et là encore, c'est une façon de faire rencontrer les patrons et les élèves », comme le propose le directeur adjoint chargé de la Segpa C.

#### **4.2.3 Les entreprises au collège, le collègue en entreprise**

La venue d'entreprises au collège contribue au rapprochement école-entreprise. Le directeur adjoint chargé de la Segpa, sous l'autorité du chef d'établissement, favorisera l'organisation d'événement du type « forum des métiers ». Pour ce faire, il s'appuiera sur le réseau d'entreprises de la Segpa mais aussi sur les parents d'élèves et leurs relations. Il sera souhaitable que cette manifestation soit ouverte aux parents d'élève, les aidant ainsi à s'impliquer dans le parcours d'orientation de leur enfant.

Le directeur adjoint chargé de la Segpa organisera également des visites d'entreprises. Au-delà de la simple découverte, il sera possible de mener des séances d'enseignement durant ces visites en s'inspirant par exemple du dispositif « TP encadré » dans l'académie de Besançon. Cette modalité consiste en une action collective au sein d'une entreprise et s'adresse plutôt aux classes de troisième.

Impulsées par le directeur adjoint chargé de la Segpa, les relations renouvelées entre les entreprises et la Segpa auront pour effet un gain dans la qualité de l'accompagnement des stagiaires et dans la constitution d'alliances pérennes avec lieux d'accueil. Cette ambition est à la fois un objectif et un moyen dans la construction de collaborations renforcées.

## **4.3 Faire des stages un enjeu collectif**

### **4.3.1 Des collaborations plus étroites au sein de l'établissement**

Les stages sont une opportunité de rassembler les enseignants autour de projets pédagogiques communs. Ces pratiques, trop rarement mises en œuvre, gagneront à être généralisées. Les visites sur sites, partagées entre PLP et PE, rapprochent les cultures professionnelles et impliquent tous les professeurs. Cette collaboration active doit concerner la recherche, le suivi et l'exploitation des stages. Le directeur, animateur de l'équipe de la Segpa, devra veiller à coordonner les actions entre les PE et les PLP autour des stages. Pour cela, il sera opportun de développer des pédagogies de projet communes. En coordination avec l'équipe de direction, le directeur adjoint chargé de la Segpa construira des emplois du temps favorisant la co-intervention, par la mise en barrette d'heures d'enseignement préprofessionnel et d'heures d'enseignement disciplinaire, particulièrement de français ou de mathématiques. Il sera par exemple possible de faire réaliser aux élèves des « fiches métiers » en s'appuyant sur la collecte d'informations de terrain pendant le stage et en menant une recherche documentaire, en associant éventuellement le professeur documentaliste. Ces fiches pourront ensuite être diffusées sur le site du collège ou consultables au CDI.

Le sens donné aux apprentissages est une dimension majeure de la persévérance scolaire. C'est pourquoi il est nécessaire de permettre aux élèves d'identifier les compétences disciplinaires en jeu dans les stages. Impulsée par le directeur adjoint chargé de la Segpa, la prise d'informations auprès des tuteurs en amont du stage par les référents facilite la construction de séances pédagogiques en lien avec la future activité du stagiaire sur le terrain.

Corollairement aux stages, l'apprentissage des compétences psycho-sociales est une priorité des enseignants de Segpa. Cependant, celui-ci repose sur des pratiques empiriques. Le directeur adjoint chargé de la Segpa pourra inciter son équipe à structurer l'enseignement de ces compétences en se référant notamment aux travaux de (Bissonnette, 2017) sur l'enseignement explicite des comportements.

Les compétences de la Segpa, reconnues au sein de l'établissement, seront partagées, renforçant ainsi la dimension inclusive du collège. Le directeur adjoint chargé de la Segpa sera une personne ressource pour les actions menées dans le cadre du parcours Avenir. À ce titre, il contribuera activement au déploiement de l'application Folios. En accord avec le chef d'établissement, le directeur pourra initier les enseignants du collège à l'utilisation de cet outil numérique.

En application de la circulaire 2016-183 du 22 novembre 2016, certaines académies ont créé la fonction de référent école-entreprise en collège (REEC). Le directeur, avec le soutien du chef

d'établissement, proposera à un membre de son équipe de se porter volontaire pour assumer cette fonction. Ainsi ordonnancée et coordonnée par le directeur adjoint chargé de la Segpa, la structure sera, au sein de l'établissement, un pôle de référence dans les relations collègue-entreprise

#### **4.3.2 Mutualiser les outils et les pratiques à l'échelle départementale**

Des outils de mêmes fonctions sont souvent créés et rédigés dans chaque lieu (convention de stage, grilles d'évaluations, fiches de liaison avec les établissements de formation professionnelle ...) Le gain de productivité que permet leur mutualisation libère du temps que les équipes peuvent consacrer à d'autres fins. Le directeur adjoint chargé de la Segpa doit être force de proposition auprès de l'IEN-ASH et du chef d'établissement afin que des temps de travail communs soient prévus. Ces derniers pourront s'inscrire dans le plan académique de formation (PAF) ou sous forme de formation d'initiative locale (FIL). Ils concerneront les directeurs adjoints chargés de la Segpa, les PLP, les PE et les PLC volontaires qui interviennent en Segpa. Les temps de réunion des directeurs de Segpa et de l'EREA seront également mis à profit. Des groupes de travail pourront partager des documents existants ou produire des outils mutualisables. Les livrets de stage de l'élève, trop peu explicites, pourront, par exemple, être modifiés. Mutualisé à l'échelle du département, voire de l'académie, le livret deviendra un véritable outil accessible et utile à tous les acteurs. Il pourra lui être ajoutée une charte, rédigée selon les règles du FALC, explicitant la contribution de l'élèves, de la famille, du tuteur et du collègue. Une partie évaluation indiquera de la façon la plus claire possible les objectifs du stage et les compétences évaluées. Le livret de stage publié par l'académie de Nantes peut être source d'inspiration pour ce travail (annexe 22)

#### **4.3.3 Mobiliser les dispositifs existants**

Les comités locaux école-entreprise (CLEE) agissent à l'échelle d'un bassin d'emploi. Les CLEE sont une ressource importante, notamment avec le dispositif « pôle de stage » qui a pour mission d'assurer un accès équitable aux stages en milieu professionnel grâce à un répertoire d'entreprises. Le directeur adjoint chargé de la Segpa devra se rapprocher du CLEE de son secteur afin de bénéficier d'un appui dans l'accès aux stages. Grâce au partenariat qu'il instaurera avec cette structure, le directeur adjoint chargé de la Segpa pourra, d'une part, bénéficier de son appui et, d'autre part, contribuer à l'enrichissement de l'offre de lieux d'accueil en mutualisant le carnet d'adresses constitué au sein de la Segpa.

## **4.4 Impliquer différemment les élèves**

### **4.4.1 Maintenir le lien avec les élèves pendant les périodes de stage**

La crise sanitaire due à la Covid a fait de l'enseignement à distance une pratique commune. Cela rend désormais possible de nouvelles formes d'accompagnement. Les périodes de stage permettent aux élèves de s'éloigner temporairement d'un monde scolaire parfois rejeté. Cette nécessaire coupure provoque souvent un retour en classe difficile. Il serait souhaitable que le directeur adjoint chargé de la Segpa puisse mettre en place, avec son équipe, un suivi à distance sous la forme de classes virtuelles. L'animation de ces temps pourra être confié au professeur principal sur les heures de vie de classe. Durant ce regroupement hebdomadaire d'une heure, les élèves pourront faire part de leurs difficultés ou de leurs satisfactions. Ces rendez-vous présentent l'avantage d'identifier d'éventuelles difficultés et de pouvoir ainsi y remédier. Ils apporteront également une meilleure cohérence entre le vécu des stagiaires sur le terrain et les objectifs du stage. Enfin, ces temps contribueront à maintenir la cohésion du groupe et à vraisemblablement favoriser le retour au collège.

### **4.4.2 Favoriser la transmission entre pairs**

Effectuer un stage en entreprise est une étape marquante dans le parcours des collégiens. Il sera intéressant pour le directeur adjoint chargé de la Segpa d'instituer avec son équipe une transmission de l'expérience des stages des élèves de troisième à ceux de cinquième. Ce compagnonnage valorise et responsabilise les élèves. Pour le directeur, ce projet inter-niveau au sein de la Segpa, favorise la constitution d'un collectif de travail au sein de son équipe en faisant des stages un sujet partagé.

## **4.5 S'appuyer sur la démarche d'amélioration continue de la qualité**

Les préconisations décrites plus haut ne sauraient être appliquées de façon stéréotypée. Pour se garder de mener une politique hors sol et pour impliquer l'ensemble des acteurs dans un projet commun en prise avec le contexte local, le directeur adjoint chargé de la Segpa devra fonder la rénovation de la mise en œuvre des stages sur la méthodologie de l'amélioration continue de la qualité. La première étape consistera en un diagnostic partagé qui devra associer l'ensemble des enseignants intervenant en Segpa, les parents, les élèves et des tuteurs. À partir de ce diagnostic, des actions seront décidées, leur mise en œuvre planifiée et les critères d'évaluation définis. Les effets du travail seront évalués et les actions ajustées. Ce processus de transformation de la mise en œuvre des stages en milieu professionnel sera l'un des axes du projet de la Segpa. Le directeur

adjoint chargé de la Segpa rendra compte de l'avancée de ce projet dans son rapport d'activité annuel.

Le processus d'amélioration continu de la qualité est un outil qui permet au directeur adjoint chargé de la Segpa de conduire le changement en impliquant son équipe et les parties prenantes. Notre étude a révélé que les difficultés étaient trop peu anticipées ce qui conduit les équipes à réagir aux problèmes rencontrés. Par cette méthode, le directeur adjoint chargé de la Segpa engagera son équipe dans un mouvement résolument proactif qui anticipera les risques et limitera ainsi les écueils.

## **Conclusion**

Depuis qu'il a été identifié comme un enjeu sociétal, les réponses apportées au phénomène du décrochage scolaire ont évolué d'une logique de remédiation à une logique de prévention. Ce changement de paradigme a conduit à convoquer, dans l'action en faveur de la persévérance, les modalités même des apprentissages. Les facteurs de la persévérance scolaire mettent en jeu un nombre élevé de variables qui interagissent entre elles. Agir pour favoriser la persévérance scolaire implique donc une approche systémique. « Le processus d'insertion pédagogique et scolaire est un processus relationnel qui, quand il est mis en échec, repose autant sur le jeune et sa position au regard du scolaire que sur son environnement familial, scolaire et social et, pour le moins, sur la relation entre les trois » (Bablet, 2019, p. 23). Les stages en milieu professionnel, point de rencontre singulier entre ces quatre dimensions, constituent donc un microsystème dans lequel les conditions favorables à la persévérance scolaire peuvent être mise en œuvre. C'est sur ce postulat que repose notre questionnement de départ.

L'enquête montre que dans les trois terrains d'enquête, les modalités de mise en œuvre des stages sont assez semblables. Toutefois, le contexte local, notamment dans sa dimension économique, peut contraindre les directeurs à adopter des planifications spécifiques. Au sein des équipes de Segpa, l'organisation et le suivi des stages sont assumés par le directeur et les PLP, conformément à leurs missions. Les attitudes sociales mises en jeu dans les stages occupent une place prépondérante dans l'enseignement des PLP. De fait, les PE ne sont pas partie prenante et, alors qu'ils pourraient donner davantage de sens aux enseignements disciplinaires, les stages ne sont pas le support de projets communs.

Nos observations indiquent qu'il n'y a pas de véritable collaboration construite entre les familles et les Segpa autour des stages. La charge de la recherche du terrain d'accueil repose en premier lieu sur l'élève et sur sa famille et, bien que les directeurs adjoints chargés de la Segpa et les PLP apportent un soutien sans faille aux familles en difficulté, l'aide n'intervient que lorsqu'un

obstacle paraît. L'insertion socioprofessionnelle des parents conditionne donc en partie l'accès à un stage de qualité et les dispositifs mis en place ne compensent que partiellement les inégalités sociales.

La grande majorité des tuteurs propose un accompagnement bienveillant et valorisant mais les liens entre les Segpa et les entreprises, dont la convention de stage est le support de communication essentiel, sont ténus. Les directeurs adjoints chargés de la Segpa, les familles et les entreprises partagent pourtant le souhait de collaborations accrues aux modalités plus explicites. Les fonctionnements observés permettent aux stages de contribuer au renforcement de l'estime de soi des élèves et à leur motivation. Mais les conséquences sur la persévérance scolaire sont difficiles à évaluer.

En accord avec l'IEN-ASH et le chef d'établissement, le directeur de Segpa agira pour que les stages offrent leur plein potentiel au service de la persévérance scolaire. La méthodologie de l'amélioration continue de la qualité lui permettra de conduire un changement pérenne, cohérent et efficient.

Trois axes d'action sont déterminants : anticiper, expliciter et constituer des alliances.

D'une logique de réaction, le directeur adoptera un pilotage proactif de façon à anticiper les obstacles liés à l'accès stages, à élaborer des projets pédagogiques incluant les compétences disciplinaires et à co-construire le projet de stage avec les familles.

Il engagera résolument son équipe à porter une attention constante à l'explicitation, condition indispensable à la compréhension partagée des objectifs des stages et du rôle des parties prenantes.

La constitution d'alliances autour des stages porte en elle le dessein d'une alliance éducative plus large autour de la scolarité et de l'ambition partagée au service de la persévérance scolaire. De plus, pour le directeur adjoint chargé de la Segpa, le travail autour des stages en milieu professionnel est une opportunité pour faire de son équipe un collectif de travail plus efficace.

En valorisant au sein du collège l'expertise acquise dans les relations avec les entreprises, le directeur fera de la Segpa un pôle de compétences, favorisant ainsi une meilleure inclusion de la structure au sein du collège.

L'IEN-ASH, le chef d'établissement et le directeur de la Segpa promeuvent une école qui scolarise tous les élèves. Les stages en milieu professionnel sont une interface entre l'école, les élèves, les familles et le monde de l'entreprise. Par leur organisation repensée, le directeur adjoint chargé de la Segpa, cadre opérationnel, contribue, hors des murs du collège, à la promotion d'une société plus juste et plus inclusive.

## Bibliographie

- Allenbach, M. (2014). Faire alliance : un métier ? Défis et paradoxes des intervenants à l'école. *2e colloque international du LASALE sur le décrochage scolaire*. Récupéré sur <https://agtsms.ch/wp-content/uploads/2020/04/Allenbach-Alliances-2015.pdf>
- Armand, A., Bisson-Vaivre, C., & Lhermet, P. (2013). *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée, rapport n°2013-059*. Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche.
- Bablet, M. (2019). Favoriser l'accrochage scolaire. (84), pp. 22-29. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/ep.084.0022>
- Bernard, P. (2017). *Le décrochage scolaire en France : du problème institutionnel aux politiques*. Cnesco, Paris.
- Bernard, P.-Y. (2015, avril 21). Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? *La vie des idées*. Récupéré sur [La vie des idées.fr](http://La vie des idées.fr).
- Bernard, P.-Y. (2019). *Le décrochage scolaire* (Vol. Que sais-je? n° 3928). Presses universitaires de France.
- Bissonnette, S. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation.
- Bourdeseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L., Monso, O., & Vivent, C. (2016). *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, France métropolitaine et Dom (données 2011)*. DEPP.
- Chapuis, R. (2014). Les relations École-Entreprise : les leçons de l'histoire. *Administration & Éducation*, pp. 9-15.
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. PARIS: La découverte.
- Commission Européenne. (2010). Stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive. Récupéré sur <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:fr:PDF>
- Couairon, B. (2014). Le programme "enseignements-Entreprises" pour les professeurs de sciences économiques et sociales. *Administration & Education*, pp. 81-87.
- DEPP. (2017). *Note d'information N°2 - Janvier 2017*. DEPP.
- Desprez, J.-M., & Abraham, B. (2018). Bilan des Segpa. (igen, Éd.)

- Eduscol. (s.d.). Mission de lutte contre le décrochage scolaire. Consulté le décembre 28, 2021, sur <https://eduscol.education.fr/1284/mission-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire>
- Fenouillet, F. (2017). La place de la motivation dans la psychologie positive. *Le journal des psychologues*(347), pp. 73-76.
- Ferréol, G. (2019). *Décrochage et persévérance scolaire*. L'Harmattan.
- Gilles, J.-L., Potvin, P., & Tièche, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Peter Lang.
- Hervouet, L. (2019). Dans quels cas est-il pertinent de recourir au focus group ? Récupéré sur <https://www.anthropik.org/lucile-hervouet-focus-group/>
- IH2EF. (2021, novembre 10). *IH2EF*. Consulté le janvier 15, 2022, sur Stages et périodes de formation en milieu professionnel: <https://www.ih2ef.gouv.fr/stages-et-periodes-de-formation-en-milieu-professionnel-pfmf>
- INSEE. (2021). *Références-Edition 2021-Fiche 2.5-Insertion professionnelle*.
- INSEE. (2021, mars). *statistiques locales*. Récupéré sur INSEE: <https://statistiques-locales.insee.fr/#c=home>
- Marx, L., & Reverdy, C. (2020, avril). Travailler en partenariat à l'école. *Dossier de veille de l'Ifé*(134).
- Maugis, S. (2020). *Note d'information N°20, Six types de collèges différenciés par la population accueillie et la situation géographique*. Depp.
- Ministère de l'éducation nationale. (2014). *Evaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire*. Récupéré sur <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/144000345.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (s.d.). *Être professeur de lycée professionnel*. Consulté le janvier 4, 2022, sur [devenirenseignant.gouv.fr](https://www.devenirenseignant.gouv.fr): <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99252/professeur-lycee-professionnel.html>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014, novembre 21). Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire. Récupéré sur [https://laligue.org/download/dp\\_tous\\_mobilises\\_decrochage\\_2014.pdf](https://laligue.org/download/dp_tous_mobilises_decrochage_2014.pdf)
- Neyrand, G. (2015). Ambiguïté de la valorisation de la coéducation à une époque de sur-responsabilisation parentale. *Recherches familiales*(12), 279-287. Récupéré sur <https://doi-org.scd1.univ-fcomte.fr/10.3917/rf.012.0279>

- RIPPH. (2022, 02 19). *Réseau International sur le Processus de production du handicap*.  
Récupéré sur <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>
- Rosenthal Robert A., J. L. (1971). *Pygmalion à l'école: L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Casterman.
- Schwartz, B. (1981). *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. La documentation française.
- Unapei. (s.d.). *Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre*. Consulté le 03 20, 2022, sur [www.inclusion-europe.eu](http://www.inclusion-europe.eu): [https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/FR\\_Information\\_for\\_all.pdf](https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/FR_Information_for_all.pdf)
- Vie publique. (2019, septembre 12). *Vie Publique*. Récupéré sur <https://www.vie-publique.fr/fiches/270250-quelles-differences-entre-faible-niveau-de-chomage-et-plein-emploi>
- Zaffran, J. (2010). Entrer en segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, pp. 85-97.

## **Textes règlementaires**

- Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance
- Loi 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel
- Loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale
- Loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École
- Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation
- Décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010 fixant le niveau de qualification prévu à l'article L. 313-7 du code de l'éducation
- Décret n°96-465 du 29 mai 1996 relatif à l'organisation de la formation au collège
- Circulaire n°2017-079 du 28 avril 2017 Psychologues de l'éducation nationale
- Circulaire 2016-183 du 22 novembre 2016. Développer et structurer les relations École-entreprise dès l'année scolaire 2016-2017 et pour les années scolaires suivantes
- Circulaire 2015-176 Sections d'enseignement général et professionnel adapté
- Circulaire n° 2003-134 du 8 septembre 2003 Modalités d'accueil en milieu professionnel d'élèves mineurs de moins de seize ans

Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré

Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA)

Circulaire du 14 décembre 1990 Organisation des enseignements généraux et professionnels adaptés

Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967 Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S pour l'accueil de déficients intellectuels légers

## 5 Table des annexes

<b>Annexe 1</b>	Évolution des sorties précoces en France, en %, d'après (Bernard, 2017)	<b>I</b>
<b>Annexe 2</b>	Évolution du nombre d'occurrences du mot « stage » dans les circulaires règlementant l'enseignement général et professionnel adapté	<b>I</b>
<b>Annexe 3</b>	Schéma des relations famille-collège-milieu professionnel dans le contexte de l'accueil de l'élève en stage	<b>II</b>
<b>Annexe 4</b>	Schéma explicatif du Modèle de Développement Humain – Processus de Production de Handicap (MDH-PPH)	<b>III</b>
<b>Annexe 5</b>	Tableau synthétique des outils d'enquête utilisés	<b>III</b>
<b>Annexe 6</b>	Formulaire d'information et de consentement libre et éclairé	<b>IV</b>
<b>Annexe 7</b>	Guide pour les entretiens semi directifs menés avec les directeurs adjoints chargés de la Segpa	<b>V</b>
<b>Annexe 8</b>	Guide pour l'entretien de groupe	<b>VIII</b>
<b>Annexe 9</b>	Transcription de l'entretien de groupe	<b>XII</b>
<b>Annexe 10</b>	Questionnaire	<b>XX</b>
<b>Annexe 11</b>	Implantation géographique des entreprises contactées par téléphone	<b>XXI</b>
<b>Annexe 12</b>	Appréciation des compétences scolaires et relatives à la vie sociale et professionnelle des stagiaires de Segpa par les tuteurs	<b>XXI</b>
<b>Annexe 13</b>	Appréciation par les tuteurs de la qualité de leurs relations avec les familles des stagiaires.	<b>XXII</b>
<b>Annexe 14</b>	Antériorité de l'accueil des stagiaires par les entreprises.	<b>XXII</b>
<b>Annexe 15</b>	Appréciation par les tuteurs de leurs relations avec les Segpa	<b>XXII</b>
<b>Annexe 16</b>	Extrait du formulaire de convention de stage de troisième utilisé par la Segpa A : objectifs du stage	<b>XXIII</b>
<b>Annexe 17</b>	Extrait du formulaire de convention de stage de troisième utilisé par la Segpa A : grille d'évaluation des compétences du stagiaire par le tuteur.	<b>XXIV</b>
<b>Annexe 18</b>	Appréciation par les tuteurs de leur connaissance des objectifs des stages des élèves de Segpa.	<b>XXV</b>
<b>Annexe 19</b>	Exigence des tuteurs envers les stagiaires de Segpa.	<b>XXV</b>
<b>Annexe 20</b>	Aides ou absence d'aide proposées aux stagiaires de Segpa par les tuteurs.	<b>XXY</b>
<b>Annexe 21</b>	Extrait du livret de stage proposé dans l'académie de Nantes. Consultable sur : <a href="https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/egpa/pluridisciplinarite/decouverte-professionnelle/livret-de-suivi-de-stage-en-entreprise-1183091.kjsp?RH=PEDA">https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/egpa/pluridisciplinarite/decouverte-professionnelle/livret-de-suivi-de-stage-en-entreprise-1183091.kjsp?RH=PEDA</a>	<b>XXVI</b>

## Annexes

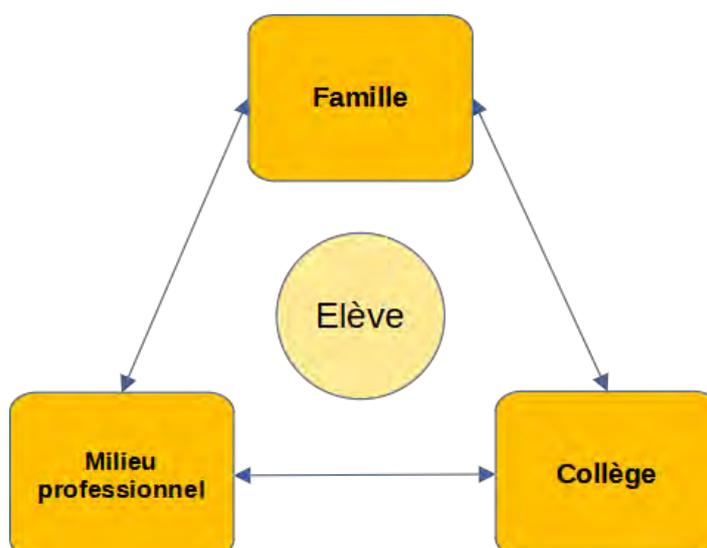
**Annexe 1** : Évolution des sorties précoces en France, en %, d'après (Bernard, 2017) et (INSEE, 2021)

2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2017	2021
12,5	12,8	11,8	12,4	12,7	12,3	11,8	9,7	9	9,3	8,8	8

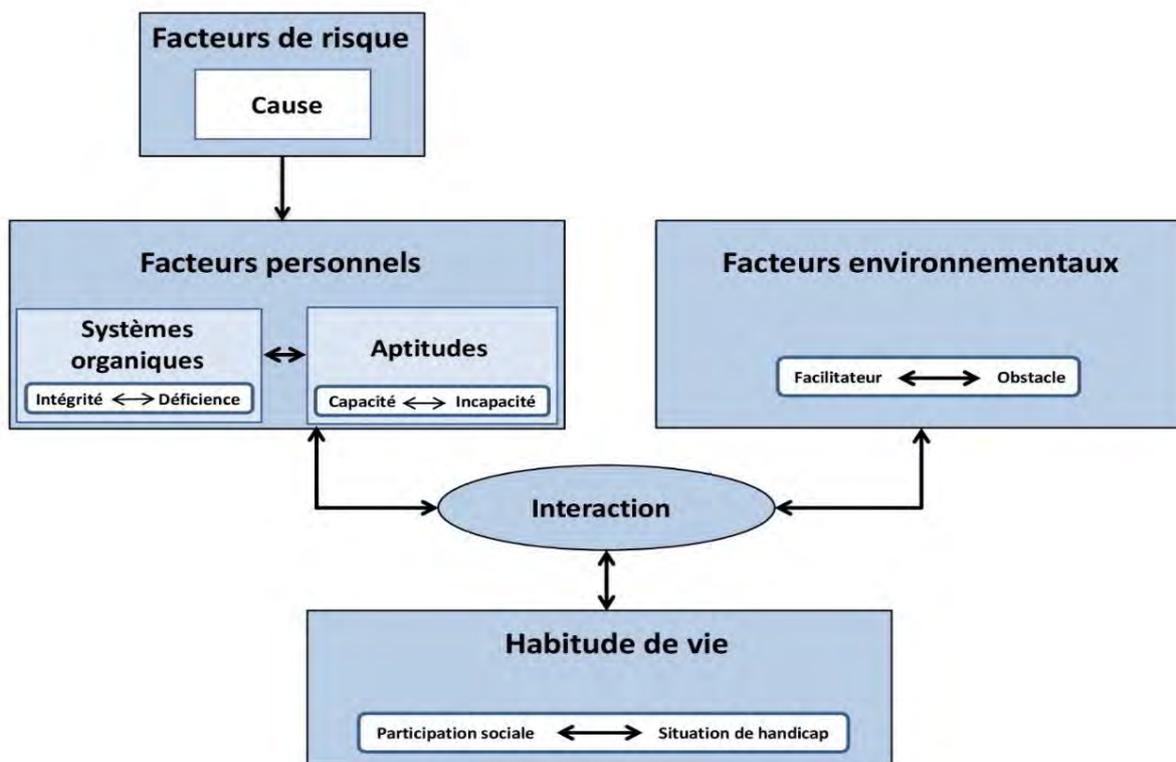
**Annexe 2** : Évolution du nombre d'occurrences du mot « stage » dans les circulaires réglementant l'enseignement général et professionnel adapté

Circulaires	27 décembre 1967	14 décembre 1990	20 juin 1996	29 août 2006	24 avril 2009	28 octobre 2015
Nombre d'occurrences	4	4	5	9	54	40

**Annexe 3** : Schéma des relations famille-collège-milieu professionnel dans le contexte de l'accueil de l'élève en stage.



*Annexe 4 : Schéma explicatif du Modèle de Développement Humain – Processus de Production de Handicap (MDH-PPH).*



**Annexe 5** : Tableau synthétique des modalités de recueil des données.

<b>Dénominations utilisées</b>	<b>Personnes interrogées</b>	<b>Méthodes de recueil de données</b>	<b>Lieux</b>	<b>Durée (minutes)</b>
PE A	Professeur des écoles spécialisé	Entretien semi directif	Zone A	23
PLP A	Professeur des lycées professionnel	Entretien semi directif	Zone A	54
Directeur adjoint chargé de la Segpa A	Directeur adjoint chargé de la Segpa	Entretien semi directif	Zone A	48
Parent A	Parent d'un élève de troisième Segpa	Entretien semi directif	Zone A	33
Tuteur A	Fleuriste. Gérant d'une boutique	Entretien semi directif	Zone A	35
PLP B 1	Professeur des lycées professionnel	Entretien semi directif commun	Zone B	55
PLP B 2	Professeur des lycées professionnel			
Directeur adjoint chargé de la Segpa B	Directeur adjoint chargé de la Segpa	Entretien semi directif	Zone B	61
Parent C	Parent d'un élève de troisième Segpa	Entretien semi directif	Zone C	31
Tuteur C	Gérant d'un salon de coiffure	Entretien semi directif	Zone C	38
Directeur adjoint chargé de la Segpa C	Directeur adjoint chargé de la Segpa	Entretien semi directif	Zone C	45
Coordonnateur MLDS	Coordonnateur MLDS	Entretien semi directif	Académie	59
Focus group	L'un des 13 collégiens en classe de 3 <sup>e</sup> Segpa	Entretien collectif (focus group)	Zone A	46
Tuteur	L'un des 21 tuteurs	Entretiens téléphoniques	Zones A, B et C	Environ 20 minutes par appel
Questionnaire	21 tuteurs	Appels téléphoniques	Zones A, B et C	

*Annexe 6 : Formulaire d'information et de consentement libre et éclairé*

**Formulaire d'information et de consentement libre et éclairé**

Je suis informé(e) que j'ai la possibilité de décider à tout moment, y compris après que la rencontre a eu lieu, de demander que tout ou partie de l'enregistrement ne soit pas utilisé pour la recherche. Par ailleurs, j'ai la possibilité de me retirer de l'étude à tout moment si je le souhaite.

En outre, je suis informé(e) que je n'aurai pas accès au contenu et à l'analyse de mon entretien, mais que je peux demander à être destinataire des conclusions générales de la recherche : « Favoriser la persévérance scolaire par l'accès aux stages en milieu professionnel » menée par Yvan Lacroix.

Ma signature atteste que j'ai clairement compris les renseignements concernant ma participation à la recherche et indique que j'accepte d'y participer.

Fait à

Date

Nom et signature du (de la) participant(e) :

*Annexe 7 : Guide pour les entretiens semi directifs menés avec les directeurs adjoints chargés de la Segpa*

Éléments recherchés	Questions posées	Questions complémentaires
<b>Définition du cadre</b>	<p><b>Accueil de la personne et présentation du cadre de l’entretien :</b>                      Les directeur adjoint chargé de la Segpa connaissent les conditions de ce travail de recherche pour l’avoir déjà fait.                      Je vais tout d’abord me présenter.                      Yvan Lacroix, 49 ans. J’enseigne depuis 24 ans. J’ai principalement exercé en RASED.                      Cette année, je prépare le DDEEAS pour devenir directeur adjoint chargé de la Segpa.                      Notre entretien durera environ 1 heure.                      Je veillerai à assurer votre anonymat. Je ne ferai mention d’aucun élément permettant de vous identifier (aucun nom de personne, ni celui du collège, ni le lieu)                      Pour faciliter mon travail, je souhaiterais enregistrer nos échanges. En êtes-vous d’accord ?</p>	
<b>Caractéristiques de la personne</b>	Pouvez-vous vous présenter ?	Quelle est votre expérience en tant que directeur adjoint chargé de la Segpa ?
<p>Modalités pratiques                      Je cherche à connaître comment est mis en œuvre l’accès aux stages dans le contexte géographique de cette Segpa afin de pouvoir ensuite comparer entre les différents lieux d’enquête.                      Je veux savoir quelle est l’influence du contexte sur l’accès et le déroulement des stages.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle organisation avez-vous retenue pour les stages en milieu professionnel ?</li> <li>- Dans quel périmètre géographique sont situés les lieux de stages ?</li> <li>- Avez-vous pu constituer un réseau d’entreprises ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combien de semaines de stages sont-elles proposées aux élèves ?</li> <li>- Comment sont réparties les semaines de stage pour les 4<sup>èmes</sup> et pour les 3<sup>èmes</sup> ?</li> <li>- À quelles périodes de l’année ?</li> <li>- Pourquoi avez-vous retenu cette organisation ?</li> <li>- Par exemple en faisant revenir les élèves au collège le mercredi matin</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment décririez-vous le contexte économique local ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depuis que vous exercez en Segpa, quelles évolutions remarquez-vous dans la relation avec les entreprises ?</li> <li>- Dans leurs demandes</li> <li>- Dans leurs exigences</li> </ul>
<p><b>Les stages et le lien école familles</b></p> <p>Je cherche à savoir si les stages en milieu professionnel permettent un renforcement des liens école/familles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels liens s'établissent entre le collège et les familles autour des stages ?</li> <li>- Pensez-vous que les stages sont un moment propice au rapprochement école-famille ?</li> <li>- Comment les familles s'impliquent-elles dans la recherche de lieux de stage ?</li> <li>- Ont-elles leurs difficultés ?</li> <li>- Quelles aides apportez-vous aux familles qui peinent à trouver des lieux de stage ?</li> <li>- Selon vous, serait-il possible et souhaitable de conserver des temps d'enseignement disciplinaire pendant les périodes de stage ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels obstacles rencontrent les élèves et les familles dans la recherche de lieux de stage ?</li> <li>- Comment accompagnez-vous les familles dans l'accès aux stages ?</li> <li>- Quelles actions supplémentaires souhaiteriez-vous voir mises en œuvre dans l'accompagnement des familles ?</li> </ul>
<p><b>La prise en compte des BEP par les entreprises</b></p> <p>Je cherche à savoir s'il existe un lien entre la prise en compte des BEP par les « entreprises » et la persévérance scolaire.</p> <p>En quoi l'accessibilité mise en œuvre dans les stages a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D'après vous, qu'attendent des élèves les entreprises, administrations ou associations des stagiaires ?</li> <li>- Comment les entreprises contribuent-elles à l'évaluation des élèves lors des stages ?</li> <li>- D'après votre expérience, quels liens établissent les élèves entre les stages et les contenus disciplinaires ?</li> <li>- À votre avis, quelles connaissances les « entreprises » ont-elles des difficultés des élèves de Segpa</li> <li>- Pensez-vous que les BEP des élèves sont pris en compte par les entreprises ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel est le discours des professionnels sur les élèves stagiaires ?</li> <li>- Que disent les tuteurs sur leurs compétences scolaires ?</li> <li>- Et sur leur comportement ?</li> <li>- Quels obstacles limitent la prise en compte des BEP par les entreprises ?</li> <li>- Quelles actions seraient susceptibles d'aider le monde professionnel à mieux prendre en compte les besoins des jeunes en stage ?</li> </ul>

<p>une incidence sur l'implication scolaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À votre avis, comment serait-il possible de permettre une meilleure prise en compte des BEP par les entreprises ?</li> </ul>	
<p><b>Stages, pratiques pédagogiques et persévérance</b></p> <p>Je cherche à savoir comment le DACS et son équipe utilisent les stages dans les pratiques pédagogiques et en quoi cela a un effet sur la persévérance scolaire des élèves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avec votre équipe, comment vous appuyez-vous sur les expériences vécues en stage pour mobiliser les élèves dans les apprentissages ?</li> <li>- D'après votre expérience, en quoi les stages en milieu professionnel contribuent-ils à entretenir la motivation scolaire des élèves ?</li> <li>- A l'inverse, avez-vous rencontré des situations dans lesquelles les stages avaient eu un effet négatif sur la persévérance scolaire ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels obstacles rencontrez-vous ?</li> <li>- Pouvez-vous donner des exemples ?</li> <li>- À court terme, à long terme ?</li> <li>- Quels sont les conditions nécessaires pour qu'un stage puisse renforcer la mobilisation des élèves ?</li> </ul>

## *Annexe 8 : Guide pour l'entretien de groupe*

### ***Cadre de l'entretien***

#### **- Indices temporels (durée, unité ou non)**

Environ une heure en comptant le temps d'installation, la définition du cadre ...

Temps pris sur une heure de cours d'atelier (demande faite à la PLP par le DACS)

#### **- Positions respectives des interviewés et de l'interviewer lors de l'entretien :**

Demi-cercle. Disposition qui facilite les prises de parole

**Modérateur** : Enquêteur au centre du demi cercle.

**Observateur** : directeur adjoint chargé de la Segpa à une extrémité du demi-cercle.

#### **- Modalités de rencontre**

Temps de rencontre déterminé avec le directeur adjoint chargé de la Segpa. Si possible semaine 50.

Avantage : peu de temps après le retour de stage

Inconvénient : semaine précédant les vacances de Noël donc agitation possible.

#### **- Lieu où se déroule l'entretien**

Salle de classe.

### ***Annonce du cadre de travail :***

Discours adapté pour élèves

« Je m'appelle Yvan Lacroix. J'ai travaillé longtemps comme maître spécialisé au RASED. Certains me connaissent.

Cette année, je prépare un diplôme pour exercer un autre métier, celui de directeur de Segpa. C'est pour cela que vous me voyez régulièrement au collège avec le directeur.

Pour l'examen, on me demande d'écrire un mémoire. Un mémoire c'est un peu comme vos rapports de stage. Ce mémoire sera lu par un jury d'examen et noté.

Pour écrire ce mémoire, j'ai besoin de votre aide. C'est pour cela que j'ai demandé à M. X de vous réunir aujourd'hui.

Je cherche à connaître vos avis, vos opinions, ce que vous ressentez. Vous comprenez donc qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Je vais devoir transcrire ce que vous dites. C'est-à-dire que j'écrirai tout ce que vous avez dit. C'est pour cela que je vais enregistrer notre discussion.

Vos parents ont donné l'autorisation. Ce qui est important, c'est que tout sera anonymé : à la place de vos prénoms j'utiliserai un numéro ou une lettre et je n'écrirai pas non plus le nom du collègue.

Pour que ce soit plus facile pour moi, je vous demanderai d'attendre que je vous donne la parole. M. X a le rôle d'observateur. Il m'aidera pour noter dans l'ordre les noms des élèves qui prendrons la parole.

Nous pourrons discuter pendant environ 45 minutes.

Avant de commencer, est ce que vous avez des questions sur notre travail ?

Je vous remercie par avance de votre participation. »

### Grille d'entretien pour mener le focus group avec les élèves de troisième du collège A

Éléments recherchés	Questions posées	Questions complémentaires
<b>Relances générales</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation de « vous » collectif ou « tu » selon à qui j'adresse la relance ou la question</li> <li>• Relances de reformulations selon le contexte : c'est bien ce que tu veux dire ? ...</li> <li>• Relance au groupe : et les autres ? quelqu'un a un autre avis ? ...</li> </ul>
<b>Question large introductive</b>	Question de départ : <ul style="list-style-type: none"> <li>• En 4<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup>, vous avez effectué plusieurs stages. Comment avez-vous vécu ces stages ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles peurs ou appréhensions avez-vous avant de partir en stage ?</li> <li>• Qu'est-ce qui vous plaît quand vous partez en stage ?</li> </ul>
<b>Appréciations du tuteur :</b> Je cherche à savoir ce que les élèves ressentent quand le tuteur leur fait un compliment	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui a déjà reçu des compliments de la part de son tuteur ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'avez-vous ressenti lorsqu'on vous a fait ce compliment ?</li> <li>• Et les autres ?</li> <li>• Et ce que t'a dit X ton tuteur, ça a changé quelque chose pour toi au collège ?</li> <li>• Et dans ton travail en classe, ça a changé quelque chose ?</li> </ul>

<p>Et les éventuelles conséquences sur l'implication scolaire des élèves.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Et pour vous (accompagner du geste et du regard) ?</li> </ul>
<p>Quand le tuteur a un jugement négatif sur le travail du jeune ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certains ont peut-être déjà eu des remarques négatives de la part de leur tuteur ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'as-tu ressenti lorsqu'on t'a fait cette remarque ?</li> <li>• Et dans ton travail en classe, ça a changé quelque chose ?</li> <li>• Et ce que t'a dit X, ça a changé quelque chose dans ta motivation à l'école ?</li> </ul>
<p><b>Difficultés identifiées par le jeune</b>  Je cherche à savoir quelles difficultés ont rencontrées les jeunes pendant les stages  Hypothèses : difficulté de compétences  « techniques » (savoirs faire), de compétences « scolaires » (savoir lire, calculer ...), de « compétences sociales » (respecter les règles et les usages sociaux), de mobilité ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qui a été difficile pour vous pendant les stages ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tu peux donner un exemple ?</li> <li>• Tu peux expliquer un peu plus ?</li> <li>• Et avec les autres employés ?</li> <li>• Est-ce qu'il y avait des explications difficiles à comprendre ?  Tu peux donner un exemple ?</li> </ul>

<b>Domaines d'aisance identifiés par le jeune</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qui a été facile pour vous pendant les stages ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Et les autres ?</li> </ul>
<b>Quelle est l'influence des périodes de stage sur la motivation scolaire des élèves ?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Après les stages, vous revenez au collège. Là, ça fait deux semaines que vous êtes revenus. Est-ce que vous pouvez dire comment les stages ont influencé votre travail au collège ?</li> <li>• Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour que les stages vous aident à mieux apprendre au collège ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce que les stages vous aident dans votre travail en classe ?</li> <li>• Tu peux expliquer comment / ça t'aide / ou pourquoi ça ne t'aide pas ?</li> </ul>
<b>Question complémentaire si le temps le permet :</b> J'essaie d'identifier s'il y a un lien entre les stages et le choix d'orientation post 3 <sup>ème</sup> et donc la persévérance scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vous avez presque tous une idée pour votre orientation l'année prochaine. Est-ce que vous pouvez expliquer comment vous avez fait pour choisir ?</li> <li>• Est-ce que les stages vous ont donné envie de continuer vos études ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qui vous a donné envie de faire ce choix ?</li> <li>• Est-ce que l'un des stages vous a aidé à faire ce choix ?</li> <li>• Quel stage ?</li> <li>• Pourquoi ce stage t'a aidé à choisir ?</li> <li>• Pourquoi ce stage vous a motivé ?</li> </ul>
<b>Clôture :</b>	Est-ce que quelqu'un a encore quelque chose à dire ?  Remercier les participants.	

## ***Annexe 9 : Retranscription intégrale de l'entretien de groupe (focus group)***

Les prénoms ont été modifiés.

### **Interviewer**

Alors, la première question que je voudrais vous poser c'est : en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> vous avez effectué des stages. Ce que je voudrais savoir, c'est comment vous avez vécu ces stages ?

### **Nathan**

Bah bien j'ai appris des nouvelles choses, tout ça.

### **Interviewer**

Tu as appris quoi ?

### **Nathan**

Bah ben moi le sujet, moi c'était l'informatique, donc j'ai appris à installer des debians enfin des logiciels tout ça, à craquer à remonter, démonter réparer.

### **Interviewer**

Est-ce que dans ces stages certains ont ressenti des peurs avant de partir en stage ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous ont fait peur avant de partir en stage ?

### **Louise**

Oui, l'inconnu.

### **Interviewer**

Oui, l'inconnue, tu peux expliquer ?

### **Louise**

Ben comme je suis une fille un peu réservée, et pis timide ça m'a fait peur au début, mais plus maintenant. (Ton assuré)

### **Interviewer**

Ouais, okay, donc c'était l'inconnu qui te faisait peur d'accord. Il y en a d'autres qui avaient des petites peurs parfois avant d'aller en stage ?

### **Carlos**

Les patrons et les autres ouvriers parce que tu sais pas forcément comment ils vont réagir quand tu viens.

### **Nathan**

C'était pas que j'avais peur. Mais ça me saoulait du coup j'avais peur de m'ennuyer parce que vu que c'était 2 semaines. Mais là d'habitude y prennent que des une semaine ben là c'était une semaine. Ben, j'avais rien à faire, du coup, j'avais juste peur de m'ennuyer, mais non.

### **Kévin**

Le temps. J'avais peur aussi du temps, d'arriver en retard que d'arriver à l'heure, par exemple il y a du mauvais temps qui se passe tu sais jamais à quelle heure tu peux arriver.

### **Interviewer**

Donc sur les horaires et les transports ...

### **Thibaut**

C'est que en fait depuis bah je fais mon stage tranquille et puis, puis d'un seul coup, t'as un client qui dit : "Ouais, ça va ou est-ce que on peut trouver des trucs, des trucs, et cetera" puis je savais pas quoi dire, je je dis des trucs un peu n'importe quoi et j'ai peur qu'il dise : " ouais euh d'accord vous savez rien vous êtes pas un vrai vendeur, vous travaillez pas ici nanani nanana"

### **Interviewer**

D'accord, c'était plutôt pendant le stage hein ? Pas avant d'accord. Et à l'inverse, est ce qu'il y avait des choses qui vous motivaient avant de partir en stage avant de découvrir un nouveau lieu ?

### **Kévin**

Travailler en équipe, c'est toujours ce qui me motivait. C'était surtout de de savoir qu'on allait travailler et que on allait découvrir des choses qui nous motivent forcément parce qu'on apprend des choses. Donc c'est mieux pour le futur et ça nous motive parce que je sais pas comment dire parce que ce qu'on a envie de découvrir des choses du coup, on est motivé pour comprendre on est motivé pour travailler donc forcément donc ça fait c'est ça quoi ça nous motive un peu un peu comme ça.

### **Nathan**

Alors moi par exemple quand j'aimais bien faire un truc et que j'avais pas fini, le lendemain ben ça me motivait d'y aller voilà. Et vu qu'ils étaient quand même assez sympa ben du coup ça, moi ça me motivait quand même d'y aller

### **Interviewer**

D'autres intervention sur ce sujet ? Non ? Est-ce que vous avez déjà eu des compliments de la part de votre tuteur quand vous étiez en stage ?

**Émile**

Ben moi ils ont dit que j'étais un bon gars parce que je travaillais bien. J'ai travaillé assez vite mais ils ont dit que j'étais pas comme des autres stagiaires qu'ils avaient déjà eu que j'étais plus mieux qu'eux vite.

**Interviewer**

Et qu'est ce que tu as ressenti quand ton tuteur, t'as dit ça ?

**Émile**

Ben t'es content en fait parce que je me dis, y'en a qui sont moins bien que moi quand même

**Interviewer**

Est-ce que ça a changé quelque chose pour toi dans ton travail au collègue ?

**Émile**

Non à part à l'atelier. Je fais un peu un peu mieux ce qu'on me dit de faire

**Interviewer**

D'autres ont eu des compliments ?

**Kévin**

Mon patron a moi il a dit que j'étais à recommander parce que j'étais un bon ouvrier qui arrivait toujours à l'heure qui était qui travaillait bien qui travaille dans les temps. C'était un peu comme Émile je travaille rapidement et tout ça comme quoi j'étais pas comme les autres ouvriers et il a dit que j'étais à recommander puis que j'étais un bon ouvrier. Du coup bah après ben ça m'a tout de suite motivé. Ca m'a motivé pour la suite c'est pour travailler encore plus dans les cours ou tout ça que si je travaille bien dans les cours si la prochaine fois je vais en stage ça pourrait peut-être se passer encore mieux . C'est à la fois de découvrir autre chose aussi.

**Interviewer**

D'accord. D'autres ont eu des compliments ?

**Interviewer**

Les filles n'ont pas encore trop participé. Ça serait important pour moi que j'aie aussi votre avis

**Nathan**

Ben moi, ils m'ont dit que qu'aussi que y avait c'était pas comme les autres machin. J'ai pas beaucoup travaillé entre guillemets parce que j'ai fait une semaine et après la 2e semaine j'ai eu le corona enfin au bout de 2 jours de la 2e semaine. Ils ont dit donc quoique j'étais pas j'étais énervant enfin c'est pas compliment ! Mais y ont dit que j'étais énervant parce que je parlais trop. Mais aussi ils ont dit comme quoi que je comprenais vite et que j'étais en avance sur mon niveau pour un 3<sup>e</sup> de base

**Interviewer**

D'accord donc ce que j'entends c'est que tu as eu à la fois des compliments mais aussi des petites remarques un peu plus négatives. Et ces remarques négatives ça a fait quoi chez toi ?

**Nathan**

Ben ça m'a remis en place parce que quand même c'était mon tuteur de stage. Et pis les compliments ça me disait que je faisais pas du travail pour rien et qu'il remarquait ce que j'avais fait voilà.

**Interviewer**

D'accord. Certains eu ont des compliments ou des remarques un petit peu plus négatives aussi ?

**Marie**

Euh moi on m'a dit que je posais trop de questions et que en fait je parlais trop avec euh je parlais trop pour pour \*\*\* en fait quand elle parlait au client et en même temps je coupais un peu la parole.

**Interviewer**

Qu'est-ce que ça t'a fait en toi cette remarque ?

**Marie**

J'ai arrêté de poser des questions quand elle parlait.

**Interviewer**

Et ces remarques des tuteurs quand elles sont positives ou peut être parfois un peu négatives est-ce que chez vous ça a une influence, est-ce que ça fait quelque chose sur votre travail au collègue ?

**Nathan**

Non

**Interviewer**

Non pas chez toi ?

**Kévin**

Bah parce que des fois si tu reçois une remarque négative ça va peut être te motiver encore plus à essayer de de mieux faire la prochaine fois. Quand tu reçois une indication négative c'est à dire que il dit : "Ah tu travailles pas assez vite et t'es pas trop dans les temps" la prochaine fois que tu iras en stage tu essaieras de plus de dépêcher, tu essaieras de mieux comprendre, de t'améliorer un petit peu après. Je dis pas ça que ça arriverait à tout le monde mais certains pourraient faire ça.

**Interviewer**

D'accord on va changer un petit peu de sujet on va on va être maintenant vraiment en stage. Je voudrais savoir si pendant ces stages vous avez rencontré des difficultés, des choses qui ont été difficiles pour vous.

**Kévin**

Oui les modes d'emploi des véhicules agricoles. Pour les monter, c'est un mode d'emploi c'est que les vis elle sont sur une autre page. Il faut toutes les chercher une par une, c'est un peu plus difficile, mais ça demande un peu plus de réflexion.

**Louise**

Savoir ce que veut un bébé.

**Interviewer**

Tu peux redire s'il te plaît ce que veut

**Louise**

Savoir ce que veut un bébé !

**Interviewer**

Et maintenant, tu sais ?

**Louise**

Oui

**Thibaut**

Moi c'était ben. Je travaillais dans la chambre froide et puis je prenais. Ce qui est le plus dur c'est que tu travailles dans le froid donc t'es obligé de ranger enfin dans l'ordre et puis j'ai chaque fois que je sortais dans la chambre froide et puis j'avais des mains froides en mode ouah j'en peux plus quoi ! C'est tellement froid mais je vais plus avoir de main !

**Interviewer**

D'accord, c'est une difficulté physique, on va dire

**Thibaut**

Ouais.

**Lola**

Moi je préparais des commandes et puis \*\*\*\*

**Interviewer**

Est-ce que tu peux parler un peu plus fort que je pense que je ne vais pas bien t'entendre s'il te plaît.

**Lola**

Je préparerais des commandes pour des personnes. En fait c'était dur parce qu'il fallait aller vite et tout. Il y avait beaucoup de monde moi j'arrivais pas à préparer les commandes.

**Interviewer**

D'accord est-ce qu'il y avait des choses difficiles comprendre ?

**Nathan**

Bah oui par exemple quand y m' disais de faire un truc que je savais pas du coup il me disait juste de de faire des recherches \*\*\*\* des trucs comme ça \*\*\*\* des debian ou bien des logiciels pour être sur un autre système d'exploitation que je savais pas comment faire du coup . Y' avait une fois j'ai passé au moins ben un jour et à peu près 5h à faire la même chose mais à la fin j'ai compris quoi.

**Interviewer**

À l'inverse, est-ce qu'il y a des choses qui ont été faciles pour vous pendant ces stages, des domaines dans lesquels vous étiez à l'aise, où ça se passait bien ?

**Philippe**

Voilà déjà c'était simple il nous disait des choses et c'était un peu facile comme démonter les pneus voilà

**Carlos**

Je prends l'exemple d'un autre stage . Quand je suis allé en métallerie ben pour souder, je connaissais déjà un peu donc c'était plus facile.

**Kévin**

Bah moi vu que mon stage c'était en milieu agricole et que j'y connais a pas mal de choses en milieu agricole bah moi je savais plus de trucs que les autres stagiaires qui prennent dans l'agriculture. Que moi du coup bah j'ai pu savoir faire des choses que les autres ne savaient pas faire et à peu près comme ça.

**Lola**

Ben moi c'était nettoyer les tables, nettoyer le sol, c'était de rentrer les frigos, c'était facile à comprendre.

**Interviewer**

Tu dis c'était "ranger les tables et les frigos", c'est ça ?

**Lola**

Non ! Nettoyer les tables, nettoyer le sol, les frigos à remplir c'était facile.

**Interviewer**

Donc nettoyer les tables les sols et ranger les frigos c'était facile. Tu me dis si je n'ai pas bien compris ce que tu as dis.

**Lola**

Oui c'est bon !

**Interviewer**

D'autres prises de parole ?

**Nathan**

Moi réparer démonter, remonter puis bah me servir du PC tout ça.

**Interviewer**

D'accord on a fait un peu le tour là-dessus. Donc vous, après les stages, vous revenez au collège, j'ai compris ça. Et donc vous allez faire plusieurs stages. Le premier c'était il y a deux semaines environ. Maintenant, vous êtes revenu au collège. Qu'est-ce que ça a changé pour vous ce dernier stage ? Qu'est-ce qu'il a changé pour vous dans votre travail au collège, dans votre travail à l'école de tous les jours ?

**Thomas**

Moi c'est comment dire moi ça me permet plus de mieux travailler puis euh ça m'a servi un peu.

**Interviewer**

Tu peux expliquer comment ça te sert

**Thomas**

Comme quoi ?

**Interviewer**

Comment ce stage ça te sert à l'école ?

**Thomas**

Ah parce que les erreurs les erreurs par exemple un peu avant je peux toujours mieux retravailler ça pour mieux m'appliquer au collège.

**Interviewer**

D'accord tu peux donner un exemple ?

**Thomas**

Moi j'en ai pas ! (Rires)

**Interviewer**

Tu cherches et puis si ça te revient tu dis après d'accord ?

**Philippe**

Ben ça nous a un peu plus motivé et on avait découvert on avait découvert de nouvelles choses.

**Interviewer**

Quelle chose as-tu découverte ?

**Philippe**

Les boîtes de vitesse tout je savais pas trop comment c'était

**Interviewer**

Et tout ce que tu as découvert est ce que ça t'aide à mieux travailler au collège ?

**Philippe**

Mouais pour notre futur métier à peu près on peut savoir en avance.

**Interviewer**

J'ai une question les stages que vous faites, qu'est-ce qu'il faudrait faire pour que ces stages ils vous aident à encore mieux apprendre au collège qu'est-ce qu'on pourrait imaginer pour que ces stages ça vous aide encore plus à travailler au collège.

**Kévin**

Par exemple en stage on va calculer vite des pièces qu'ils doivent faire du enfin des pièces que tu dois faire et du coup en classe si jamais t'as des maths à faire et que tu dois être un peu plus rapide qui donne un peu plus de temps mais tu dois avoir calculé vite devoir faire des fractions et tout ça. Tu vas pouvoir calculer parce que t'as appris ça tu sais ce qu'il faut faire maintenant.

**Interviewer**

Si je comprends bien tu parles de la rapidité du travail et puis aussi de de la compétence de savoir calculer ces deux choses-là ?

**Kévin**

Voilà

**Nathan**

Ben moi ça peut paraître bizarre mais en gros je savais lire à haute voix mais je pouvais pas dire que ça soit fluide ma lecture. Et vu que j'étais beaucoup sur les ordinateurs et qu'il fallait beaucoup lire ben maintenant je sais mieux lire quoi !

**Interviewer**

D'accord, donc toi c'est plus sur la lecture. D'autres choses ?

**Interviewer**

Vous avez l'habitude d'aller en stage mais là ce que je vous demandais c'est si vous aviez la possibilité de changer quelque chose dans l'organisation des stages, dans l'organisation. Qu'est-ce que vous pourriez changer pour que les stages vous soient encore plus utiles pour le collège pour encore mieux apprendre ?

**Carlos**

Le maître de stage quand il voit que tu es à peu près capable, qu'il nous laisse peut-être un peu plus faire. Y'a certains stages quand on regarde on fait pas grand-chose. Tu regardes plus que ce que tu fais

**Nathan**

Ça peut être chiant mais en même temps intéressant que on leur dise en quoi on est en difficulté. Et puis qu'on ait euh une heure par jour ou c'est qu'on fait la matière où c'est qu'on est le plus en difficulté genre maths français. Qu'on apprend des trucs où on est en difficulté.

Observateur

Sur le temps des stages ?

**Nathan**

Oui

**Interviewer**

Donc en fait si je comprends ta proposition ça serait de faire les stages et en même temps d'avoir un petit temps d'apprentissage d'école quoi c'est ça ?

Orateur 6

Oui pour pas oublier. Parce en deux semaines ben j'avais pas oublié mais j'avais moins l'habitude de venir en cours me lever à la bonne heure. Enfin l'heure elle a aucun rapport !

**Interviewer**

Rester un peu dans le rythme, c'est ça que tu veux dire ?

**Nathan**

Oui voilà

**Interviewer**

D'autres idées ? Je suis sûr que vous en avez. Quelque chose qu'on pourrait changer sur l'organisation des stages.

**Kévin**

Une proposition c'est qu'on en ait un peu plus de stages dans l'année pour qu'on découvre plus de choses et que on peut aussi être plus à l'école. Genre je sais pas comment dire genre tu fais une semaine normalement en 3e t'as 2 stages d'une semaine en fait t'as 2 stages de 2 semaines mais si jamais tu fais une semaine en stage et une semaine en cours

**Carlos**

Ce que tu dis là c'est l'apprentissage !

**Kévin**

Tais-toi je parle là (rires)

**Interviewer**

**Carlos** tu pourras dire après

**Kévin**

En gros ce que je veux dire c'est que tu fais une semaine t'es en stage et la 2e semaine genre c'est mercredi t'arrêtes. Jusqu'à mercredi t'es à l'école puis après le reste de la semaine ben t'es en stage genre avoir trois jours d'école ou quelque chose comme ça

Observatrice

Une alternance.

**Kévin**

Ouais une alternance

**Interviewer**

**Carlos** tu disais ?

**Carlos**

Je disais que c'est de l'apprentissage. Après à la fois ils sont dans un atelier et après tu vas en cours en gros c'est de l'apprentissage.

**Nathan**

À apprendre des choses pour le collège, mais genre avoir un temps de pause, enfin pas encore, pose enfin pas manger, pas autant de manger. Je reconnais, euh. Dans 5 Min Dehors, pour avoir le stage avec un extérieur, mais parce que moi c'était tout petit et on était plusieurs dedans. Ben le sortir dehors pour respirer un coup ou bien ?

**Nathan**

Tout ça quoi ?

**Nathan**

Raconte-moi une non, si j'ai compris ?

**Interviewer**

Que tu souhaiterais pouvoir sortir un peu pendant ta journée, respirer l'air extérieur, c'est ça ?

**Interviewer**

Pour l'année prochaine, vous avez déjà une idée pour votre orientation ? Et est-ce que vous pourriez m'expliquer comment vous avez fait pour choisir cette orientation pour l'année prochaine ? Qu'est-ce qui vous a donné envie de faire ce choix ?

**Louise**

Comme moi, j'aime les enfants ...

**Interviewer**

C'est un stage en particulier que t'as décidé ?

**Louise**

Non, tant que ça.

**Marie**

Je suis allé au CIO Du coup, Ouais, on m'a dit que ce qu'on peut faire, tu pouvais pas faire donc là, ça m'a encore plus ciblé.

**Interviewer**

Et le stage il t'a aidé ou pas aidé ?

**Marie**

Il m'a beaucoup aidé.

**Interviewer**

Et donc l'année prochaine, Tu as choisi quelle orientation ?

**Marie**

J'ai choisi le CAP coiffure.

**Interviewer**

D'accord et ton stage quelques donc tu as fait un stage en coiffure d'après ce que je comprends. Et le stage il t'a aidé à faire ce choix ?

**Marie**

Oui

**Kévin**

Moi je vais aller en agriculture à la MFR. Mais moi c'est parce que en étant petit, j'ai toujours adoré l'agriculture. Puis j'ai pas encore des stages en agriculture mais dans d'autres domaines. Là il est clair, j'ai fait de la mécanique là pour le prochain stage, je vais partir en vente agricole. J'ai fait plusieurs stages en sorte de de voir ce que c'était un peu plus le métier, de de voir si autre chose me passionnait. J'ai vu que l'agriculture c'était plus que c'est une passion qu'on vit ! Donc Voilà, je vais partir dans ce domaine-là.

**Interviewer**

Est-ce qu'on peut dire que tu as choisi différents stages pour approfondir un petit peu plus ce que tu avais déjà un peu choisi ?

**Carlos**

La question c'était, est ce que c'est Le stage qui vous a dirigé vers ce qu'on va faire ou c'est ce qu'on veut faire ?

**Interviewer**

C'est un est ce que les stages vous ont aidé à faire vos choix pour choisir une formation ?

**Carlos**

Mais du coup, bah non, parce que là pour faire mon métier y'a pas de stage.

**Interviewer**

Alors vers quoi, tu veux te diriger ?

**Carlos**

Pilote de chasse. Du coup bah j'ai revu un peu donc c'est de faire des bacs pros aéronautique option avionique pour essayer de voir aussi un peu.

**Nathan**

Moi non En fait Et Ben y'en a un qui me plaît, \*\*\*\*\* Je sais que je vais pas réussir à aller jusqu'au bout de mes études. Et du coup bah y'a aucun stage qui m'a aidé. Ben du coup je sais toujours pas quoi faire. J'avais des idées en informatique, mais c'est mort parce que c'est trop long. Y'a plein de trucs genre mécanique.. Et je sais pas, là je vais Faire un stage en fait mais non ...

**Interviewer**

Je t'entendais parler tout à l'heure de du stage en en informatique. Ça avait l'air de de t'intéresser beaucoup.

**Nathan**

Ça m'intéressait avant mais plus maintenant. Parce que c'est ennuyant.

**Kévin**

Ah Ben pour moi, le stage, je savais pas quoi choisir comme stage donc j'ai décidé. J'avais décidé de bah de faire la réserve parce que j'aime bien. Voilà tout ce qui est rayon, j'aime bien les ranger dans l'ordre et cetera. Parce que bah je savais pas quoi faire, je savais pas quoi faire comme stage. Alors j'ai décidé de faire ce stage parce que ça m'a un peu aidé.

**Interviewer**

D'accord. Est-ce que quelqu'un a encore quelque chose à dire qu'on aurait oublié ?

**Félix**

Il y avait une bonne ambiance. C'est ça que je veux faire un peu plus longtemps. J'ai bien coupé du bois.

**Interviewer**

D'accord, donc ce stage ça t'as vraiment plu. Est-ce que dans ton travail au collège, est ce que ça t'a motivé pour travailler plus ou pas ?

**Félix**

Des maths oui, pour calculer, pour cuber et tout faut bien savoir ses maths et tout

**Interviewer**

Oui donc là t'as vu l'utilité des maths.

**Félix**

Oui voilà.

**Kévin**

Tu mesurais l'épaisseur, la, la hauteur et les diamètres. Ça c'est bien en maths, parce que t'apprends ça. Puis du coup tu sais ce qu'il faut faire. Que 2,5 mm à l'œil nu ça ne se voit pas tellement. Ils avaient un pied à coulisse pour mesurer.

**Louise**

Pour les biberons. Pour mesurer le lait.

**Carlos**

Ben nous c'était pour faire les vidanges quand il fallait remplir l'huile ben sur la machine, on a un compteur. Et quand il nous disait il faut en mettre 2,5 sur la machine, il marquait 2,500. Il faut savoir que c'est marqué 2,500 et pas 2,5 parce que tu peux te gourer plus facilement.

**Nathan**

Enfin, les maths, pour calculer par exemple, pour calculer. Quand j'ai installé un truc, pour calculer la mémoire, pour calculer la mémoire RAM

**Émile**

Quand il fallait faire la mesure d'une pièce parce que y a des machines, on doit les régler.

Puis c'est pas réglé, en mètres direct. C'est réglé avec les millimètres donc pour régler ça servait de savoir les maths.

**Interviewer**

Donc après au collège, tu as fait le lien entre les deux.

**Louise**

Ben moi, j'étais dans tous mes stages. En fait, quand les gens ils prennent les commandes, faut calculer combien de trucs y prennent, faut le prix. Puis euh bah il fallait calculer les biberons quand j'étais en crèche. Quand j'étais chez \*\*\*\* fallait aussi calculer les prix.

**Carlos**

Oui, bah pour calculer des quantités d'argent qu'il faut encaisser puis donner.

**Kévin**

Bah moi sur la notice de construction des machines agricoles.

**Louise**

Sur les petits carnets des bébés. Parce que les parents y nous notaient les choses à manger à cette heure-là mais a pas manger à cette heure-là et du coup bah on savait. Mais fallait lire c'était pareil.

**Carlos**

C'était sur une fiche qu'il me donnait quand on regarde les voitures. Donc j'avais des fiches et une variante qui était marqué cette voiture. Faut répondre, il y a ça endommagé, il y a ça à vérifier, y'a ça à remplacer ... donc fallait lire ce qu'il fallait faire.

**Agathe**

Ben moi fallait Lire des histoires aux enfants, il faut bien articuler pour qu'ils comprennent bien complètement.

**Lola**

Moi, Il fallait bien lire le nom des sandwiches, fallait bien lire les commandes.

**Interviewer**

Je suis allé au bout de mes questions. J'en aurais peut-être juste une dernière.

Vous êtes en 3e, vous avez des projets pour la suite j'imagine. Et je voulais savoir si les stages ça vous avait motivé pour poursuivre les études, pour aller plus loin dans les études.

**Thomas**

Bah oui, parce que moi j'ai j'aime bien faire encore plus de travail. Puis euh. Enfin, voici d'autres stages, donc ça me motive vraiment.

**Kévin**

Bah moi j'ai toujours dit que c'est parce que ça me motivait d'aller surtout là-bas d'aller travailler encore plus, d'avoir.

**Interviewer**

Quand tu dis là-bas, c'est où ?

**Kévin**

A la MFR. D'aller là-bas, travailler encore plus de travailler, ça me motive pour aller, pour aller au diplôme. Ça motive pour aller chercher plein de choses qui me qui seront utiles pour mon futur métier. Ça me motive pour ça.

**Interviewer**

Est-ce que ça vous donne envie de continuer les études, les stages ou non ? Ça ne vous donne pas spécialement envie d'aller loin dans Les études ?

**Carlos**

On comprend que plus tu vas loin dans les études plus tu seras dans une bonne situation. Au lieu qu'on traite, je sais pas comme nul, bah tu seras très très meilleur. Parce que tu seras le meilleur, un peu parce que t'auras plus de diplôme.

**Nathan**

Moi non, ça m'a pas donné envie de continuer les études. Enfin c'est pas ça qui m'a pas donné envie, mais c'est que je trouve rien qui me plaise. Donc Ben je pense pas que tu te sens obligé d'en faire. Il faut travailler jusqu'à 21 ans maintenant. Donc je vais être obligé de faire des études mais dans quoi, je sais pas.

**Interviewer**

Qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous dans l'organisation pour les stages ?

**Kévin**

Trouver un stage, ça c'est sûr.

**Kévin**

L'organisation, c'est déjà quand tu sors des vacances. Il faut déjà préparer que tu vas aller en stage. Donc tu prépares tes affaires, tu commences à préparer, qu'est-ce que tu vas penser, ce que tu vas poser comme question pi te préparer mentalement et physiquement, mentalement et physiquement. C'est à dire par arrêter de penser à arrêter, de faire des conneries comme au collège. T'as l'habitude de parler beaucoup avec tes copains, tout ça. Alors qu'il faudra arrêter de parler. Là-bas, il faudrait rester concentré dans le travail. Comment dire ? Plus attentif au travail demandé

**Lola**

Moi, j'ai trouvé un stage loin de chez moi

**Interviewer**

C'est difficile ?

**Lola**

C'est difficile, puis euh se motiver pour aller en stage (rires). Je suis pas motivée moi !

**Interviewer**

Comment ça se fait ?

**Lola**

J'sais pas, j'ai pas envie d'y aller. Je suis fatiguée, oui.

**Interviewer**

Qu'est-ce qui pourrait te motiver pour aller en stage ?

**Lola**

Rien, j'sais pas, non

**Carlos**

Pour la mécanique, le garage, faut avoir tout son matériel. Une cotte et des chaussures de Sécu. Si on y va en tong short, c'est pas super (rires)

**Interviewer**

D'autres choses sur l'organisation ? Les choses qui font que c'est difficile d'aller au stage ...

**Thibaut**

Ben être bien coiffé. Alors si t'as des cheveux longs tu vas être en mode j'ai trop dormi genre. Si tu dois aller au travail moi je sais pas trop longs ben au pire t'attache. Au pire si t'as des cheveux courts bah tu te coiffes. Et puis voilà. Faut être bien habillé et bien coiffé.

**Interviewer**

Je comprends bien ! Et pour se rendre sur les lieux de stage ?

**Kévin**

Bah c'est surtout le véhicule que tu veux utiliser pour aller en stage parce que tu sais, il faut préparer aussi à ça parce que pour aller en stage c'est bien beau que t'as trouvé ton stage que t'as préparé tes affaires mais tu vas tu vas aussi des quel moyen de transport ? C'est ça qu'y faut imaginer ? Parce que si tu vas à pied puis à 30 m de chez toi, ça peut être mettre plus de temps, ça dépend le temps qu'il fait.

**Marie**

Et aussi c'est qu'on peut pas prévoir si y'a des bouchons pour aller à notre stage. Si ça se trouve il va falloir plus de temps.

(Sonnerie indiquant la fin de l'heure de cours)

**Interviewer**

On peut s'arrêter là, moi, je vous remercie vraiment pour votre participation. Je vais écouter attentivement ce que vous avez dit. Merci beaucoup.

## Annexe 10 : Questionnaire téléphonique

Questions	Types de réponses	Choix possibles
Avez-vous déjà été tuteur ou tutrice d'un élève de Segpa stagiaire dans votre entreprise ?	Choix multiples	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
Dans quel secteur géographique se situe votre entreprise, ?	Choix multiples	<input type="radio"/> Grand Besançon <input type="radio"/> Pays de Montbéliard <input type="radio"/> Haut-Doubs
Depuis combien de temps accueillez-vous des élèves stagiaires de Segpa ?	Choix multiples	<input type="radio"/> Moins d'une année <input type="radio"/> Entre 1 et 5 ans <input type="radio"/> Depuis plus de 5 ans
Par rapport aux enfants de leur âge, vous diriez que les élèves de Segpa ont	Choix multiple	<input type="radio"/> Beaucoup moins de compétences <input type="radio"/> Moins de compétences <input type="radio"/> Les mêmes compétences <input type="radio"/> Plus de compétences <input type="radio"/> Beaucoup plus de compétences
Pour chacune des compétences suivantes, évaluez de 1 à 5 le niveau des élèves de Segpa que vous avez accueillis (1 très peu compétent ; 5 très compétent)	Grille à choix multiples	1. Respecter les horaires 2. Écrire 3. Respecter les consignes 4. Compter 5. Être curieux, s'informer 6. Lire 7. Comprendre une consigne 8. Communiquer 9. Être rigoureux 10. S'impliquer
Lorsque vous accueillez des élèves de Segpa,	Choix multiples	<input type="radio"/> Vous êtes autant exigeant qu'avec d'autres stagiaires <input type="radio"/> Vous êtes plus exigeant qu'avec d'autres stagiaires <input type="radio"/> Vous êtes moins exigeant qu'avec d'autres stagiaires
Lorsque vous accueillez des élèves de Segpa, proposez-vous des aides particulières ?	Choix multiples	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
Quelles aides ?	Réponse courte	
Estimez-vous être bien informé des objectifs du stage ?	Choix multiples	<input type="radio"/> Pas du tout informé <input type="radio"/> Pas suffisamment informé <input type="radio"/> Suffisamment informé <input type="radio"/> Bien informé <input type="radio"/> Parfaitement informé
Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluez-vous la collaboration entre votre entreprise et la Segpa (1 : très insuffisante ; 5 : très satisfaisante)	Échelle linéaire	

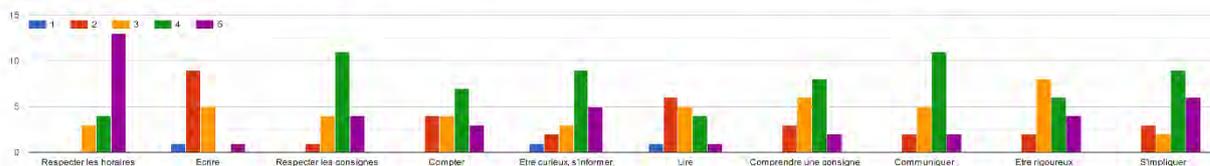
Vous estimez que vos relations avec les parents des élèves de Segpa stagiaires sont :	Choix multiples	<input type="radio"/> Excellentes <input type="radio"/> Bonnes <input type="radio"/> Ordinaires <input type="radio"/> Mauvaises <input type="radio"/> Très mauvaises <input type="radio"/> Inexistantes
D'une façon générale, pensez-vous que le lieu de stage correspond au choix de l'élève ?	Choix multiples	<input type="radio"/> Pas du tout <input type="radio"/> En partie <input type="radio"/> Parfaitement
D'après votre expérience, pendant le stage, vous constatez que la motivation des stagiaires de Segpa	Choix multiples	<input type="radio"/> Diminue fortement <input type="radio"/> Diminue <input type="radio"/> Reste identique <input type="radio"/> Augmente <input type="radio"/> Augmente fortement
Quelle est la plus grande difficulté que vous rencontrez dans l'accueil des élèves de Segpa ?	Réponse courte	
Vous diriez que l'absentéisme des élèves de Segpa pendant les stages est	Choix multiples	<input type="radio"/> Inexistant <input type="radio"/> Très faible <input type="radio"/> Faible <input type="radio"/> Important <input type="radio"/> Très important

### *Annexe 11 : Implantation géographique des entreprises contactées par téléphone*

Zone d'emploi	██████████	██████████	██████████ ██████████	Total
Nombre de répondants	6	9	6	21

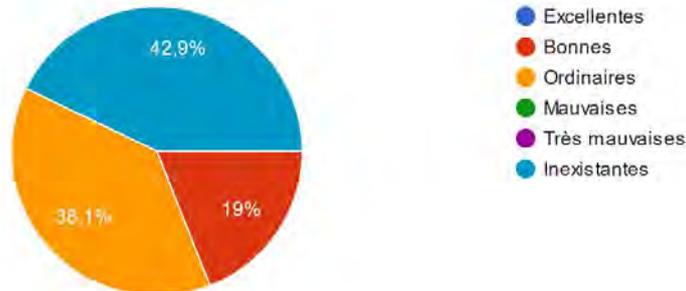
### *Annexe 12 : Appréciation des compétences scolaires et relatives à la vie sociale et professionnelle des stagiaires de Segpa par les tuteurs*

Pour chacune des compétences suivantes, évaluez de 1 à 5 le niveau des élèves de Segpa que vous avez accueillis (1 très peu compétent ; 5 très compétent)



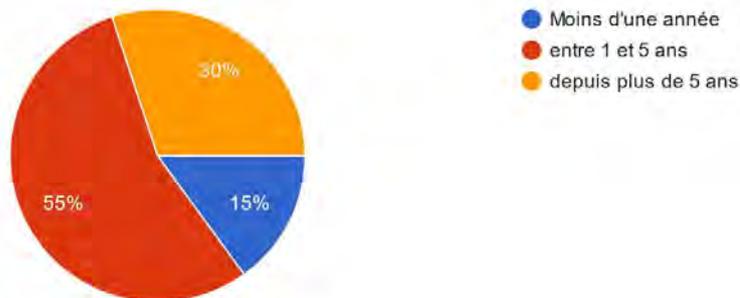
**Annexe 13 : Appréciation par les tuteurs de la qualité de leurs relations avec les familles des stagiaires.**

Vous estimez que vos relations avec les parents des élèves de Segpa stagiaires sont :  
21 réponses



**Annexe 14 : Antériorité de l'accueil des stagiaires par les entreprises.**

Depuis combien de temps accueillez-vous des élèves stagiaires de Segpa ?  
20 réponses

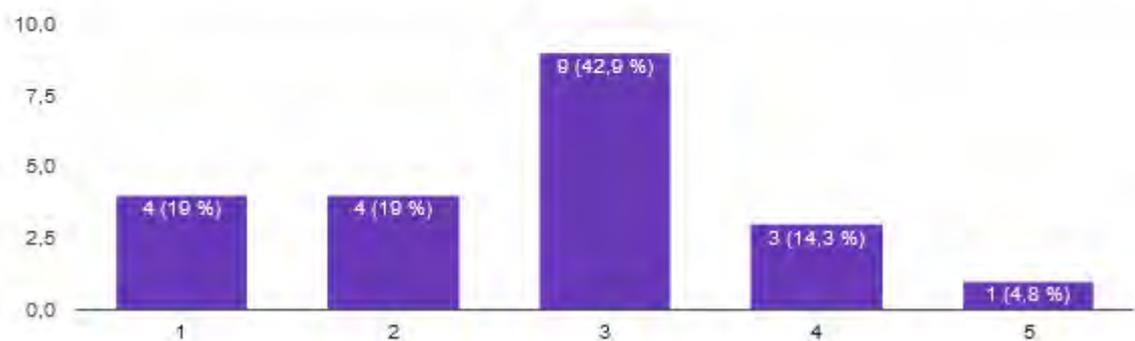


**Annexe 15 : Appréciation par les tuteurs de leurs relations avec les Segpa**

Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluez-vous la collaboration entre votre entreprise et la Segpa (1 : très insuffisante ; 5 : très satisfaisante)



21 réponses



n

*Annexe 16 : Partie pédagogique du formulaire de convention de stage de troisième utilisé par la Segpa A (2022)*

**Objectifs assignés à la période de formation en entreprise :**

Construire et/ou affiner son projet professionnel en vue de l'orientation de fin de 3<sup>e</sup>

**Modalités de la concertation qui sera assurée pour organiser la préparation, contrôler le déroulement de la période en vue d'une véritable complémentarité des enseignements reçus :**

A minima, un contact téléphonique puis une visite du professeur référent afin d'évaluer conjointement cette période de formation en entreprise

. Par rapport au référentiel d'activités professionnelles défini dans le diplôme :

Activités prévues	Compétences visées
Toutes les activités liées au métier selon les possibilités du stagiaire	Appliquer les consignes Progresser vers l'autonomie Produire un travail conforme à la commande

**. Modalités d'évaluation de la période de formation en entreprise :**

Fiche d'évaluation (au dos du carnet de stage), à compléter et à signer par le tuteur, le professeur référant et l'élève stagiaire.

*Annexe 17 : Grille d'évaluation utilisée par la Segpa A pour les stages d'application.*

## EVALUATION du stagiaire par le tuteur

	Très bien	Bien	Passable	Insuffisant
<b><i>Savoirs-être</i></b>				
Ponctualité				
Tenue et présentation				
Relation avec les personnels				
Facilité d'adaptation				
Curiosité				
Disponibilité				
<b><i>Savoirs-faire</i></b>				
Intérêt pour les activités proposées				
Ordre, soin, organisation				
Investissement personnel				
Compréhension des consignes orales				
Compréhension des consignes écrites				
A pu faire preuve d'autonomie				
A pu faire preuve d'initiatives				

### Appréciations d'ensemble du tuteur, constat, conseils

.....

.....

.....

.....

A votre avis, le stagiaire a-t-il les capacités pour travailler dans votre milieu professionnel ?

.....

.....

NOM : .....

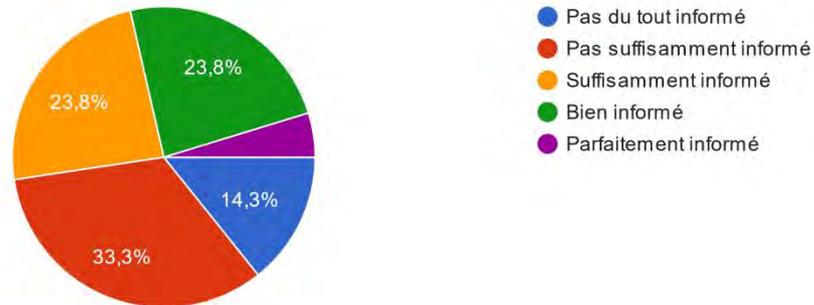
Fonction : .....

Date : ..... Signature :

**Annexe 18** : *Appréciation par les tuteurs de leur connaissance des objectifs des stages des élèves de Segpa.*

Estimez-vous être bien informé des objectifs du stage ?

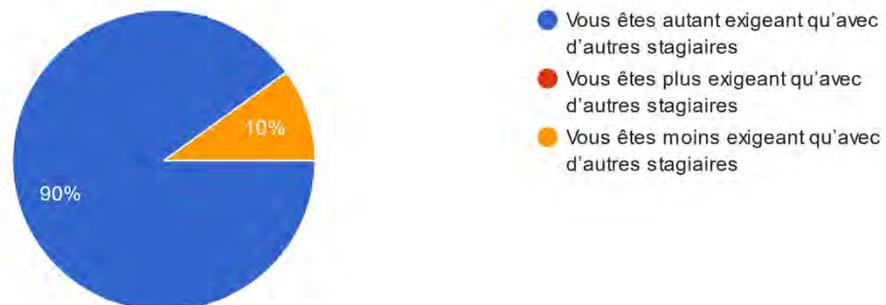
21 réponses



**Annexe 19** : *Exigence des tuteurs envers les stagiaires de Segpa.*

Lorsque vous accueillez des élèves de Segpa,

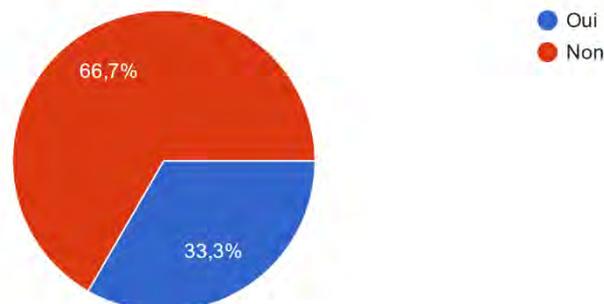
20 réponses



**Annexe 20** : *Aides ou absence d'aide proposées aux stagiaires de Segpa par les tuteurs.*

Lorsque vous accueillez des élèves de Segpa, proposez-vous des aides particulières ?

21 réponses



**Annexe 21** : Extrait du livret de stage proposé dans l'académie de Nantes.

Consultable sur : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/egpa/pluridisciplinarite/decouverte-professionnelle/livret-de-suivi-de-stage-en-entreprise-1183091.kjsp?RH=PEDA>

**Madame, Monsieur,**

Vous avez accepté de recevoir en stage un de nos élèves scolarisés en SEGPA et nous vous en remercions.



Les objectifs de cette période de formation en entreprise sont de plusieurs ordres :

- Découvrir concrètement les réalités du monde de l'entreprise
- Observer le fonctionnement de l'entreprise
- Faire émerger un projet individuel de formation
- Acquérir des gestes techniques et des attitudes professionnelles

Nous vous sommes reconnaissants de l'effort que vous consentez à faire pour permettre à notre élève de SEGPA d'atteindre ces objectifs.

Le Directeur de la SEGPA,  
*(Son nom/prénom selon chaque établissement)*

<b>NOM : LACROIX</b>	<b>Prénom : Yvan</b>	<b>Session : juin 2022</b>
<b>Diplôme : D.D.E.E.A.S.</b>		
<p><b>TITRE du mémoire :</b></p> <p><b>Favoriser la persévérance scolaire par l'accès aux stages en milieu professionnel. Le rôle du directeur adjoint chargé de la Segpa</b></p> <p>Etude menée dans trois Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté de l'académie de </p>		
<p><b>Mots-clés : stage en milieu professionnel, convention de stage, décrochage scolaire, persévérance scolaire, alliances éducatives, mutualisation des pratiques, Segpa, directeur adjoint chargé de la Segpa, relations école-entreprise,</b></p>		
<p><b>Résumé :</b></p> <p>La loi n°2014-288 du 5 mars 2014 définit le décrochage scolaire en indiquant que le niveau de qualification minimum atteint à la fin de la formation initiale doit correspondre à un diplôme de niveau 3. Les abandons scolaires précoces représentent un enjeu éducatif, sociétal et économique majeur. La lutte contre le décrochage scolaire est donc progressivement devenue une priorité des politiques publiques par des dispositifs qui ont montré leur efficacité. Mais ces approches, essentiellement remédiatives, ont laissé à la marge un public à risque : les élèves de Segpa. Identifier les facteurs du décrochage scolaire permet d'agir de façon préventive en favorisant la persévérance scolaire. Une des spécificités de la Segpa est de proposer aux élèves des périodes de stages en milieu professionnel. Or, leur mise en œuvre convoque nombre de conditions impliquées dans la persévérance scolaire. Dès lors, le directeur adjoint chargé de la Segpa doit s'emparer de la question des stages en milieu professionnel afin d'en faire un levier d'action en faveur de la persévérance scolaire.</p> <p>L'enquête menée dans trois établissements montre que les stages, trop souvent laissés à la périphérie de la structure, ne délivrent pas leur plein potentiel. Le directeur adjoint chargé de la Segpa peut faire de ces temps un point de convergence entre les membres de son équipe, le monde professionnel et les familles. Pour cela, à partir d'un diagnostic partagé, il accompagnera les enseignants de la Segpa afin que les stages deviennent porteurs de pratiques mutualisée. Il agira également pour instaurer des modes de communication plus explicites avec les familles et les partenaires, condition indispensable une compréhension partagée. Ces changements initiés par le directeur adjoint chargé de la Segpa permettront de nouer des alliances pérennes avec les familles et les entreprises autour des stages avec l'ambition de permettre à tous les élèves l'accès à une formation qualifiante.</p>		