



La lutte contre l'abandon scolaire précoce en Europe – les enseignements tirés de l'éducation de la deuxième chance

Résumé

© European Union, 2013
Reproduction is authorised provided the source is acknowledged.
Publications Office of the European Union

NC-02-13-489-FR-N
ISBN 978-92-79-33654-6
doi: 10.2766/63573

Résumé

En janvier 2012, la DG Éducation et culture de la Commission européenne a demandé à Ecorys d'entreprendre une étude sur le thème suivant : **La lutte contre l'abandon scolaire précoce en Europe – les enseignements tirés de l'éducation de la deuxième chance**. L'objectif global de cette étude était d'engager des recherches pour identifier les bonnes pratiques concernant l'éducation de la deuxième chance ainsi que leurs facteurs de réussite et leur capacité à être transférées dans l'éducation et la formation initiales. Cette étude a été commandée dans le contexte de la prise de conscience croissante de l'ampleur du défi présenté par l'abandon scolaire précoce (ASP) en Europe, comme en témoignent l'objectif de réduire l'ASP de 10 % dans toute l'Europe dans le cadre de la stratégie « Europe 2020 » ainsi que la Communication de 2011 sur l'ASP.

Résumé de la méthodologie

La méthodologie de l'étude a inclus les tâches suivantes :

- **Analyse quantitative des données** : définir les tendances clés de l'ASP, en s'inspirant des données d'Eurostat, de l'OCDE et d'Eurydice ;
- **Analyse de la documentation** : un examen approfondi des documents ayant trait aux politiques et recherches.
- **Entretiens au niveau européen** : avec des représentants de membres du groupe de travail technique et d'autres spécialistes de l'éducation ;
- **Entretiens qualitatifs et visites d'information** : 15 programmes d'éducation de la deuxième chance dans 10 pays, y compris des entretiens qualitatifs avec des élèves, des enseignants, du personnel de gestion et de soutien (voir aussi ci-dessous) ;
- **Ateliers avec des praticiens** : à Budapest, Londres et Paris avec des organismes mettant au point des mesures de prévention, d'intervention et de compensation associées à l'ASP et avec des experts, des ONG et certaines écoles d'enseignement initial ;
- **Ateliers avec des experts de haut niveau** : deux ateliers avec des experts pour définir les conclusions et recommandations.

Cadre d'échantillonnage

Une approche systématique a été adoptée pour l'échantillonnage des pays, avec une focalisation sur la section de 10 pays basée sur : a) l'ampleur de l'abandon scolaire précoce ; b) le degré de développement du système formel d'éducation et de formation après la phase initiale (indicateur : le taux de participation au système formel d'éducation et de formation par les personnes de 25 à 34 ans).

L'échantillon des 15 exemples individuels de programmes de deuxième chance a été prélevé dans les 10 pays sélectionnés en prenant en considération : a) le stade de la scolarité – un mélange d'âges avant et après l'âge de fin de scolarité obligatoire et b) les objectifs des programmes – un mélange de programmes offrant des qualifications d'enseignement secondaire supérieur et de programmes préparant les jeunes à l'EFPP.

Contexte de l'étude, motivation et engagement

L'étude a examiné les connaissances en notre possession sur le profil des jeunes en rupture scolaire, y compris les facteurs contextuels et de motivation influençant l'ASP. Elle a ensuite examiné les facteurs qui encouragent les élèves à la rescolarisation dans l'enseignement de la deuxième chance.

Tendances européennes en matière d'ASP

D'après les données d'Eurostat, les taux d'ASP connaissent depuis 2000 une **tendance globale à la baisse** dans la plupart des États membres européens, mais ils **ont recommencé à grimper aux cours des dernières années dans certains États membres**, avec notamment des hausses en 2011/12 en Bulgarie, Chypre, République tchèque, Hongrie, Luxembourg, Pologne, Slovaquie, Slovénie et Suède. Un peu moins de la moitié des États membres (n = 12) sont actuellement sur la bonne voie pour atteindre les objectifs de la stratégie « Europe 2020 ». Il existe également des variations de taux d'ASP au sein de chaque État membre, et certains États fédéraux (notamment l'Espagne) sont souvent soumis à d'importantes variations régionales. Les facteurs structurels affectant l'ASP sont relativement complexes et comprennent : les conditions socioculturelles existantes, le profil industriel, les politiques économiques et fiscales et les différents systèmes d'éducation nationaux. Les marchés du travail locaux peuvent présenter à la fois des facteurs d'attraction et de répulsion pour les élèves en fonction de la disponibilité d'emplois non qualifiés.

En ce qui concerne les critères sociodémographiques, le **sexe** se révèle être un facteur important dans l'ASP. Les jeunes hommes à travers l'Europe ont systématiquement tendance à abandonner la scolarité plus tôt que les jeunes femmes. Cette situation s'inscrit dans un contexte historique où les filles ont tendance à connaître une réussite grandissante dans l'enseignement supérieur depuis quelques décennies, même dans les pays comme le Portugal où, au cours des générations précédentes, les filles avaient peu accès à l'école et présentaient un taux d'analphabétisme élevé. De nombreuses **minorités ethniques** courent également un risque élevé d'ASP, y compris les groupes de Roms et de Travellers, notamment en Irlande, en Grèce, en Espagne, au Portugal et en Lituanie. Il est cependant apparent que l'ethnicité interagit avec d'autres facteurs comme la pauvreté, le chômage, le logement, la zone de recrutement des écoles, les compétences dans la langue du pays d'accueil et le niveau de cohésion sociale entre communautés. Les États membres qui ont réalisé des progrès plus importants en matière d'inclusion des enfants de migrants ont porté leurs efforts sur la lutte contre la ségrégation scolaire, sur l'amélioration de la qualité dans les écoles pratiquant des politiques de dispersion et sur le développement de voies visant à multiplier les possibilités d'apprentissage.

Comprendre la « motivation »

Il existe plusieurs interprétations théoriques de la « motivation » dans les documents de recherche, mais celles-ci ont rarement été appliquées de façon systématique à la pratique de l'enseignement ordinaire. Une étude influente de l'OCDE sur la formation tout au long de la vie fait une distinction entre la motivation « intrinsèque », lorsque le sujet effectue des activités pour satisfaire des intérêts personnels, et la motivation « extrinsèque », lorsque le sujet agit dans l'intention de recevoir une approbation ou récompense externe. **Ces formes de motivation sont intimement liées dans le contexte de l'ASP**, la peur de l'échec pouvant être un moyen de protéger son estime de soi et ne témoignant pas toujours d'un manque d'intérêt dans l'enseignement.

Il est évident que les mesures visant à empêcher ou compenser l'ASP doivent tenter de venir à bout du manque de motivation intrinsèque provenant d'un sentiment d'infériorité ou d'échec et d'une piètre opinion de soi-même. Pour être efficaces, ces mesures doivent donc **avoir de la valeur** pour les participants potentiels et doivent donner aux apprenants un **sentiment d'autonomie** et de contrôle sur leur apprentissage. Le défi consiste à atteindre ces objectifs dans le système d'éducation initiale ordinaire, où la scolarité est obligatoire et les jeunes déscolarisés sont souvent « abandonnés » par le système. Les motivations des jeunes adultes de 18 à 24 ans peuvent différer de celles des jeunes en âge de scolarité obligatoire en ce sens que leur désir de réinsertion dans l'enseignement est influencée par leur développement personnel depuis qu'ils ont quitté l'école et par l'impact des conséquences négatives d'un décrochage scolaire précoce, par exemple des perspectives d'emploi moins favorables.

Réinsertion – quelles sont les mesures efficaces ?

Les programmes de la deuxième chance ont généralement connu le plus de succès lorsqu'ils ont mis l'accent sur leur **caractère distinctif par rapport au système scolaire ordinaire**. Les programmes ont généralement pris soin d'éviter les associations négatives avec l'éducation initiale, tout en présentant les perspectives d'apprentissage comme une voie crédible (qui pourrait inclure l'obtention d'une qualification officielle). Des exemples de caractéristiques positives incluent : la promotion d'une approche centrée sur l'élève, la mise en valeur du respect que les enseignants et autres pédagogues témoignent à l'égard des élèves et le développement de liens étroits avec le monde adulte. À cet égard, les programmes de la deuxième chance ont parfois réussi à créer une atmosphère « universitaire », ce qui s'est avéré un moyen potentiellement très efficace de contrer les stéréotypes négatifs de l'éducation alternative parmi le grand public.

Un aspect clé de la réinsertion des apprenants dans l'enseignement est tout d'abord d'identifier et de suivre ceux qui ont quitté le système. Les programmes de la deuxième chance ont constaté que le fait d'avoir **des racines dans la communauté locale** et d'être capable de **sensibiliser et de communiquer par le biais de réseaux sociaux** revêt une grande importance dans ce contexte. La réinsertion est souvent plus efficace lorsqu'un ensemble de professionnels se mettent en contact avec les jeunes qui ont abandonné leur scolarité, y compris les travailleurs sociaux et de la santé ainsi que les professionnels de l'orientation, car ils ont souvent davantage d'occasions au quotidien de nouer le dialogue avec les jeunes en dehors du système scolaire. Les intervenants des programmes de la deuxième chance consultés pour l'étude ont décrit le besoin d'adopter une approche « en douceur » pour commencer, avant de la renforcer à l'aide d'appels téléphoniques et de rencontres avec les membres de la famille. La persistance et la création d'un climat de confiance ont été estimées être deux qualités essentielles. De nombreux programmes ont également adopté une approche fondée sur les droits pour soutenir la réinsertion, en mettant l'accent sur le droit à l'apprentissage. Dans une minorité de pays, comme le Danemark, cette approche est encore renforcée par l'imposition d'obligations légales aux autorités locales afin d'assurer la participation des jeunes adultes à l'éducation et la formation.

Principaux enseignements tirés de l'éducation de la deuxième chance

Cette étude a essayé de recenser et d'identifier les principales caractéristiques de l'éducation de la deuxième chance, d'identifier les « bonnes pratiques » dans ce domaine et d'explorer les facteurs essentiels de réussite pour les programmes de la deuxième chance.

Planification et organisation

Les programmes de la deuxième chance examinés pendant l'étude avaient généralement été mis au point en raison de circonstances locales très spécifiques au sein du pays d'accueil. Tous avaient fait preuve d'un **degré important d'expérimentation** de la part des enseignants et autres pédagogues et d'un engagement envers l'élaboration d'une offre alternative pour les jeunes (ou jeunes adultes), mais ils ont tous trouver des moyens d'**utiliser des cadres institutionnels plus formels** pour assurer leur survie. Les programmes avaient des structures de gouvernance diverses, certains étant gérés par les écoles locales et d'autres par les autorités locales ou nationales, des prestataires de services publics de l'emploi ou des ONG. D'autres encore avaient été élaborés sous forme de coentreprise entre plusieurs institutions. Très peu de programmes avaient atteint un stade d'indépendance financière totale, et la plupart d'entre eux étaient tributaires, dans une certaine mesure, de sources de financement provenant du gouvernement national ou local ainsi que de demandes ad hoc de « subventions spéciales ». En raison de leur contrainte temporelle et de leur ampleur souvent modeste, les programmes étaient souvent à la merci des réformes politiques, comme ceci a été le cas en Hongrie à la suite de la récente centralisation du système éducatif et au Portugal à la suite de la cessation du Programme de nouvelles perspectives.

La **relation entre l'éducation de la deuxième chance et l'éducation initiale** a constitué un point d'intérêt important de l'étude, et dans la plupart des cas ces liens se sont avérés relativement bien développés, ne serait-ce qu'en fonction des besoins. La plupart des programmes étudiés avaient développé des réseaux de référence avec des écoles ordinaires locales, et un petit nombre d'entre eux avaient établi des liens avec des écoles de la région afin de décerner des qualifications ou de détacher du personnel. Les exemples les plus frappants de coopération ont été constatés en France (micro-lycées), en Hongrie (Projet Dobbanto) et en Roumanie (Programme de la deuxième chance), où des dispositifs de la deuxième chance ont été offerts au sein d'écoles ordinaires. Dans les exemples français et hongrois, c'est le directeur de l'école qui est chargé de superviser ces programmes, et les enseignants ont la possibilité d'acquérir de l'expérience dans les deux systèmes.

Grâce aux visites de site et aux documents de recherche approfondie, les programmes de la deuxième chance se caractérisent souvent par **une coopération multi-professionnelle plus importante** que dans la plupart des écoles ordinaires. Ils regroupent souvent des experts de plusieurs secteurs différents comme ceux de la santé, de l'emploi, du logement, de l'aide juridictionnelle et de l'assistance sociale, l'école fournissant un centre pour la mise à disposition de ce soutien aux apprenants, dont bon nombre ont des besoins complexes. Les visites d'information semblent indiquer que c'est souvent l'inclusion d'un soutien thérapeutique, dont un accompagnement psychologique ou une aide de santé mentale, et des formes améliorées d'encadrement individualisé et de mentorat qui différencient en particulier les services d'éducation de la deuxième chance de l'éducation ordinaire. Certains programmes ont adopté l'utilisation d'un modèle de « pédagogie sociale » en matière d'enseignement, d'encadrement individualisé, d'orientation et d'accompagnement psychologique afin de fournir un cadre entièrement intégré, basé sur le travail d'équipe, pour soutenir les apprenants. La participation de l'employeur représente un autre aspect de la coopération multi-professionnelle ; en effet, les employeurs locaux jouent parfois un rôle dans l'apport de conseils en orientation professionnelle et dans la contextualisation de tels conseils avec les réalités du marché de l'emploi local. Les élèves qui ont été interviewés ont notamment fait état de la nature plus pertinente et personnalisée de ce type d'interaction avec les employeurs.

Enseigner et apprendre

La documentation de recherche et les visites d'information ont tous démontré l'importance de **relations positives entre enseignants et élèves**. Les élèves interviewés dans le cadre de l'étude ont invariablement fait remarquer que leur expérience d'éducation de la deuxième chance se différenciait par le soutien et le respect que leur démontrait le personnel. Ils ont souvent comparé cette expérience avec les relations plus frustrantes et plus combatives qu'ils entretenaient auparavant avec leurs professeurs. Les visites d'information ont montré que les programmes étaient généralement organisés de façon à favoriser les interactions de cette nature. Les conditions principales nécessaires à ces interactions comprenaient : la mise en place d'espaces de communication communs pour élèves et enseignants (prise de repas commune, occasions de relations sociales pendant la journée d'enseignement) ; des voyages sportifs et culturels à l'extérieur de l'établissement, pendant lesquels élèves et enseignants pouvaient dialoguer en dehors d'un environnement scolaire « formel » ; une politique de « porte ouverte » permettant aux élèves de s'adresser librement au personnel ; la participation des élèves au processus décisionnel ; la tenue d'un dialogue avec les enseignants à propos des politiques de l'établissement (comme la discipline ou la lutte contre le harcèlement).

De plus, le **soutien social et psychologique** jouait généralement un rôle plus important dans les programmes de la deuxième chance que dans les établissements d'éducation initiale, à la fois sous forme thérapeutique et non thérapeutique. En renforçant les capacités de prestation d'un tel soutien, notamment par le financement d'équipes multi-professionnelles, un certain nombre de programmes de la deuxième chance ont pu offrir aux élèves un soutien ne se limitant pas à la journée scolaire normale. Le personnel et les élèves se sont accordés sur la grande importance de ce soutien, étant donné que de nombreux élèves connaissaient des problèmes en dehors de l'environnement scolaire et n'auraient pas pu accéder à un soutien professionnel sans ces programmes.

On a constaté lors des visites que les stratégies concernant l'élaboration et l'application des **programmes d'études** variaient sensiblement d'un programme de la deuxième chance à l'autre. Deux types de programmes se dégagent principalement : ceux où les élèves reçoivent des diplômes d'éducation initiale et suivent le programme d'étude normal et ceux qui offrent une voie alternative, se concentrant sur la formation et l'expérience professionnelle, les aptitudes personnelles et sociales et les compétences de base. Les programmes offrant des diplômes d'éducation initiale étaient souvent fondés sur la demande, les élèves cherchant à reprendre leurs études pour améliorer leurs perspectives d'apprentissage et d'emploi. Les modes d'enseignement faisaient généralement intervenir un emploi du temps plus souple, en combinant par exemple un emploi du temps à mi-temps avec d'autres activités professionnelles ou pratiques pendant la semaine (Écoles de la deuxième chance en Pologne) ou en personnalisant les programmes d'études ordinaires pour mieux les adapter aux styles d'apprentissage des élèves (Écoles pour les jeunes en Lituanie). Les élèves tout comme le personnel qui ont été interviewés ont fait remarquer l'importance de cette plus grande souplesse permettant d'accéder à l'éducation sans abandonner les autres obligations qui leur incombent au quotidien.

D'autres caractéristiques importantes de l'environnement d'apprentissage et de l'organisation de la vie scolaire dans le cadre des programmes de la deuxième chance consistent principalement à répondre aux besoins individuels des apprenants et comprennent : des classes de plus petite taille ; **l'organisation souple** de la semaine pour permettre aux apprenants de rattraper des cours ; la modularisation des cours ; l'utilisation de l'apprentissage à distance pour pouvoir accéder aux ressources scolaires en dehors de la journée de travail et de l'environnement scolaire. En outre, les programmes de la deuxième chance offraient souvent un **apprentissage en dehors de la classe**, notamment les programmes fondés sur le lieu mettant l'accent sur l'histoire et la culture locales. On a constaté que les programmes de la deuxième chance recouraient très souvent **aux arts et aux sports** pour développer des compétences clés et des techniques de communication et pour incorporer les aptitudes personnelles et sociales dans un programme d'étude plus général.

Évaluation et progression

L'évaluation individuelle des élèves s'est révélée jouer un rôle central dans l'éducation de la deuxième chance et avait souvent ajouté une valeur réelle en soutenant les apprenants susceptibles d'avoir eu des expériences scolaires antérieures négatives. Pour cela, elle se concentrait sur les points forts et aidait les apprenants à fixer et passer en revue leurs propres objectifs. La plupart des programmes étudiés lors de visites offraient une évaluation participative de cette nature. Ce type d'approche comprenait certaines caractéristiques communes, notamment l'évaluation servait d'outil pour renforcer l'estime de soi (en appliquant par exemple des techniques d'entretien de motivation) et fournissait une analyse plus approfondie des besoins et circonstances non scolaires, y compris les besoins en dehors de l'école (se rapportant à la famille et la communauté). Inversement, il est bien établi dans la documentation que les évaluations et fixations d'objectifs inappropriées ou irréalistes représentent un facteur de risque d'ASP.

On a constaté que la **validation des progrès et résultats de l'apprenant** posait souvent un défi majeur pour l'éducation de la deuxième chance, notamment lorsqu'il s'agissait d'offrir des programmes d'études alternatifs n'ayant pas nécessairement le même prestige auprès des élèves, des parents ou des enseignants. Ce problème a été abordé de plusieurs façons, certaines écoles comme les micro-lycées en France cherchant à s'assurer que les élèves obtiennent des diplômes équivalant à ceux de leurs homologues dans l'éducation initiale et d'autres préférant décerner des diplômes de nature différente. Au Danemark, il a fallu attendre de nombreuses années avant que les diplômes basés sur un portefeuille de travail, que décernent les Écoles studios, soient généralement reconnus, mais l'expansion du programme et son adoption dans d'autres pays, y compris en Allemagne et en Autriche, ont permis de renforcer la crédibilité du programme comme un parcours scolaire viable. D'autres écoles de la deuxième chance ont eu beaucoup plus de mal à obtenir une reconnaissance similaire de leurs diplômes, notamment en raison du rôle peu important que jouent l'éducation et la formation professionnelle dans certains États membres.

Capacité de transfert

Après l'étude des éléments des programmes scolaires de la deuxième chance qui se sont avérés efficaces pour la réinsertion scolaire et le soutien des adolescents et des jeunes adultes, la capacité de transfert de ces programmes a été explorée.

Potentiel de transfert des programmes de la deuxième chance

Les données recueillies ont mis en évidence quatre méthodes principales susceptibles de permettre le transfert des stratégies de la deuxième chance dans l'éducation initiale. Celles-ci sont résumées brièvement ci-dessous et détaillées au sein du rapport principal.

La reproduction des programmes de la deuxième chance – il s'agirait de recréer les programmes qui ont prouvé leur efficacité dans leur forme initiale (en général auprès des jeunes de 18 à 24 ans). Cette méthode exige une bonne compréhension des raisons de l'efficacité de ces programmes afin que celles-ci soient bien prises en compte dans le transfert. Cette méthode exige d'autres essais et expérimentations car les bonnes pratiques ne s'adaptent pas toujours efficacement aux contextes ou environnements scolaires d'autres pays. Trois « modèles » généraux sont cependant proposés :

- **Modèle A – Un modèle entièrement intégré**, s'inspirant des enseignements tirés de programmes comme l'École de la deuxième chance Matosinhos et le Programme Dobbanto (Hongrie) pour reproduire certaines des conditions de l'éducation de la deuxième chance au sein du système scolaire ordinaire (petits groupes de 10 à 15 élèves, emploi du temps souple, mélange de diplômes, activités sportives et culturelles et de développement des aptitudes personnelles et sociales). Ce modèle exige une liberté suffisante au niveau du programme d'étude national, afin de permettre aux écoles d'expérimenter, ainsi que le soutien robuste du conseil d'établissement et de la communauté scolaire dans son ensemble.
- **Modèle B – Un modèle de partage des locaux**, s'inspirant des enseignements tirés de programmes comme les micro-lycées (France) où un micro-centre d'éducation est établi sur les lieux d'un établissement d'éducation initiale avec qui il partage la structure de gestion et de gouvernance. Ce modèle prédispose à la remise d'un diplôme d'enseignement secondaire supérieur dans un environnement alternatif basé sur des projets où les élèves travaillent en petits groupes. Cette méthode exige une direction efficace de l'établissement et l'apport de modifications importantes aux structures existantes de formation et de personnel.
- **Modèle C – Un modèle de « voie alternative »**, s'inspirant des enseignements tirés de programmes comme Youthreach et An Cosan (Irlande) pour offrir une filière séparée d'enseignement professionnel qui n'aboutit pas (nécessairement) à un diplôme d'enseignement secondaire supérieur et dont les locaux se trouvent sur un lieu communautaire hors d'un établissement scolaire ordinaire. Ce modèle prédispose à l'établissement de liens étroits avec la communauté et la famille, peut-être dans un endroit défavorisé sur le plan socio-économique, et à offrir des filières menant à des formations professionnelles, un apprentissage en situation de travail ou du bénévolat.

La refonte de l'enseignement ordinaire existant – il ferait intervenir l'adaptation plus sélective des éléments efficaces des programmes afin de les incorporer dans les établissements ordinaires, mais le résultat final pourrait être différent du programme initial. Cette méthode a été généralement considérée comme celle qui était la plus facile à réaliser par les parties prenantes qui ont été consultées pour l'étude car les écoles ont davantage de marge de manœuvre pour innover et n'ont pas à suivre de façon rigide un programme particulier. Un éventail de caractéristiques clés est précisé dans le rapport principal afin de guider les écoles (figure 5.1).

Le développement d'un enseignement scolaire alternatif basé sur la deuxième chance – il ferait intervenir l'adaptation sélective d'éléments de programmes mis en œuvre parallèlement au système d'éducation initiale lorsqu'un environnement alternatif est plus approprié que la poursuite de la scolarisation dans un environnement scolaire ordinaire. L'objectif principal sera de proposer le mode alternatif d'enseignement comme un « choix positif » et de lutter contre le jugement moral négatif que cette méthode pourrait susciter ; il sera important de maintenir des liens avec les écoles ordinaires, afin que l'enseignement alternatif ne soit pas entièrement « isolé », et d'inciter le marché à offrir un enseignement alternatif en encourageant une grande variété d'ONG et de prestataires indépendants à élaborer des programmes. On a constaté que les écoles d'enseignement professionnel (Hongrie) et les Studio Schools (Royaume-Uni) offraient deux modèles similaires qui font déjà l'objet d'un projet pilote en Europe.

L'adoption de démarches ou principes de bonnes pratiques provenant du système de la deuxième chance – il faudrait donc tirer des enseignements de certaines politiques plus générales qui sont adoptées dans les écoles de la deuxième chance, comme la promotion de relations positives entre élèves et enseignants, l'élaboration de politiques préventives pour lutter contre le harcèlement et la discrimination au sein des écoles et la mise en œuvre de structures efficaces pour assurer la participation des élèves au processus décisionnel. Bien que ces caractéristiques jouent un rôle très important dans l'éducation de la deuxième chance, les parties prenantes consultées dans le cadre de l'étude estiment en général que celles-ci sont déjà adoptées dans les écoles ordinaires d'Europe et que le système doit donc être modifié de façon plus radicale. Il a cependant été estimé que les échanges de bonnes pratiques entre écoles pourraient renforcer la visibilité des bonnes pratiques existantes.

L'étude soulève un certain nombre d'autres considérations à propos des démarches de « transfert » du système scolaire de la deuxième chance à l'éducation initiale. La première consiste à **s'assurer que l'apprenant se situe au centre des préoccupations** - la focalisation sur le changement structurel peut trop facilement faire perdre de vue les expériences qui ont de bonnes chances de motiver et de soutenir plus directement les apprenants. Ces liens réciproques qui existent entre les facteurs « proximaux » ayant un impact direct sur l'apprenant (comme les communications avec les professionnels, l'évaluation et le soutien social) et les facteurs « distaux » qui rendent les premiers possibles (l'infrastructure d'apprentissage locale nécessaire, les structures de soutien et de développement professionnel) sont décrits plus en détail dans le corps du rapport (figure 2.). L'étude a également considéré les **questions d'échelle** et a constaté que les solutions pour travailler avec toute une population d'élèves dans un établissement donné (échelle universelle) peuvent différer de celles qui ont été conçues pour travailler avec les élèves présentant un plus haut risque d'ASP ou des besoins plus particuliers (échelle ciblée). Le principe veut que tout investissement quel qu'il soit est plus rentablement ciblé dans la phase d'intervention précoce.

Défis et conditions nécessaires pour réaliser le transfert

Un certain nombre de défis se présentent en matière de transfert des bonnes pratiques. Ceux-ci incluent notamment le besoin de mieux comprendre les dépendances critiques de certains programmes – à savoir ce qui explique leur réussite et si les données disponibles sont suffisamment robustes pour justifier l'adoption de ces bonnes pratiques par le système d'enseignement initial. L'étude a constaté que le **manque de données de recherche longitudinale** pour soutenir l'argument de programmes individuels présentait un défi particulier à cet égard, car très peu de programmes avaient disposé des ressources ou capacités de suivre le parcours complet des élèves sur une période de temps prolongée. **L'élargissement des programmes pour travailler avec un plus grand nombre d'élèves** présente également des difficultés pour les programmes nécessitant des ressources plus importantes, tandis que l'instabilité du financement et **la souplesse limitée des écoles et des enseignants** au sein de certains systèmes scolaires doivent également être prises en considération.

Les participants à l'étude ont estimé que certaines des conditions de base des programmes de transfert devaient notamment consister à :

Créer un environnement de financement et de réglementation favorable :

- coordination et cohérence de la politique de l'enseignement à travers tous les ministères nationaux
- stabilité du financement et programmes de changement sur le long terme permettant de véritables investissements
- intervention des associations nationales de directeurs d'école dans les questions d'ASP
- élargissement de la responsabilité des écoles en matière d'ASP et partage des données
- critères de performance à valeur ajoutée – prise en considération du point de départ des élèves au sein des tableaux de performance afin d'inciter les écoles à lutter contre les facteurs de risque de l'ASP

Mettre en place l'infrastructure :

- direction, courtage et coordination au niveau municipal
- partenariats multi-professionnels (employeurs et partenaires sociaux)
- modèles plus puissants de confédération scolaire (budgets communs)
- réforme de la gouvernance scolaire
- formation initiale et formation professionnelle continue des enseignants
- acceptation par l'opinion publique / changement de culture
- stabilité du financement

Recueillir et disséminer les données probantes :

- établissement de l'impact et des résultats à long terme de l'éducation de la deuxième chance – valeur ajoutée, finalité du parcours des élèves et emploi et apprentissage futurs
- « arguments économiques » en faveur de l'investissement (analyse coûts/bénéfices)
- validation de programmes et stratégies spécifiques (points de référence / critères de qualité)
- sensibilisation aux avantages de l'éducation de la deuxième chance dans les écoles
- sensibilisation des stratégies éducatives alternatives et de leur efficacité, en mettant l'accent sur la valorisation de l'enseignement professionnel

Conclusions et recommandations

L'étude conclut que nous avons beaucoup à apprendre de l'éducation de la deuxième chance et que les perspectives offertes par ces programmes en matière de formation professionnelle, compétences de vie et développement personnel et social présentent de réels avantages – surtout lorsqu'elles sont examinées dans le **contexte d'une hausse du chômage des jeunes à travers l'Europe**. Bien qu'on associe traditionnellement les dispositifs de la deuxième chance aux jeunes de 18 à 24 ans, l'étude a souligné que de nombreux programmes étaient mis en place en parallèle avec l'enseignement initial pour des groupes plus jeunes et fournissaient un « pont » vers la reprise des études. En outre, le groupe d'experts consulté pour l'étude a demandé **une interprétation plus souple du terme « deuxième chance »** afin de ne jamais porter atteinte au *processus* que constitue l'apprentissage pendant toute la vie.

L'étude a examiné s'il était possible d'identifier une « hiérarchie » des caractéristiques de l'éducation de la deuxième chance et si certaines particularités étaient plus importantes que d'autres. En pratique, l'étude n'a trouvé aucune preuve attestant de ce principe. On a constaté que l'importance relative des différentes caractéristiques de deuxième chance variait selon les opinions et expériences de ceux qui avaient été interviewés, et il semble en fait que ce soit **l'effet cumulatif des différentes caractéristiques des dispositifs de la deuxième chance qui en assure l'efficacité**. Ces conclusions renforcent l'importance d'élaborer des programmes multidimensionnels qui répondent aux besoins particuliers des élèves.

Pour rechercher une coopération plus étroite entre les environnements de la deuxième chance et de l'enseignement initial, l'étude conclut qu'il est important que les échanges de connaissances aient lieu à tous les niveaux, de l'encadrement supérieur aux pratiques d'enseignement de base. Cette coopération peut notamment être favorisée par des échanges de personnels d'encadrement, de directeurs d'école et d'enseignants, par des programmes communs de formation et de développement des enseignants et du personnel de soutien, par le jumelage d'écoles de la deuxième chance avec des écoles d'enseignement initial et enfin par le partage des lieux et des structures de gestion pour assurer la pleine intégration de la coopération.

Recommandations

Les principales recommandations de l'étude sont les suivantes (voir les détails complets au chapitre 5.0) :

- **Recommandation 1** : La Commission européenne doit fournir une plateforme de dialogue et d'échange transnational sur le thème « Enseignements à tirer de l'éducation de la deuxième chance pour prévenir l'abandon scolaire précoce ».
- **Recommandation 2** : La Commission européenne doit évaluer les mérites d'un nouvel appel de financement, étayé par un cadre qualitatif, afin de soutenir le transfert actif des bonnes pratiques de l'éducation de la deuxième chance à l'enseignement initial.
- **Recommandation 3** : La Commission européenne doit envisager de financer une nouvelle étude comparative longitudinale paneuropéenne afin de rassembler des données sur l'impact et les résultats de différents types de programmes de lutte contre l'ASP.
- **Recommandation 4** : Les écoles, les autorités locales et les organismes partenaires doivent examiner les bonnes pratiques identifiées dans le cadre de cette étude (section 3 et figure 5.1) et examiner la meilleure manière de les mettre en œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage au quotidien.