

# Évaluation d'un dispositif de prévention du décrochage scolaire : l'établissement Lullin

---



**Rami Mouad**  
**Marc Brüderlin**  
**Marion Dutrévis**  
**Isabel Valarino**

**Mars 2019**



# **Évaluation d'un dispositif de prévention du décrochage scolaire : l'établissement Lullin**

---

**Rami Mouad**

**Marc Brüderlin**

**Marion Dutrévis**

**Isabel Valarino**

**Mars 2019**

*Fin des travaux : février 2019*

## Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier toutes les personnes qui nous ont accordé du temps et nous ont fourni des informations utiles à la mise en œuvre de cette étude. Nous remercions notamment le service élèves (SEL) de la direction générale de l'enseignement secondaire II (DGES II) ainsi que Mme Cathy Day, doyenne de l'établissement Lullin, pour leur collaboration dans la constitution d'une partie importante du corpus de données.

Nous remercions en outre vivement les différents professionnels actifs dans le projet Lullin et qui ont pris le temps de répondre à nos questions, soit en nous accordant un entretien, soit en répondant à notre questionnaire : directrices et directeurs d'établissements de l'ES II, doyennes et doyens, membres du réseau, équipe Lullin, commission d'admission Lullin et directions générales.

Merci enfin à Martin Benninghoff, directeur du SRED, pour ses conseils avisés et sa relecture attentive, à Catherine Niederhauser pour la version allemande du résumé et à Narain Jagasia, responsable de l'édition, pour sa relecture et le soin apporté à la mise en forme de ce rapport.

## Avertissement

*Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.*

### Compléments d'information :

Rami Mouad

Tél. +41/0 22 546 71 17 [rami.mouad@etat.ge.ch](mailto:rami.mouad@etat.ge.ch)

Marc Brüderlin

Tél. +41/0 22 546 71 50 [marc.bruderlin@etat.ge.ch](mailto:marc.bruderlin@etat.ge.ch)

Marion Dutrévis

Tél. +41/0 22 546 71 38 [marion.dutrevis@etat.ge.ch](mailto:marion.dutrevis@etat.ge.ch)

Isabel Valarino

Tél. +41/0 22 546 71 07 [isabel.valarino@etat.ge.ch](mailto:isabel.valarino@etat.ge.ch)

### Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

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

### Internet :

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

### Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 19.003

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

# Table des matières

<b>Résumé .....</b>	<b>5</b>
<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Introduction .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Le décrochage scolaire au regard du concept d'école inclusive et de la collaboration pluriprofessionnelle .....</b>	<b>11</b>
2.1 De l'école inclusive à la certification des élèves.....	11
2.2 Le décrochage scolaire : un phénomène multifactoriel.....	12
2.3 La collaboration pluriprofessionnelle : une réponse au risque de décrochage ? .....	13
<b>3. Problématique de recherche.....</b>	<b>15</b>
3.1 Les enjeux autour de l'établissement Lullin.....	15
3.2 Axes et questions de recherche .....	16
<b>4. Méthodologie.....</b>	<b>19</b>
4.1 Analyse documentaire .....	19
4.2 Analyse d'entretiens.....	19
4.3 Analyse de données standardisées récoltées à travers une enquête par questionnaire .....	20
4.4 Analyse des profils et parcours scolaires des élèves passés par Lullin .....	21
<b>5. Analyse des parcours scolaires des élèves passés par l'établissement Lullin .....</b>	<b>23</b>
5.1 Population d'analyse .....	23
5.2 Qui sont les jeunes qui ont bénéficié du dispositif Lullin ? .....	23
5.3 Le devenir des jeunes après un passage par Lullin.....	31
<b>6. Le fonctionnement de Lullin .....</b>	<b>35</b>
6.1 Le processus d'admission à Lullin .....	35
6.2 Les critères d'admission.....	47
6.3 L'accompagnement à Lullin.....	52
6.4 Une prise en charge pluriprofessionnelle .....	67

<b>7. Le positionnement de Lullin</b> .....	<b>79</b>
7.1 Le positionnement de Lullin dans la prévention du décrochage scolaire.....	79
7.2 L'articulation de Lullin avec les autres dispositifs de soutien aux élèves en grande difficulté.....	80
7.3 Des élèves à risque de décrochage scolaire : réflexion sur le processus global de prévention et de prise en charge .....	84
7.4 La prévention du décrochage scolaire dans le cadre de l'école inclusive .....	86
<b>8. Conclusion et pistes de réflexion</b> .....	<b>87</b>
8.1 Une évaluation qui permet d'élargir la réflexion autour du décrochage .....	87
8.2 Limites de la recherche .....	88
8.3 Pistes de réflexion .....	88
<b>Bibliographie</b> .....	<b>93</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>97</b>
Annexe 1 : Mandat .....	98
Annexe 2 : Grille d'entretien.....	99
Annexe 3. Questionnaire aux établissements de l'ES II.....	104
Annexe 4. Formulaire de signalement (ancienne version, jusqu'à la rentrée 2017-18) .....	115
Annexe 5. Formulaire de signalement (nouvelle version, à partir de la rentrée 2018-19) .....	116
Annexe 6. Procès-verbal d'admission .....	118

## Résumé

Dans un contexte de prévention du décrochage scolaire à Genève, le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) a ouvert, en 2014, l'établissement Lullin, destiné aux élèves en difficulté de l'enseignement secondaire II (ES II). Celui-ci prend la forme d'un dispositif proposant un accompagnement individualisé et dont le but est d'éviter que l'élève n'interrompe sa formation. Mobilisant diverses ressources du département au sein d'une équipe pluriprofessionnelle, ainsi que l'ensemble des directions générales au niveau du pilotage, l'établissement Lullin est traversé par différents enjeux relatifs au décrochage scolaire, à la prise en compte individualisée des besoins des élèves, à l'encadrement pluriprofessionnel et à une gouvernance interinstitutionnelle. Le service de la recherche en éducation (SRED) a ainsi été mandaté par le DIP pour mener une évaluation visant à nourrir la réflexion quant à la situation actuelle et à l'évolution possible de Lullin, notamment dans la perspective des offres F018 visant à rattraper les élèves décrocheurs.

La méthodologie mixte (qualitative et quantitative) développée pour cette évaluation et reposant sur une diversité de sources et données (documentation officielle, entretiens semi-directifs, enquête en ligne, profil et parcours des élèves) nous renseigne tout d'abord sur la singularité des élèves scolarisés à Lullin au regard du reste de la population de décrocheurs. Les premiers sont caractérisés par un profil social plus favorisé et par un parcours scolaire moins difficile que les seconds. Par ailleurs, si l'on observe souvent un cumul de difficultés extrascolaires ainsi qu'un absentéisme important chez les jeunes admis dans le dispositif, le taux de maintien en formation observé est néanmoins élevé, ce qui tendrait à démontrer l'efficacité du dispositif. Par contre, le moment et la procédure de signalement dans les établissements de l'ES II, qui sont des enjeux centraux, méritent un point d'attention. De plus, les critères d'admission ainsi que la fonction de la commission d'admission pourraient être clarifiés. Prenant différentes formes – pédagogique, médico-psycho-social, orientation, coordination/relais – l'accompagnement à Lullin est vu positivement par la majorité des acteurs. La collaboration occupe une place centrale dans le fonctionnement d'un dispositif générant un fort sentiment d'appartenance chez les professionnels et pouvant questionner leur identité professionnelle. Finalement, la place de Lullin dans le système genevois de prévention du décrochage scolaire semble pertinente, bien que l'établissement, lorsque sa visibilité aura été améliorée, pourrait être confronté au défi de répondre à toutes les demandes le sollicitant. Ce rapport sur l'établissement Lullin se conclut par des pistes de réflexion abordant des thématiques comme le processus global de prévention du décrochage, l'élargissement potentiel de son public et l'évolution de la prise en charge.



## Zusammenfassung

### **Bewertung einer Massnahme zur Verhinderung des Schulabbruchs : die Lullin-Einrichtung**

Um einen vorzeitigen Schulabbruch in Genf zu verhindern, hat das Departement für Erziehung, Ausbildung und Jugend (DIP) 2014 die Lullin-Einrichtung für SekundarschülerInnen mit Lernschwierigkeiten eröffnet. Es handelt sich dabei um ein System mit individueller Unterstützung, das verhindern soll, dass die SchülerInnen ihre Ausbildung unterbrechen. Durch die Mobilisierung verschiedener Ressourcen des Departements in Form eines multiprofessionellen Teams, sowie der Involvierung aller Generaldirektionen in der Führungsebene, ist die Lullin-Einrichtung mit verschiedenen Fragen im Zusammenhang mit vorzeitigem Schulabbruch, individueller Berücksichtigung der Bedürfnisse der SchülerInnen, multiprofessioneller Betreuung und interinstitutioneller Steuerung konfrontiert. Der Bildungsforschungsdienst (SRED) wurde vom DIP beauftragt, eine Evaluation durchzuführen, die Daten zur aktuellen Situation und zu möglichen Entwicklungen von Lullin bringen soll, insbesondere im Rahmen der FO18-Angebote, die die SchulabbrecherInnen in eine Bildungslaufbahn zurückholen sollen.

Die für diese Bewertung entwickelte gemischte Methodik (qualitativ und quantitativ), basiert auf einer Vielzahl von Quellen und Daten (offizielle Dokumentation, semi-direktive Interviews, Online-Umfrage, SchülerInnenprofil und Schulverläufe) und liefert zunächst Informationen über die Besonderheiten der SchülerInnen von Lullin im Vergleich zum Rest der Abbrecherpopulation. Erstere zeichnen sich durch ein vorteilhafteres Sozialprofil und eine weniger schwierige Schullaufbahn aus im Vergleich zu den anderen SchulabbrecherInnen. Auch wenn es bei den in Lullin aufgenommenen Jugendlichen oft zu einer Kumulation von ausserschulischen Schwierigkeiten und erheblicher Abwesenheit kommt, so ist die beobachtete Bindungsrate dennoch hoch, was die Wirksamkeit der Einrichtung eher beweisen würde. Der Zeitpunkt und das Hinweisverfahren der Schulen der Sekundarstufe II, die zentrale Themen sind, verdienen jedoch Aufmerksamkeit. Darüber hinaus sollten die Zulassungskriterien und die Funktion der Zulassungskommission geklärt werden. Die vielseitige Unterstützung der SchülerInnen in Lullin – in Form von pädagogischer, medizinisch-psychosozialer, orientierender und koordinierender Begleitung – wird von der Mehrheit der Akteure positiv bewertet. Die Zusammenarbeit ist von zentraler Bedeutung für das Funktionieren eines Systems, das ein starkes Gefühl der Zugehörigkeit unter den Fachleuten erzeugt und ihre berufliche Identität in Frage stellen kann. Schlussendlich scheint Lullins Platz in der Genfer Schulabbruchprävention relevant zu sein, obwohl die Einrichtung, sobald ihre Sichtbarkeit verbessert ist, vor der Herausforderung stehen könnte, auf alle eingehenden Anfragen zu antworten. Dieser Bericht über die Lullin-Einrichtung schließt mit Denkanstössen zu Themen wie der Gesamtprozess der Schulabbruchprävention, die mögliche Erweiterung des Publikums und die Entwicklung der Betreuung.



# 1. Introduction

La question du décrochage scolaire (ou de la persévérance scolaire) est une préoccupation partagée par l'ensemble des pays industrialisés (OCDE, 2017). En effet, le fait de quitter le système de formation sans certification a souvent des conséquences importantes sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes (CEPP, 2011). Ils connaissent par exemple un taux de chômage plus élevé que la moyenne (OFS, 2018) et sont davantage susceptibles d'être confrontés à la pauvreté (Schuwey & Knöpfel, 2014).

Dans le contexte genevois, l'absence de certification est encore plus désavantageuse. En effet, le canton de Genève a une économie fortement tertiariée (à 83%, OCSTAT, 2014) et le marché de l'emploi y est exigeant en termes de qualification (SRED, 2010). L'obtention d'une certification de niveau secondaire II représente donc une condition minimale pour espérer une insertion professionnelle durable. À Genève, on estime qu'environ 1300 jeunes quittent le système de formation chaque année sans certification (SRED, 2018). Plusieurs politiques publiques ont été développées ces dernières années pour remédier à ce phénomène, aussi bien au niveau national que cantonal. On peut citer deux éléments : au niveau national, l'objectif de la CDIP d'amener 95% d'une classe d'âge à une certification et, au niveau cantonal, la mise en œuvre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans à partir de la rentrée 2018-19. Soulignons aussi qu'outre ces dispositions, le système de formation propose, tout au long de la scolarité et depuis longtemps, toute une palette de mesures aux jeunes pour lutter contre l'échec scolaire (soutien scolaires, aménagements particuliers ou classes spéciales).

L'établissement Lullin est un dispositif de l'enseignement secondaire II (ES II) qui a ouvert ses portes en 2014. Sa mission est de proposer un accompagnement individualisé, en fonction des problématiques rencontrées par le jeune, en vue d'éviter qu'un élève interrompe sa formation. Ce dispositif s'inscrit donc dans la prévention du décrochage scolaire et dans le concept de l'école inclusive. L'accompagnement, d'une durée maximale de trois mois, renouvelable une fois, peut prendre différentes formes : à temps plein au sein de l'établissement Lullin, à temps partagé entre Lullin et l'école d'origine de l'élève ou directement dans l'école d'origine de l'élève. Pour bénéficier de cet accompagnement, il faut être inscrit dans une formation de l'ES II. Les admissions sont régies par un processus d'admission (signalement, commission d'admission) et peuvent intervenir à tout moment au cours de l'année scolaire.

La singularité de cet établissement est qu'il mobilise les ressources du DIP pour prévenir le décrochage scolaire. En effet, les cinq directions générales<sup>1</sup> du DIP sont représentées dans l'équipe Lullin, qui est composé d'enseignants de l'ES II et de l'EO, d'un psychologue de l'OMP, d'une assistante sociale (ES II), d'une psychologue conseillère en orientation de l'OFPC et d'une infirmière de l'OEJ. L'individualisation de l'accompagnement et le fonctionnement pluriprofessionnel de l'établissement Lullin l'inscrivent plus globalement dans le *case management*<sup>2</sup> (Gobet et al., 2012 ; Gobet, 2008).

L'établissement Lullin a déjà fait l'objet d'un rapport d'évaluation en 2015 après une année de fonctionnement (Guyotot, 2015a et b). Plusieurs recommandations sont mentionnées dans le cadre de ce rapport, dont certaines ont déjà été mises en œuvre. Ces recommandations portaient sur le

---

<sup>1</sup> Direction générale de l'enseignement secondaire II (DGES II), direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ), office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC) et office médico-pédagogique (OMP).

<sup>2</sup> « Le *case management* est indiqué lorsqu'il s'agit de conduire un processus complexe, que ce soit par la pluralité des problèmes auxquels l'utilisateur est confronté/e ou par la densité de la structure de prise en charge et la diversité des services qui peuvent être mobilisés pour y répondre. » (Gobet, 2008, p. 10).

fonctionnement interne de l'équipe, sur la commission d'admission et sur le rôle de l'établissement Lullin. Cela illustre que, depuis son ouverture, l'établissement Lullin est en constante évolution.

Dans le cadre de la mise en application du nouvel article constitutionnel sur l'obligation de formation jusqu'à la majorité dans le canton de Genève (FO18), un groupe de travail va mener une réflexion sur l'évolution de l'établissement Lullin. Dans ce cadre et sur demande de la DGES II, le SRED a été mandaté par le DIP pour réaliser une évaluation visant à objectiver les représentations du rôle de Lullin et son positionnement dans le système de formation, à étudier son fonctionnement interinstitutionnel et interprofessionnel, et à analyser le parcours et le devenir scolaires des élèves de Lullin (cf. Annexe 1). Cette étude du SRED vise à nourrir la réflexion d'un groupe de travail en charge de penser l'évolution de l'établissement Lullin à la rentrée 2019.

Notre rapport s'articule autour de trois axes :

- Le premier consiste à décrire les jeunes qui sont passés par Lullin d'un point de vue social, scolaire et des difficultés qui les ont amenées à Lullin ;
- Le deuxième axe porte sur le fonctionnement du dispositif. Quelle est la procédure pour entrer à Lullin ? Comment fonctionnent les professionnels de Lullin ? Quelles sont les modalités de la prise en charge ? Comment fonctionnent les relations entre Lullin et les établissements scolaires concernés par Lullin ?
- Le troisième axe vise à analyser le positionnement de Lullin dans le système de formation genevois et plus particulièrement dans le paysage des mesures de soutien pour remédier au décrochage scolaire.

## 2. Le décrochage scolaire au regard du concept d'école inclusive et de la collaboration pluriprofessionnelle

### 2.1 De l'école inclusive à la certification des élèves

Depuis la Déclaration de l'Éducation pour tous (1990) et la Déclaration de Salamanque (1994), de nombreux systèmes scolaires visent une école de plus en plus inclusive. Construire une école pour tous concorde notamment avec les résultats de recherches qui mettent en avant les avantages de l'école inclusive ainsi qu'avec des choix sociétaux de rejet de toute forme de discrimination (Doudin, 2011). À Genève, c'est en 2015 que le concept d'école inclusive se développe et guide la mise en place de nouvelles offres éducatives.

Pour répondre à la diversification des besoins des élèves, de nombreux dispositifs, structures ou mesures apparaissent. Comme l'écrit Barrère (2013, p. 113), « la montée des dispositifs dans le monde de l'éducation désigne un ensemble de supports organisationnels disparates, capables de tenir compte des particularités des territoires, des publics et des urgences – des hétérogénéités de lieux, de personnes et de temps. » Il n'est pas ici question de débattre des concepts de « dispositif », « structure » ou autre terminologie, mais plutôt de questionner plus globalement les réponses que l'école met en place pour répondre à l'objectif d'inclusion et, *in fine*, aux « besoins » divers des élèves en fonction de leur problématique singulière. Dit autrement, l'école inclusive tendrait à inverser le rapport école-élève : alors que les élèves devaient s'adapter à l'institution scolaire, avec l'école inclusive, c'est l'école qui s'adapte aux besoins éducatifs particuliers des élèves (Plaisance, Belmont, Vérillon, & Schneider, 2007 ; Thomazet, 2008). Ce changement de paradigme ne va pas de soi et peut conduire à des champs de tension.

Les offres de soutien, qui visent à tenir compte des besoins particuliers des élèves, font l'objet de réflexions à plusieurs niveaux. Pour certains auteurs, cette multiplication des dispositifs témoigne de la difficulté des systèmes scolaires réguliers à s'adapter à un nouveau public scolaire (Gauthier, 2017). Ce n'est pas l'école qui absorberait les nouveaux besoins des élèves, puisque qu'ils seraient gérés en parallèle dans des dispositifs ad hoc en instituant une forme de délégation. D'autres questionnent les modalités et contenus de fonctionnement de ces structures (Romero Pinazo, 2017). D'autres encore interrogent la régulation et le pilotage des dispositifs. En effet, les dispositifs amènent à sortir l'élève de la classe ; il faut donc penser cette sortie, le retour et, plus globalement, le maintien d'un lien avec un système régulier que l'élève ne quitte pas et ne doit pas être amené à quitter (Lasplacettes & Guyon, 2017).

Enfin, la question du coût des dispositifs s'est également posée, notamment par les représentants politiques. En matière d'éducation, depuis une vingtaine d'années et dans la perspective d'une maîtrise des coûts et d'une plus grande efficacité de l'action publique, l'évaluation des politiques éducatives a été institutionnalisée. Elle passe par des indicateurs d'efficacité – la politique atteint-elle ses objectifs ? – mais aussi d'efficience – quel est le rapport entre le coût et l'efficacité ? (De Ketele & Gérard, 2007). Ces indicateurs s'inscrivent dans une politique d'*accountability*, au double sens de « rendre compte » et de « rendre des comptes ». Ce terme, « au sens large, évoque toute procédure qui manifeste qu'un individu ou une institution est comptable de son action vis-à-vis d'un autre individu ou d'une autre institution » (Meuret, 2012, p. 75). Lorsque l'on crée des dispositifs spécifiques, cela engendre des coûts. L'efficacité et l'efficience font alors partie des indicateurs que l'on peut utiliser pour évaluer ces dispositifs (Tremblay, 2010). Et ils amènent les institutions scolaires à faire et à assumer des choix dans l'attribution des ressources et, donc, dans les types de dispositifs mis en œuvre. Néanmoins, il convient de garder à l'esprit le coût que représente le phénomène de décrochage scolaire. Outre les conséquences sociales et personnelles, le décrochage engendre également un coût

économique pour la société. Par exemple, au Canada, il est estimé à un demi-million de dollars pour chaque décrocheur (Pica et al., 2014).

La littérature sur l'école inclusive regorge donc de travaux sur des dispositifs plus ou moins installés dans la durée. Mais cette littérature est, nous semble-t-il, largement consacrée à la scolarisation de tous, notamment au primaire ou au secondaire I. Elle est par contre moins abondante sur la prévention du décrochage et sur les conditions de certification pour tous les élèves, comme si, pour les élèves plus âgés, l'école inclusive n'était plus un enjeu. Les chiffres sur le décrochage scolaire attestent largement du contraire. D'ailleurs, comme dans la littérature sur l'école inclusive, on retrouve dans les recherches sur le décrochage de nombreuses évaluations de dispositifs ou offres de soutien pour les élèves en grande difficulté (Thibert, 2013).

## **2.2 Le décrochage scolaire : un phénomène multifactoriel**

Le décrochage scolaire a pris une place croissante dans le paysage politique au cours des dernières décennies. Raisonner sur les facteurs institutionnels qui peuvent prévenir le décrochage scolaire conduit à responsabiliser l'école, ce qui rejoint largement le principe même de l'école inclusive. En ce sens, c'est à l'école de s'adapter, de proposer des solutions aux élèves en difficulté et non l'inverse. Le décrochage scolaire est donc perçu comme un problème sociétal, avec des répercussions tout au long de la vie pour les élèves qui en font l'expérience (Loannides & Robert, 2012). Partant du constat que l'obtention d'une certification de niveau secondaire II (CITE 3) correspond au seuil minimal pour opérer une transition à la vie active et une insertion sociale de qualité, des politiques publiques visant à permettre à un maximum de jeunes d'obtenir un premier diplôme sont développées. En effet, en Suisse, les jeunes sans certification du secondaire II courent un risque de chômage quatre fois plus élevé que les jeunes diplômés (Petrucci & Rastoldo, 2014). La Suisse s'est ainsi fixé pour objectif d'atteindre 95% de certification pour une classe d'âge à l'horizon 2020. Plus spécifiquement, dans le canton de Genève, la mise en application de l'obligation de formation jusqu'à la majorité (FO18) montre la préoccupation du canton pour le maintien des élèves dans le système scolaire. À Genève, le taux de décrochage est estimé à 5.6% des élèves de l'ES II en 2016-2017, soit environ 1350 jeunes (SRED, 2018). D'où le développement, à Genève comme ailleurs, de nombreux dispositifs d'aide aux élèves en difficulté (Ducrey, Hrizi, & Mouad, 2018 ; Lasplacettes & Guyon, 2017).

Le décrochage scolaire est un phénomène souvent multifactoriel. En effet, les causes qui peuvent amener un jeune en dehors de la formation sont multiples et complexes. En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques des jeunes décrocheurs, on observe une surreprésentation de garçons, d'étrangers et de jeunes issus de milieux modestes (CNESCO, 2017 ; Petrucci & Rastoldo, 2015). Par ailleurs, plusieurs motifs amenant les jeunes à interrompre leur formation reviennent de manière récurrente dans la littérature tant suisse (Petrucci & Rastoldo, 2015 ; Lamamra & Masdonati, 2012) qu'internationale (Janosz, 2000 ; Bernard & Michaut, 2014 ; Fortin et al., 2004 ; Blaya, 2010). Une orientation subie davantage que choisie, une formation en décalage par rapport aux attentes du jeune, l'accumulation de difficultés dans la formation, le cadre familial, le climat scolaire, les problèmes de santé ou d'ordre personnel sont autant de facteurs qui, en interaction ou non, peuvent amener un jeune à quitter le système de formation. Ainsi, les raisons qui conduisent au décrochage scolaire sont à la fois externes et internes à la formation (Gilles et al., 2012). Au niveau institutionnel, la structure des systèmes éducatifs de même que les facteurs pédagogiques expliquent également en partie le décrochage scolaire (Thibert, 2013).

Même si des régularités apparaissent, de nombreux auteurs soulignent la pluralité des jeunes en situation de décrochage scolaire. À ce titre, il existe plusieurs typologies de décrocheurs dans la littérature internationale (Janosz, 2000 ; Glasman & Ouevrard, 2004 ; Fortin & Potvin, 2007 ; Fortin et al., 2006). Celle de Fortin et al. (2006) fait ressortir quatre groupes de jeunes. Les plus nombreux sont les jeunes qui rencontrent des problèmes de comportement : ils se caractérisent par un rendement scolaire faible. On retrouve également les jeunes peu intéressés et peu motivés par l'école ainsi que les jeunes qui présentent des comportements déviants cachés ; enfin, les jeunes « dépressifs » qui présentent un niveau élevé de symptômes dépressifs et un taux élevé d'idées suicidaires. Ils se

caractérisent par un bon rendement scolaire (qui ne s'écarte pas de la moyenne) et sont perçus relativement positivement par les enseignants. Le décrochage peut ainsi recouvrir différents réalités.

Les raisons qui amènent au décrochage sont donc multiples et les élèves à risques de décrochage ne sont pas une population homogène (Glasman & Ouevrard, 2004). Face à une problématique aux contours multiformes, la réponse apportée par l'institution devrait également l'être.

### **2.3 La collaboration pluriprofessionnelle : une réponse au risque de décrochage ?**

En associant différents professionnels avec des regards multiples sur des situations d'élèves complexes, divers dispositifs visent à la création d'alliances éducatives (Blaya et al., 2011). Ces collaborations entre différents professionnels (p. ex. enseignants, éducateurs, assistants sociaux, psychologues ou psychologues conseillers en orientation) ambitionnent d'appréhender les situations au-delà des compétences spécifiques à un champ professionnel.

Quatre concepts ont été identifiés dans la littérature pour définir la collaboration pluriprofessionnelle : le partage (des responsabilités notamment), le partenariat, l'interdépendance des membres et de leurs compétences, et le partage du pouvoir (D'Amour, Ferrada-Videla, San-Martin Rodriguez & Beaulieu, 2005). Il ressort également que la collaboration peut avoir différents degrés d'intensité ; en effet, elle peut être vue comme un continuum qui va du simple échange d'informations à la co-construction et la co-réalisation d'une activité professionnelle (Lessard et al., 2009 ; Guilley, Cecchini, Brüderlin & Jendoubi, 2017).

Dans la forme la moins intégrée de collaboration, une équipe dite « multidisciplinaire » implique des professionnels qui travaillent en parallèle et dont les compétences sont juxtaposées les unes aux autres (D'Amour et al., 2005). Une équipe « interdisciplinaire » implique un degré de collaboration plus important et nécessite que les professionnels acquièrent un langage commun. Finalement, dans une équipe « transdisciplinaire », les connaissances et compétences des membres sont partagées et l'expertise développée transcende les frontières traditionnelles entre les disciplines. La transprofessionnalité « signifie quelque chose de nouveau, tissé en commun : il s'agit de comprendre comment et jusqu'où peut agir l'autre. Il ne s'agit pas d'acquérir la compétence de l'autre en plus de la sienne. Elle reste la qualification ou le métier de l'autre » (CSTS, 2007, p. 95, cité par Fondeville & Santiago Sanz, 2016).

La collaboration pluriprofessionnelle<sup>3</sup>, si elle présente des atouts indéniables notamment pour prévenir le décrochage scolaire, nécessite des conditions cadres dont nous proposons d'énoncer quelques aspects. En effet, différents facteurs qui influencent la collaboration et peuvent la faciliter ont été identifiés dans la littérature (Lessard, Canisius Kamanzi & Larochelle, 2009 ; San Martin-Rodriguez, Beaulieu, D'Amour & Ferrada-Videla, 2005). Au niveau des interactions entre les différents professionnels, l'envie de collaborer et les expériences préalables de chacun ainsi que le partage de préoccupations et buts communs sont essentiels, tout comme la reconnaissance des compétences de tous les membres du groupe pour atteindre ces buts. Le niveau institutionnel joue aussi un rôle important, notamment l'organisation hiérarchique et les valeurs de l'établissement dans lequel les professionnels sont amenés à collaborer. Un autre élément central concerne les ressources, en particulier l'organisation d'« espace-temps » communs et de mécanismes de coordination et de communication qui institutionnalisent la collaboration (Guilley et al., 2017 ; San Martin-Rodriguez et al., 2005). Le manque d'espaces de discussion et les horaires morcelés des acteurs de terrain font partie des freins à la collaboration les plus fréquemment observés (Allenbach et al., 2016). Finalement des éléments systémiques, extérieurs à l'établissement, entrent aussi en ligne de compte : par exemple,

---

<sup>3</sup> Nous utilisons ce terme pour désigner l'association de différents professionnels amenés à travailler ensemble, quel que soit le degré d'intensité de leur collaboration.

les valeurs dominantes dans chaque profession et la socialisation professionnelle spécifique dans chaque formation peuvent également influencer la capacité et la volonté de collaborer. De plus, alors que les enseignants sont plutôt formés à l'autonomie, la nécessité de collaborer avec d'autres professionnels peut être source de tensions (Guilley et al., 2017).

La collaboration pluriprofessionnelle questionne notamment l'identité professionnelle de chacun. Cette identité professionnelle se construit durant la formation des acteurs mais également à travers le parcours et les expériences professionnelles (Gohier, Anadon, Bouchart, Charbonneau, & Chevrier, 2001). Pour Dubar, deux pôles contribuent à la construction de l'identité professionnelle. Plus précisément, c'est l'articulation de l'identité pour soi, qui relève d'un processus biographique, et de l'identité pour autrui, qui relève quant à elle d'un processus relationnel, qui permet la construction d'une identité professionnelle des acteurs (Dubar, 1996). L'identité professionnelle ainsi construite n'est pas figée. Gohier et al. (2001, p. 7), citant les travaux de Sikes, Measor & Woods (1985) parlent à ce titre d'une « identité négociée en fonction des contraintes de l'environnement professionnel et des intérêts de la personne » et d'un « compromis stratégique impliquant un mélange d'ajustement intériorisé et de redéfinition stratégiques qui permet au sujet d'atteindre ses buts partiellement redéfinis ».

Se pose donc la question de savoir comment et à quel degré d'intensité les équipes pluriprofessionnelles collaborent, négocient leurs identités professionnelles, attribuent du sens à leur mission, et dans quelle mesure la réponse apportée permet de former des alliances éducatives autour d'élèves à risque de décrochage.

## 3. Problématique de recherche

Comme tout dispositif de soutien, l'établissement Lullin est traversé par plusieurs enjeux. Ces enjeux sous-tendent par ailleurs les questions de recherche abordées dans ce rapport.

### 3.1 Les enjeux autour de l'établissement Lullin

#### *L'enjeu du nombre*

D'un point de vue purement comptable, Lullin accueille un nombre limité de jeunes au regard du nombre de décrocheurs chaque année. Néanmoins, ce nombre doit être lu au regard de la complexité des situations présentées à Lullin. Dans le contexte de FO18, on entrevoit une tension entre, d'un côté l'augmentation des besoins en termes de prévention du décrochage scolaire, et de l'autre côté les capacités de Lullin à absorber cette augmentation tout en garantissant un suivi individualisé qui tienne compte de la complexité de chaque situation. L'enjeu du nombre pose la question politique d'un compromis entre une politique efficace (atteindre ses objectifs) et efficiente (rapport entre les moyens investis et les résultats obtenus).

#### *L'enjeu de l'accessibilité*

Contrairement à d'autres dispositifs qui fonctionnent sur le principe du guichet unique (CAP Formations par exemple), l'accès à Lullin repose sur une procédure de signalement initiée par un établissement de l'ES II. Cet accès ne repose donc pas sur le jeune lui-même (ou sa famille), mais sur l'équipe éducative de son école. Par ailleurs, l'absence de critères d'admission explicites (mis à part l'inscription formelle à un établissement de l'ES II) est sans doute la source de perceptions différentes quant au rôle et au positionnement de l'établissement Lullin et, *in fine*, du type d'élève que Lullin souhaite accueillir.

#### *L'enjeu du temps*

Comme tout dispositif qui s'adresse à des jeunes en situation de décrochage, le temps représente un enjeu important. D'une part, le temps de latence entre le moment où les difficultés émergent et l'entrée à Lullin (temporalité de la procédure de signalement notamment) représente un enjeu pour assurer une prise en charge rapide. D'autre part, il y a l'enjeu de bien articuler le temps de la prise en charge aux besoins des jeunes.

#### *L'enjeu de la pluriprofessionnalité et de l'interinstitutionnalité*

La prise en charge des élèves par une équipe pluriprofessionnelle peut également être source de tensions, notamment en ce qui concerne la collaboration et l'équilibre entre les différents types de suivis (scolaire, psychosocial, médical) à Lullin. De plus, l'accompagnement proposé à Lullin nécessite souvent une collaboration interinstitutionnelle de l'équipe Lullin avec les enseignants et autres professionnels des établissements scolaires de rattachement des élèves.

Notre recherche vise à documenter et analyser comment l'établissement Lullin se positionne par rapport à ces enjeux. Les questions de recherche se déclinent en trois axes principaux. Ces questions sont décrites dans la prochaine section.

## 3.2 Axes et questions de recherche

### *Axe 1 – Caractéristiques et parcours des élèves pris en charge à Lullin*

Le premier axe de recherche vise à analyser les caractéristiques et les parcours scolaires des élèves passés à Lullin. Le but est d'objectiver le profil social, scolaire et de difficultés des élèves après quatre années de fonctionnement de l'établissement Lullin. Ces informations contribuent également à renseigner de manière indirecte les critères d'admission à Lullin. De plus, les parcours des élèves constituent une source d'information importante pour connaître le devenir des élèves. Le but est de savoir si Lullin remplit sa mission de prévention du décrochage scolaire et si les élèves qui ont bénéficié d'un suivi se maintiennent en formation. Les questions traitées sont les suivantes :

- Quelles sont les caractéristiques sociodémographiques (notamment du point de vue du genre, de l'âge et du milieu social d'origine) des élèves de Lullin ?
- Le public de Lullin est-il comparable aux jeunes décrocheurs ?
- Quel est le parcours scolaire des élèves avant leur entrée à Lullin ? Dans quelles filières sont-ils inscrits ? Ont-ils connu des difficultés scolaires auparavant ?
- Quels types de difficultés les élèves rencontrent-ils au moment de leur signalement ? Quels motifs sont à l'origine de leur signalement ?
- Les jeunes se maintiennent-ils en formation après un passage par Lullin ? Quel est le taux de maintien ? Et quel est le taux de réorientation ?

### *Axe 2 – Fonctionnement du dispositif*

Le deuxième axe de recherche a pour objectif d'analyser le fonctionnement du dispositif. Alors qu'une première évaluation avait été réalisée lors de la première année de fonctionnement de Lullin (Guyotot, 2015a et b), l'objectif de cet axe est de documenter avec davantage de recul différents aspects du fonctionnement de Lullin. Tout d'abord en ce qui concerne l'admission à Lullin, les questions suivantes sont adressées :

- Quelle procédure s'applique pour l'admission des élèves à Lullin ? Quelles sont les différentes entités impliquées et quels sont leurs rôles respectifs ?
- Quels sont les critères d'admission ? Sont-ils partagés par les différents acteurs ?
- Quelles raisons motivent les refus de suivis à Lullin ? Quelles solutions alternatives sont proposées ?

Une fois que les élèves sont admis, plusieurs questions se posent, tant concernant le fonctionnement interne de Lullin que sa collaboration avec les établissements sources :

- Quel accompagnement est proposé à Lullin, notamment concernant le programme de suivi, les modalités et la durée de prise en charge ?
- Quel regard les différents acteurs impliqués portent-ils sur l'accompagnement proposé ?
- Comment se passe la collaboration pluriprofessionnelle au sein de Lullin ? Y a-t-il un sentiment d'appartenance à l'établissement Lullin (au-delà des différents rattachements hiérarchiques et identités professionnelles) ?
- Comment l'équipe Lullin fonctionne-t-elle avec les professionnels des établissements scolaires de rattachement ?
- Quelles représentations les établissements de l'ES II ont-ils de Lullin ? Connaissent-ils le dispositif ? Quelle est leur perception du public auquel il s'adresse et du soutien dispensé ?

### ***Axe 3 – Positionnement institutionnel de Lullin***

Le troisième axe de recherche vise à analyser le positionnement de Lullin dans le système de formation genevois et à le situer parmi les autres mesures de soutien qui existent pour prévenir le décrochage scolaire, en tenant compte notamment de la mise en œuvre récente de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18).

- Comment Lullin s'articule-t-il aux autres dispositifs de soutien visant à prévenir le décrochage ? Quelles sont les représentations des différents acteurs et institutions partenaires ?
- Lullin se distingue-t-il des offres de soutien FO18, des réseaux des établissements ES II, de CAP Formations et des structures de l'OMP ?
- Quel regard les différents acteurs concernés portent-ils sur la prévention du décrochage scolaire ? Quelles améliorations sont possibles ?
- Lullin s'inscrit-il dans le cadre de l'école inclusive ?

L'objectif de cet axe est de faire ressortir le point de vue des différents acteurs et niveaux hiérarchiques et d'inscrire l'évaluation du dispositif Lullin dans une réflexion plus globale pour améliorer la prévention du décrochage scolaire à Genève.



## 4. Méthodologie

En raison des questions de recherche formulées dans cette étude, une approche mixte est envisagée. Il s'agit de s'appuyer à la fois sur une analyse des documents existants, d'entretiens auprès des différents acteurs impliqués d'une enquête en ligne auprès des établissements de l'ES II et des parcours des élèves sur la base des données scolaires à disposition. Pour chaque axe de questionnement, ces différentes sources seront mobilisées. Chaque type de données récoltées est détaillé ci-dessous et les analyses effectuées sont présentées.

### 4.1 Analyse documentaire

Les documents d'information et de communication produits par la DGES II, l'établissement Lullin (y compris PV de la commission d'admission et documents de suivi des élèves) et tout autre document pertinent ont été recensés. Cette analyse contribue à documenter et répondre aux trois axes de questionnement, et rendre ainsi compte tant du fonctionnement que du positionnement de l'établissement Lullin et donner une vision plus détaillée du parcours scolaire des élèves et de leur suivi. Ces documents sont analysés à l'aide de l'analyse de contenu (Bardin, 1980), « un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (p. 38). L'analyse de contenu implique notamment le codage de documents (par exemple des textes ou des entretiens retranscrits) selon des catégories ou des thèmes et permet d'identifier des caractéristiques communes.

### 4.2 Analyse d'entretiens

Des entretiens exploratoires ont tout d'abord été menés avec la doyenne de Lullin et les directeurs et doyens de quelques établissements de l'ES II. Ces entretiens constituent un premier recueil de données et ont également constitué une ressource pour finaliser les grilles d'entretien et le questionnaire standardisé (cf. point suivant). Par la suite, une série d'entretiens semi-directifs a été menée avec différents acteurs afin de croiser les regards sur les missions, les objectifs et le fonctionnement de Lullin (axes de questionnement 2 et 3), et de renseigner le profil et le parcours des élèves de Lullin (axe de questionnement 1). Ces différentes dimensions étaient présentes pour tous les entretiens, mais les grilles d'entretien ont été adaptées aux rôles des différents acteurs interrogés (un exemple de grille d'entretien est présenté en Annexe 2). Ces entretiens ont concerné :

- les directions générales impliquées et à l'origine des dispositifs (EO, ES II, OFPC, OMP, OEJ) ;
- les membres de la commission d'admission de Lullin : les membres représentent les différents offices impliqués dans ce dispositif interinstitutionnel. Ils sont chargés notamment d'examiner les demandes d'admission, de renouvellement et de sortie de Lullin ;
- les membres de l'équipe pluriprofessionnelle de Lullin : des entretiens ont été menés avec l'ensemble de l'équipe, c'est-à-dire les enseignants de l'équipe pédagogique et les membres de l'équipe psychosociale et de santé (psychologue, psychologue conseillère en orientation, assistante sociale et infirmière), de même que la doyenne et l'assistante de direction ;
- les acteurs des établissements de l'ES II en charge du signalement des élèves : ces entretiens correspondent aux entretiens exploratoires déjà évoqués.

La *Figure 1* résume le nombre d'entretiens réalisés et les acteurs interrogés.

**Figure 1. Nombre d'entretiens réalisés et acteurs interrogés**

Types d'acteurs	Nombre d'entretiens
Représentants des directions générales	6
Membres de la commission d'admission	7
Membres de l'équipe Lullin	10
Représentants des directions d'établissements ES II	5
<b>Total</b>	<b>28</b>

Au final, nous avons pu mener 28 entretiens. Les entretiens ont été retranscrits, puis codés à l'aide du logiciel Nvivo. Ils ont été analysés selon les principes de l'analyse de contenu (Bardin, 1980). Dans ces analyses, l'accent est mis sur la manière dont les acteurs interrogés se représentent et attribuent du sens à Lullin, notamment en fonction de leur rôle et de leur identité professionnelle.

### 4.3 Analyse de données standardisées récoltées à travers une enquête par questionnaire

Pour avoir une vision plus exhaustive des représentations de Lullin par certains membres des établissements de l'ES II, à savoir les acteurs susceptibles de signaler des élèves (doyens, ainsi que conseillers sociaux, infirmières et conseillers en orientation ; cf. point précédent), un questionnaire a été développé et envoyé à l'ensemble des acteurs de ce réseau professionnel par le biais du logiciel Lime Survey (Annexe 3). Il permet d'examiner la connaissance et la représentation que les acteurs ont de Lullin, leur recours à ce dispositif ou encore les modalités de fonctionnement avec les membres de l'équipe Lullin (axes de questionnement 2 et 3).

Le questionnaire a été envoyé à 254 acteurs professionnels, pour un taux de réponse légèrement inférieur à 50%. Il s'agit d'un taux de réponse relativement satisfaisant. Au final, nous disposons de 123 questionnaires. Les *Figures 2* et *3* indiquent la provenance institutionnelle et le statut professionnel des répondants. Les professionnels proviennent majoritairement des collèges, écoles de culture générale (ECG) et de formation professionnelle. Au total, 29 établissements ont participé ; ce sont les doyens qui ont été les plus nombreux à s'exprimer. Nous avons aussi le point de vue de nombreuses directions d'établissements et des assistants sociaux. À noter que le profil des répondants apparaît comme représentatif des 254 acteurs contactés, tant du point de vue de leur provenance institutionnelle que de leur statut professionnel.

**Figure 2. Provenance institutionnelle des répondants (en %)**

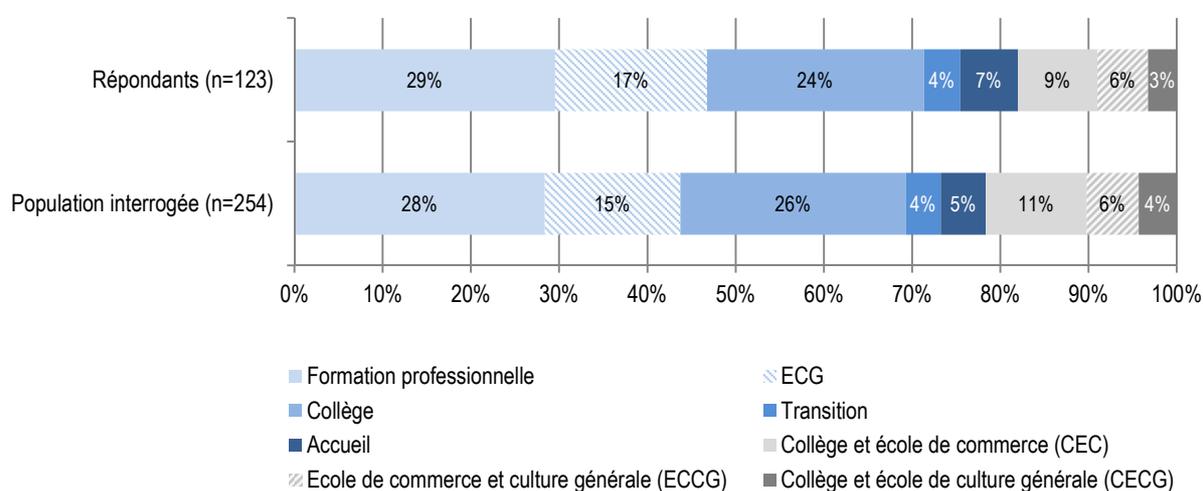
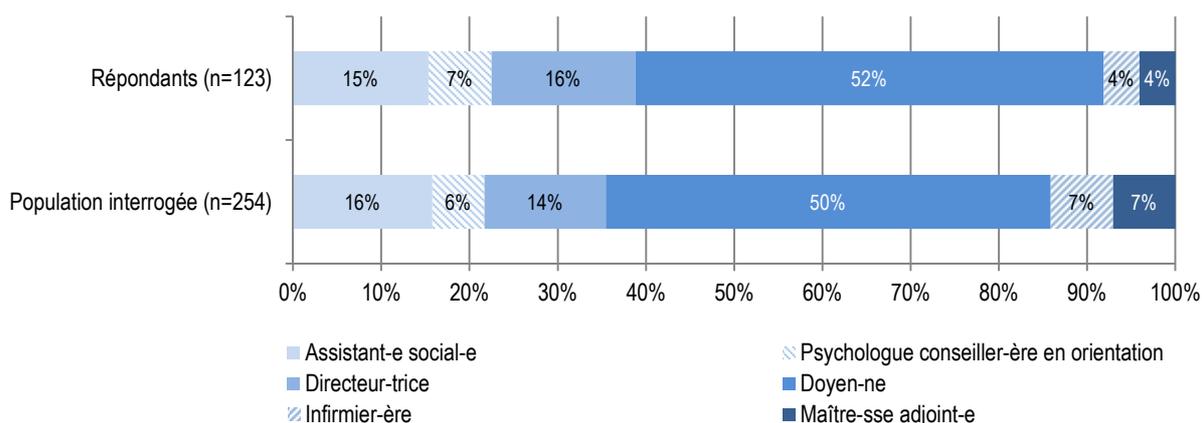


Figure 3. Statut professionnel des répondants (en %)



Les répondants ont relativement peu d'ancienneté puisque plus de 50% d'entre eux sont entrés en fonction depuis 2012 ; 88% d'entre eux ont connaissance de la procédure de signalement des élèves à risque de décrochage. Parmi ceux-ci, 60% ont déjà eu recours à cette procédure, et pour 74% d'entre eux Lullin a déjà fait partie des mesures proposées. Au final, cela concerne 48 des 123 professionnels qui ont répondu à ce questionnaire (Figure 4).

Figure 4. Nombre de répondants en fonction des thèmes abordés dans le questionnaire

Répondants	Connaissance de la procédure de signalement	Utilisation de cette procédure	Lullin comme mesure proposée
123	108	65	48 (dont 28 doyen-ne-s)

Les données quantitatives recueillies sont analysées avec des méthodes statistiques descriptives et des analyses bivariées et multivariées visant à caractériser les représentations en fonction, par exemple, du type d'établissement et de la profession des répondant-e-s, ainsi que de leur collaboration préalable avec Lullin.

#### 4.4 Analyse des profils et parcours scolaires des élèves passés par Lullin

Cette analyse concerne l'ensemble des élèves passés par Lullin depuis sa création à la rentrée 2014 (soit quatre cohortes d'élèves : 2014-15, 2015-16, 2016-17 et 2017-18). Elle permet à la fois de décrire et d'analyser les caractéristiques scolaires et sociales des élèves, leur parcours scolaire avant leur passage à Lullin et leur parcours depuis la sortie de Lullin (axe de questionnement 1). À l'aide des dates d'entrée et de sortie de Lullin et des numéros d'élèves fournis par l'établissement Lullin, les parcours scolaires antérieurs et postérieurs à Lullin ont été reconstitués grâce aux informations contenues dans la base de données scolaires (nBDS). Une analyse de chaque formulaire de signalement a également été réalisée afin d'analyser les motifs de signalement et les difficultés rencontrées par les jeunes.

Les données longitudinales des élèves ayant bénéficié d'une prise en charge à Lullin ont été analysées avec des méthodes de statistique descriptive, ainsi qu'avec des analyses bivariées et multivariées, visant à distinguer les parcours scolaires en fonction notamment de leurs caractéristiques sociales.



## 5. Analyse des parcours scolaires des élèves passés par l'établissement Lullin

Nous avons analysé les parcours scolaires de quatre cohortes de jeunes pris en charge par le dispositif Lullin (2014-15, 2015-2016, 2016-17 et 2017-18). Les responsables du dispositif n'ont volontairement pas défini de public cible. L'idée de cette partie est donc d'objectiver le public de Lullin à partir des jeunes qui y sont passés (et également de ceux qui n'ont pas pu y accéder). Ce chapitre vise donc à apporter des éléments de réponse à trois principales questions :

- Quel est le profil social et scolaire des jeunes adressés à Lullin ?
- Quelles sont les problématiques auxquelles ils sont confrontés ?
- Que deviennent les jeunes après leur passage par Lullin ?

Pour ce faire, nous utilisons deux principales sources de données : la base de données scolaires du canton de Genève (nBDS) et les documents relatifs aux dossiers des élèves mis à notre disposition dans le cadre de cette recherche (formulaire de signalement et bilan de sortie).

### 5.1 Population d'analyse

Entre 2014-15 et 2017-18, 137 dossiers d'élèves ont été présentés à la commission d'admission : 107 jeunes ont été admis dans le dispositif Lullin et 30 jeunes ont fait l'objet d'un refus de la commission d'admission (*Figure 5*). Les effectifs du nombre d'admis sont stables dans le temps. En revanche, on constate que le nombre de non-admis diminue entre 2014-15 et 2017-18, ce qui questionne tant les pratiques de signalement des établissements de l'ES II que les critères d'admission – des éléments qui seront analysés ultérieurement (cf. chapitre 6).

Dans la mesure où les admissions peuvent intervenir tout au long de l'année scolaire et que l'accompagnement à Lullin peut être à cheval sur deux années scolaires, le nombre d'élèves passés par Lullin par année est un peu supérieur au nombre d'admissions.

**Figure 5. Population analysée**

	Année scolaire 2014-15	Année scolaire 2015-16	Année scolaire 2016-17	Année scolaire 2017-18	Population totale
Admis à Lullin	23	28	27	29	107
Non admis	16	8	2	4	30
<b>Ensemble</b>	<b>39</b>	<b>36</b>	<b>29</b>	<b>33</b>	<b>137</b>

### 5.2 Qui sont les jeunes qui ont bénéficié du dispositif Lullin ?

#### 5.2.1 Profil social

Le profil social des jeunes admis à Lullin ne se distingue pas vraiment de celui de l'ensemble de la population de l'ES II (*Figure 6*). Les jeunes qui ont accédé à Lullin sont majoritairement des garçons (56%), de nationalité suisse (72%). En ce qui concerne le milieu social d'origine (catégorie socio-professionnelle des parents, CSP), la moitié de la population est issue de la classe moyenne, 36% de

milieu modeste et 13% de milieu plus favorisé, ce qui est relativement proche de la répartition de l'ensemble de la population de l'ES II. En revanche, le profil social est assez singulier par rapport aux jeunes en situation de décrochage : si les garçons, les étrangers et les jeunes issus de milieu modeste sont des caractéristiques sociales surreprésentées dans la population des jeunes en situation de décrochage scolaire (Rastoldo et al., 2016), ce n'est pas le cas dans le public de Lullin. Comme nous le verrons par la suite, le profil social des jeunes admis à Lullin est directement en lien avec son bassin de recrutement, qui se situe principalement au Collège de Genève et à l'ECG.

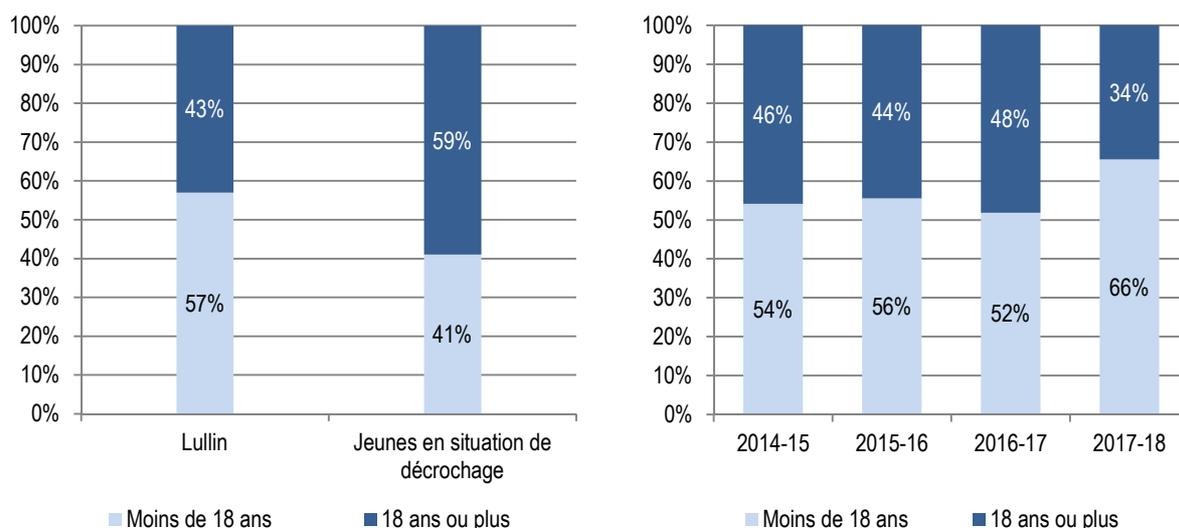
**Figure 6. Caractéristiques sociales des jeunes admis à Lullin**

	Genre		Nationalité		CSP des parents		
	Masculin	Féminin	Suisse	Étranger	Cadres	Employés	Ouvriers
Jeunes admis à Lullin (N=107)	56%	44%	72%	28%	13%	51%	36%
Jeunes en situation de décrochage scolaire (N=1358)	63%	37%	49%	51%	11%	38%	51%
<b>Ensemble des élèves de l'ES II</b>	<b>51%</b>	<b>49%</b>	<b>68%</b>	<b>32%</b>	<b>16%</b>	<b>42%</b>	<b>42%</b>

N.B. Le nombre de jeunes en situation de décrochage correspond à l'année scolaire 2017-18 (N= 1358).

Avec l'introduction de la FO18, l'âge des jeunes qui connaissent des difficultés susceptibles de les amener à interrompre leur formation revêt une importance pour l'organisation de la scolarité. L'âge moyen d'entrée à Lullin est de 17 ans et 10 mois et 57% de la population prise en charge a moins de 18 ans (Figure 7). L'établissement Lullin accueille donc un public assez jeune qui s'inscrit dans la cible de FO18. Par ailleurs, les jeunes pris en charge à Lullin ces dernières années se distinguent sur l'âge par rapport à l'ensemble de la population des jeunes en situation de décrochage scolaire (59% de plus de 18 ans) et au dispositif CAP Formations qui accueille en moyenne des jeunes à un âge plus avancé (19.4 ans selon rapport CAP Formations). Par ailleurs, on constate une évolution dans le temps de l'âge des jeunes accueillis par l'établissement Lullin : en 2017-18, 66% des élèves accompagnés par Lullin ont moins de 18 ans, ce qui traduit probablement une anticipation de la FO18 de la part des établissements de l'ES II.

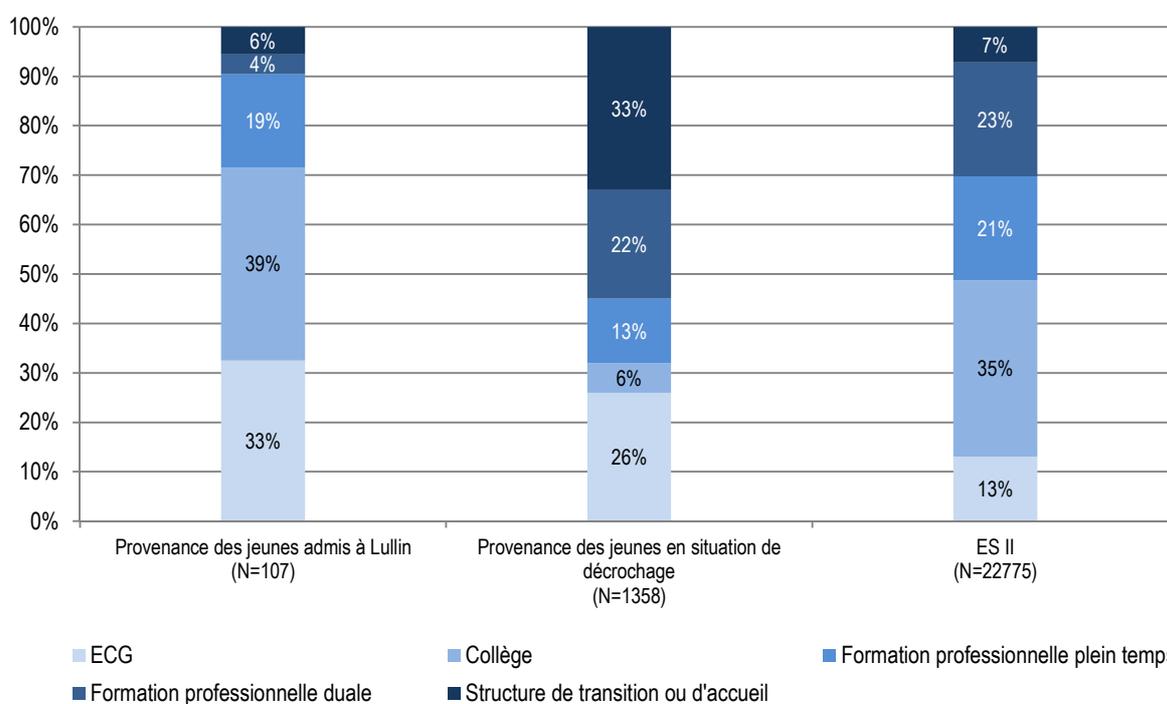
**Figure 7. Répartition selon l'âge (moins de 18 ans et plus de 18 ans) et évolution dans le temps**



### 5.2.2 Profil scolaire

Pour rendre compte du profil scolaire des jeunes passés par Lullin, nous avons dans un premier temps analysé la dernière formation fréquentée avant l'entrée à Lullin (*Figure 8*). Le premier constat est que la grande majorité des jeunes était scolarisée dans des formations de type scolaire : formation ECG ou gymnasiale. Environ un quart des jeunes admis à Lullin sont issus d'une formation professionnelle. Il s'agit principalement de formation professionnelle en école à plein temps (19% ; commerce et arts appliqués notamment). Les jeunes issus de formation professionnelle duale sont très peu présents à Lullin (4%). Par ailleurs, quelques jeunes sont issus des préparatoires de l'ECG ou de l'École de commerce (6%). Le profil scolaire des jeunes pris en charge par Lullin est donc clairement issu de formation généraliste. À ce titre, les jeunes de Lullin se distinguent assez nettement de la population des jeunes en situation de décrochage : par exemple, les collégiens représentent 6% de la population des décrocheurs alors qu'ils représentent 39% des jeunes pris en charge à Lullin. Notons également que pour 73% des jeunes, l'accès à Lullin intervient durant les deux premières années de scolarité de l'ES II. Sur cet aspect, le même constat a été établi pour l'ensemble des élèves des jeunes en situation de décrochage.

Figure 8. Situation scolaire avant l'entrée à Lullin

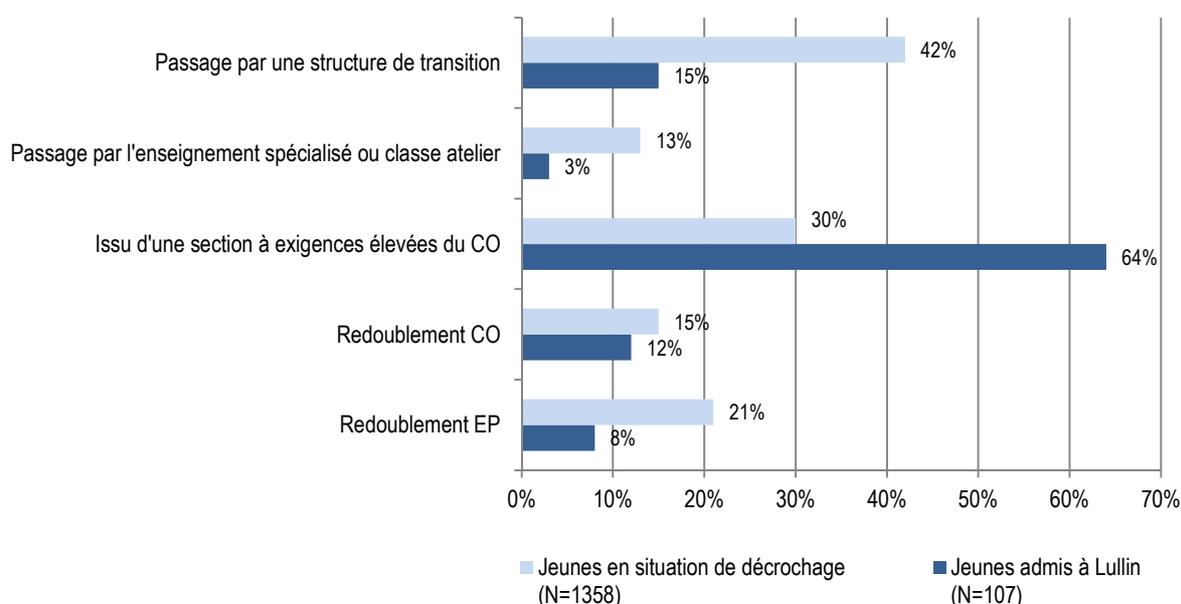


En complément, nous souhaitons porter à présent un regard longitudinal sur les parcours scolaires antérieurs des jeunes passés par Lullin. Pour ce faire, nous avons identifié plusieurs événements intervenus depuis l'enseignement primaire jusqu'à leur entrée dans l'établissement Lullin. Ces marqueurs donnent une estimation du niveau de difficultés scolaires qu'ont connu les jeunes : le redoublement au primaire ou au cycle d'orientation (CO), le passage par l'enseignement spécialisé ou par une classe atelier du CO, le passage par une structure de transition de l'ES II ainsi que le fait d'être sorti de la filière la moins exigeante du CO. Nous comparons ensuite ces différents marqueurs à l'ensemble de la population des jeunes en situation de décrochage scolaire (*Figure 9*).

Contrairement à l'ensemble des jeunes en situation de décrochage scolaire, les parcours scolaires des jeunes passés par Lullin ne font pas état de difficultés scolaires antérieures importantes. Les redoublements dans l'enseignement primaire et au CO, les passages par l'enseignement spécialisé sont

peu nombreux en comparaison aux jeunes en situation décrochage scolaire. De plus, environ les deux tiers des jeunes sont issus de la filière la plus exigeante du CO (ce qui correspond à la répartition de l'ensemble de la population scolaire), alors que ce taux est de 30% chez les jeunes en situation de décrochage scolaire. Les passages par une structure de transition concernent 15% de la population (vs 42% pour les jeunes en décrochage). En résumé, les parcours scolaires des jeunes passés par Lullin s'écartent fortement de ceux des jeunes en situation de décrochage scolaire et sont relativement proches des autres élèves de l'ES II.

**Figure 9. Marqueurs de fragilités scolaires**



L'analyse des parcours scolaires antérieurs et du profil social donnent des éléments de compréhension pour l'ensemble de la population des décrocheurs. En revanche, il semble que ce soit moins évident pour les jeunes qui ont eu recours à Lullin. En effet, la littérature relative à la problématique du décrochage scolaire relève que celui-ci est souvent le fruit d'un processus long, avec une accumulation de difficultés tout au long du cursus. Néanmoins, parfois, certains jeunes en situation de décrochage évoquent des difficultés d'ordre personnel (dépression, problème de santé, anxiété vis-à-vis de l'école, vécu d'événements douloureux), sans forcément d'antécédents de difficultés scolaires importantes.

À ce titre, nous avons questionné l'équipe de Lullin au sujet des difficultés rencontrées par les élèves qu'ils accueillent. Deux éléments permettent de mieux comprendre le profil des élèves passés par Lullin. Le premier est que les jeunes admis à Lullin connaissent parfois des difficultés « *à bas bruit* » qui ne sont pas perceptibles au premier abord, dans la mesure où elles ne péjorent pas de manière marquée la scolarité du jeune, en tous cas dans un premier temps. Un autre élément qui peut permettre d'appréhender le public de Lullin est la « *surreprésentation de jeunes à haut potentiel* » mentionnée par un membre de l'équipe Lullin. Il s'agit donc d'un profil très spécifique de jeunes qui font face à des difficultés multiples qui impactent leur scolarité, comme le montre la prochaine section.

### 5.2.3 Profil de difficultés

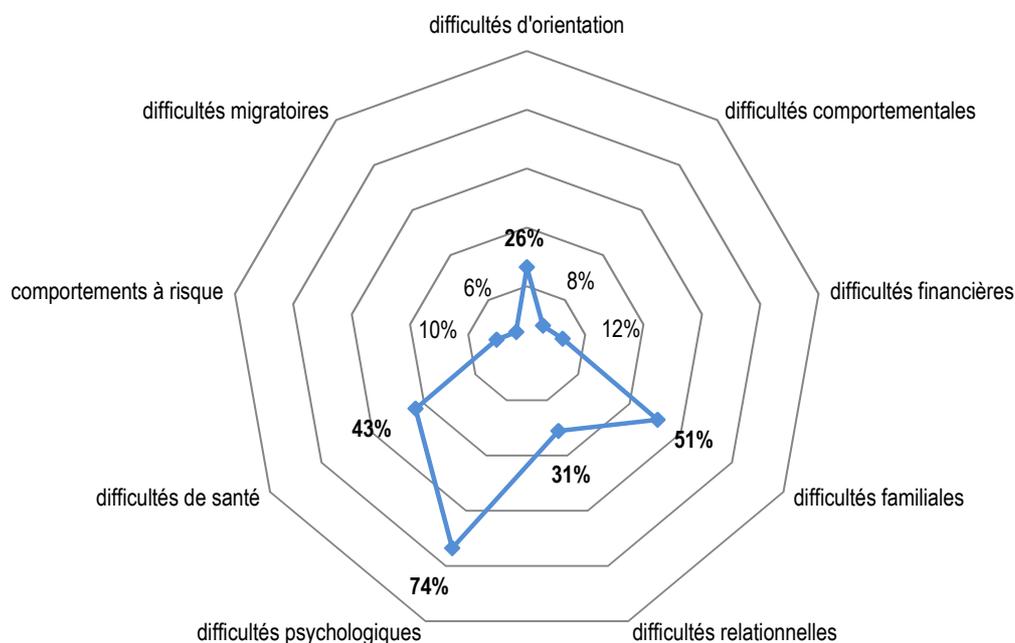
Pour essayer de comprendre plus finement le profil des jeunes pris en charge par Lullin, nous avons donc analysé les raisons qui ont motivé les établissements scolaires à signaler un élève en vue d'une admission à Lullin. Nous avons particulièrement analysé deux rubriques du formulaire de signalement (Annexe 4) : le « motif du signalement » et les « difficultés significatives » rencontrées par l'élève. Le motif le plus souvent avancé par les établissements de l'ES II dans les signalements est l'absentéisme

de l'élève (justifié ou non d'ailleurs). En ce qui concerne les difficultés significatives (une typologie est proposée sur le formulaire<sup>4</sup>), il est intéressant de relever que les difficultés scolaires sont rarement mentionnées comme justification du signalement de l'élève. Ce constat corrobore par ailleurs l'analyse des parcours antérieurs qui montre une population d'élèves n'ayant pas particulièrement connu de fragilités scolaires durant sa scolarité. On peut par ailleurs rapprocher les élèves accompagnés par Lullin à une catégorie de la typologie de Fortin et al. (2006) : les « dépressifs ». Ces élèves se caractérisent par des résultats scolaires dans la moyenne et sont particulièrement difficiles à repérer par l'institution. Finalement, l'ensemble de ces différents éléments laisse penser que les difficultés scolaires que présentent les élèves accompagnés par Lullin sont davantage en lien avec le retard accumulé en raison d'absentéisme qu'avec des difficultés scolaires ancrées depuis longtemps dans le parcours de formation. L'absentéisme et les difficultés scolaires qui en découlent sont donc bien souvent plutôt une conséquence d'autres difficultés, extrascolaires, rencontrées par les jeunes.

Nous avons donc analysé plus en détail ces difficultés extrascolaires identifiées au moment du signalement par les établissements (doyens et/ou membres du réseau), en les codant de façon systématique. Pour en rendre compte, nous avons construit une typologie en neuf catégories. Les résultats de cette analyse montrent que trois catégories sont particulièrement fréquentes dans les formulaires de signalement : les difficultés psychologiques, les difficultés familiales et les difficultés de santé (Figure 10). Notons aussi que la plupart des élèves cumulent plusieurs difficultés en même temps.

Par rapport à ces difficultés, il est important de rappeler qu'il s'agit d'éléments transmis par les écoles au moment du signalement (doyens et/ou membres du réseau). Sont donc analysées ici des difficultés dont l'équipe éducative a connaissance et qu'elle a partagées dans le cadre du formulaire de signalement en vue d'une admission à Lullin. Certaines problématiques rencontrées par les élèves sont en effet plus difficiles à appréhender/identifier que d'autres au niveau de l'école. Un écart peut donc apparaître entre les difficultés établies au moment du signalement et celles constatées par l'équipe Lullin (notamment au niveau des difficultés financières).

Figure 10. Profil de difficultés des élèves



<sup>4</sup> Scolaires, d'orientation, comportementales, personnelles, familiales, relationnelles, psychologiques ou de santé.

Sur la base de l'analyse des formulaires de signalement, voici ce que recouvrent les neuf catégories de difficultés identifiées, dont les degrés d'intensité varient d'une situation à l'autre.

### 1. Difficultés psychologiques (74% des élèves)

Les difficultés sont de degré variable. Pour certains, un diagnostic de dépression ou de phobie scolaire ou sociale a déjà été posé par des professionnels et les élèves sont déjà suivis par un psychologue ou un psychiatre, comme le suggère cet extrait du formulaire de signalement : « *Souffre d'une dépression sévère. Elle est suivie par une pédopsychiatre.* » Certains ont déjà été hospitalisés pour une période, et quelques élèves ont fait une tentative de suicide. Dans d'autres cas, c'est la description du comportement ou de l'état de l'élève dans le formulaire de signalement qui indique qu'il ou elle a des difficultés d'ordre psychologique (« état dépressif », « problèmes d'anxiété », « manque d'estime de soi », « mal-être profond », « fragilité », « grande tristesse »), qui peuvent déjà faire l'objet d'un suivi thérapeutique ou non.

### 2. Difficultés familiales (51% des élèves)

Les difficultés familiales ont des degrés d'intensité très divers, allant de tensions dues à un divorce compliqué des parents à de la violence domestique et l'intervention du service de protection des mineurs (SPMI). « *La famille a été signalée [problème de maltraitance, père] et est suivie actuellement par le SPMI. La situation de la famille est complexe. Un papa à l'AI avec des problèmes de dépression.* » Certains jeunes sont en rupture avec leur famille et vivent dans un foyer. Les difficultés familiales peuvent également concerner le décès d'un parent, un événement soudain qui peut déclencher des difficultés psychologiques (anxiété, phobie scolaire) ou engendrer de nouveaux conflits familiaux. La maladie de la mère ou du père (p. ex. maladie psychique, paraplégie ou alcoolisme) peut également affecter la scolarité du jeune et impliquer notamment une « parentalisation » ; il ou elle se sent responsable de s'occuper de ses jeunes frères et sœurs.

### 3. Difficultés de santé (43% des élèves)

Ces difficultés concernent les problèmes physiques qui affectent les élèves et leur scolarité, tels qu'une maladie (souvent chronique) ou un accident, comme le montre cet extrait : « *En février 2017, Ariane\*<sup>5</sup> a été victime d'une chute à cheval qui a provoqué une commotion cérébrale. Les séquelles de cet accident se sont manifestées de manière plus importante au cours du premier semestre, empêchant Ariane\* de travailler correctement.* » Les difficultés de sommeil sont aussi considérées comme des difficultés de santé, même si elles sont parfois aussi liées à des difficultés psychologiques. Lorsque ces problèmes de santé génèrent de longues absences de l'école, elles peuvent mener l'élève à des difficultés ou à un échec scolaire et à un risque de décrochage. Ces absences peuvent être dues à une convalescence ou aux effets collatéraux d'un accident ou d'une maladie (grande fatigue, difficultés de concentration, nombreux rendez-vous médicaux). Dans certains cas le problème de santé peut aussi donner lieu à des difficultés psychologiques, le jeune étant déprimé par sa situation et les difficultés scolaires qui en découlent.

### 4. Difficultés relationnelles (31% des élèves)

Les formulaires de signalement relèvent des difficultés chez certains élèves à interagir dans le cadre scolaire. Ils peuvent concerner des difficultés à communiquer avec les enseignant-e-s et/ou à créer des liens avec d'autres élèves, et à s'intégrer dans une classe. Cela concerne parfois des élèves qui ont connu plusieurs changements d'établissements ou des réorientations, comme le montre cet extrait : « *Ne se sentant pas à l'aise à l'école, ne connaissant personne et ayant l'impression de n'être pas la bienvenue, rencontrant quelques difficultés avec certains de ses camarades et manquant de confiance en elle, elle renonce à se rendre en cours depuis les vacances d'octobre, sans en parler à ses parents dans un premier temps.* » Des relations jugées comme nocives pour le jeune sont également évoquées, par exemple une forte influence d'un-e camarade de classe, de « mauvaises fréquentations » extérieures à l'école, ou une relation amoureuse qui est mal vécue ou qui se termine mal. Les

---

<sup>5</sup> Tous les prénoms sont des prénoms d'emprunt et sont marqués d'un astérisque.

difficultés relationnelles sont souvent reliées à l'absentéisme des élèves et à leur difficulté à se rendre en cours. Elles sont souvent accompagnées de difficultés d'ordre psychologique (p. ex. dépression ou phobie scolaire).

#### 5. Difficultés d'orientation (26% des élèves)

Elles concernent à la fois des jeunes qui traversent une période de démotivation, de doutes ou de remise en question de la formation suivie et ceux qui sont contraints de se réorienter (pour cause de non-promotion ou redoublement) mais qui n'ont pas d'idées, d'envies ou de projets de formation définis, comme le montre l'extrait suivant : « *En ce qui concerne son projet d'orientation, Jean\* ne parvient pas à se projeter dans la poursuite d'un cursus gymnasial à la rentrée.* » Cette incertitude crée chez l'élève un manque de confiance, le jeune se sent perdu, parfois angoissé par le fait de ne pas avoir de projet de formation. Ces difficultés s'inscrivent pour certains dans la durée (et se reflètent dans des parcours déjà marqués par des réorientations et changements), mais pour d'autres elles apparaissent conjointement avec d'autres difficultés.

#### 6. Difficultés financières (12% des élèves)

Certains élèves ont des difficultés liées à la situation économique de leur famille, et qui ont un impact négatif sur leur capacité à suivre leur scolarité. Ces difficultés les empêchent par exemple d'avoir accès au matériel scolaire et à un lieu de vie qui leur offre des conditions et un rythme de vie adaptés pour étudier (sécurité, espace personnel, silence), voire dans de rares cas les pousse à travailler à côté de leurs études. Les difficultés financières sont parfois combinées à des difficultés familiales (p. ex. en cas de conflits ou violence qui impliquent que le jeune ne peut plus vivre au domicile parental et doit vivre dans un foyer), ou liées à un parcours de migration (p. ex. requérant d'asile non accompagné).

#### 7. Comportements à risque (10% des élèves)

Les comportements à risque incluent la consommation d'alcool et de drogues (le cannabis est souvent mentionné) et la dépendance aux jeux vidéo. Pour certains jeunes, une prise en charge de l'addiction a déjà été mise en place (p. ex. « *Épisode de toxicomanie, a été une semaine à Belle-Idée (contre son gré)* ») et pour d'autres, la prise de certaines substances ou les comportements à risque sont mentionnés parmi d'autres problématiques, comme le montre cet extrait : « *Problème de santé (intervention chirurgicale), stress, anxiété, problème d'addiction aux jeux vidéo, conflit familial autour du problème scolaire* ».

#### 8. Difficultés comportementales (8% des élèves)

Indications dans les formulaires de signalement d'un comportement perturbateur de l'élève dans le cadre scolaire par exemple, le non-respect des consignes et de l'autorité des enseignant-e-s, comme le suggère cet exemple : « *Yolande\* sait tout, y compris du point de vue médical et lorsque l'on fixe des contraintes, elle part en vrille. Elle accuse tout le monde de harcèlement, ne donne pas de justificatifs à ses absences.* » Ces comportements s'accompagnent souvent de renvois et d'exclusions de la classe : « *Élève qui ne travaille pas en classe. Il bavarde, entraîne ses camarades à chahuter. Il conteste l'autorité et a accumulé 24 renvois de comportement depuis le début de l'année (comportement joint).* »

#### 9. Difficultés migratoires (6% des élèves)

Quelques élèves ont connu un parcours de migration qui rend leur scolarité difficile (notamment à cause de l'apprentissage du français) et qui est souvent combiné à d'autres difficultés, financières ou familiales. Les situations sont très diverses, allant d'un requérant d'asile mineur vivant seul dans un foyer à des situations familiales complexes où seulement une partie des membres sont réunis en Suisse. Ces situations peuvent être très lourdes psychologiquement, mais peuvent aussi représenter des difficultés pratiques, notamment concernant les conditions de logement, les ressources et le statut légal (permis de séjour) des jeunes, comme le suggère cet extrait d'un formulaire de signalement de signalement : « *Arrivée en Suisse en 2014, passage par une classe d'accueil, en attente de permis (ne peut pas faire d'apprentissage dual), regroupement familial en cours, parents séparés, difficultés financières de la famille.* »

L'analyse des difficultés au prisme du genre, de l'âge et de la formation suivie par les élèves révèle quelques différences. Les jeunes inscrits en formation gymnasiale ont proportionnellement davantage de difficultés d'ordre psychologique que ceux issus de l'ECG et de la formation professionnelle, alors que ceux de l'ECG ont plus de difficultés familiales. Les filles présentent davantage de difficultés de santé, alors que les difficultés familiales et d'orientation sont plus marquées chez les garçons. Les jeunes de moins de 18 ans sont davantage touchés par des difficultés psychologiques et relationnelles par rapport aux élèves majeurs, ce qui peut être mis en lien avec la période difficile que peut représenter l'adolescence pour de nombreux jeunes. Ces jeunes sont aussi plus fréquemment touchés par des difficultés d'orientation. Les élèves de plus de 18 ans sont davantage confrontés à des difficultés financières et familiales. Cela peut s'expliquer par l'étape de vie spécifique dans laquelle ils se trouvent, qui peut impliquer le départ éventuel du foyer familial, un événement compliqué tant financièrement et qu'émotionnellement.

Si les profils de difficultés varient en fonction de certaines caractéristiques des élèves telles que le genre ou la formation suivie, il nous paraît difficile d'aller plus loin dans l'analyse des différences constatées. En effet, les signalements effectués par les établissements de l'ES II s'ancrent dans un contexte social et normatif qui conduit à ne pas sur-interpréter les écarts constatés. Autrement dit, en fonction de la formation que l'on suit ou du genre des élèves, il est probable que certaines difficultés soient plus ou moins avouables de la part des élèves et détectables de la part des établissements, en fonction notamment de la correspondance entre ces difficultés et des représentations ou stéréotypes sociaux.

#### **5.2.4 Portrait de jeunes passés par Lullin**

De manière plus qualitative, nous avons retenu trois situations d'élèves qui illustrent la pluralité des élèves accompagné par l'établissement Lullin.

##### *Cristallisation de difficultés antérieures*

Michel\* a perdu sa mère alors qu'il était en fin de 10<sup>e</sup> année. Son parcours au CO était marqué par des absences (toujours justifiées), mais il a été promu par tolérance du regroupement A. À la sortie du CO, il s'oriente dans un premier temps vers le Collège et se réoriente ensuite vers l'ECG, où il fera l'objet d'un signalement en vue de bénéficier d'un accompagnement par l'établissement Lullin. Michel\* est décrit comme un élève volontaire, qui a envie de reprendre sa scolarité mais qui n'y parvient pas. La problématique s'articule autour de deux axes. D'une part, il souffre de maux de ventre chroniques (possiblement psychosomatiques). D'autre part, il fait un véritable blocage par rapport à l'école (relation avec les autres élèves). Au niveau des mesures déjà activées, il est suivi par un psychologue et un hypnothérapeute. L'accompagnement à Lullin prend la forme d'un temps partagé (entre Lullin et l'ECG) dans un premier temps, puis d'un accompagnement sur le site de l'ECG. À la fin de l'accompagnement, l'élève était scolarisé à l'ECG et a obtenu son certificat ECG. Il est désormais en maturité spécialisée.

##### *Événement soudain*

Manuela\* est issue de 11<sup>e</sup> LS et a connu un cursus antérieur sans difficulté jusqu'à la rentrée 2017. Elle a connu un accident en 2017 et les séquelles de cet accident l'empêchent de travailler correctement, au point qu'il lui est devenu difficile, voire impossible, de fréquenter les cours. Une nette diminution de ses performances et résultats scolaires a été constatée. Par ailleurs, la persistance de ces symptômes serait plutôt due à une dépression. L'accompagnement Lullin se fait en temps partagé, Manuela\* est toujours en formation au Collège en 2018-19.

### Problématiques multifactorielles

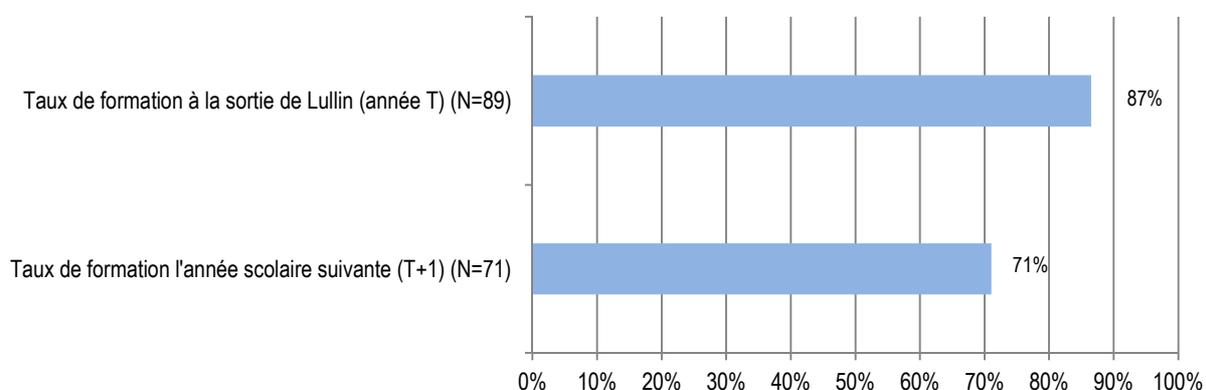
Henri\* a eu un parcours scolaire linéaire depuis son arrivée en Suisse en 2010. Il n'a pas connu de redoublement, ni de dérogation. Henri\* est en 3<sup>e</sup> du Collège lorsque son école effectue un signalement, en raison d'un absentéisme important depuis plusieurs semaines. Henri\* rencontre en effet des difficultés sur plusieurs aspects. D'un point de vue scolaire, il a eu un premier semestre difficile. Au niveau de son orientation, il n'est plus sûr de vouloir continuer le Collège, mais n'a pas d'autre projet. Il est également confronté à des problèmes de santé. En effet, un accident lorsqu'il était enfant a eu des conséquences très importantes sur son état de santé qui perdurent encore (problèmes de croissance en particulier, mais pas uniquement) et qui obligent une médicalisation constante. Henri\* a également des difficultés à nouer des liens avec ses camarades à l'école, il se sent en décalage par rapport à ses camarades (changement de culture). Au niveau familial, enfin, il vit actuellement une phase de conflit marqué avec sa famille. Lullin a accompagné Henri\* et sa famille pour travailler sur ces différentes problématiques : scolaire, familiale, psychologique, médicale et d'orientation. Il a réussi à faire le « *deuil* » du Collège et suit actuellement une formation en alternance de télématicien.

## 5.3 Le devenir des jeunes après un passage par Lullin

Que deviennent les jeunes après être passés par Lullin ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons reconstitué le parcours des jeunes après leur sortie de Lullin à partir des informations contenues dans la base de données scolaires (nBDS) ainsi que des bilans de sortie (mis à disposition par l'ES II).

Pour documenter la situation des jeunes à la sortie du dispositif, nous avons réalisé deux mesures : (i) la situation directement à la fin du suivi et (ii) la situation l'année scolaire suivant la fin du suivi. Près de 9 jeunes sur 10 sont scolarisés une fois que le suivi à Lullin est terminé (*Figure 11*). L'établissement Lullin semble remplir son rôle de prévention du décrochage scolaire, puisqu'à la fin du suivi la grande majorité des jeunes est inscrite dans une formation de l'ES II. Pour les parcours dont le recul est suffisant, nous regardons la situation l'année scolaire suivant le suivi. Environ 7 jeunes sur 10 se sont maintenus en formation, dont 4% ont obtenu une certification. Une partie des jeunes inscrits en formation à la sortie de Lullin ne se sont pas maintenus en formation (16% de la cohorte). Relevons que nous ne sommes pas en mesure d'identifier les jeunes qui sont accompagnés dans le cadre d'autres dispositifs (Jade, Tremplin Jeunes, CAP Formations p. ex.), dans le cadre de structures communales ou associatives (p. ex. Scène active), ou qui continuent une formation ailleurs qu'à Genève. Les jeunes qui seraient suivis par ces structures sont donc comptabilisés comme étant sans formation dans ce graphique, même s'ils bénéficient d'un accompagnement.

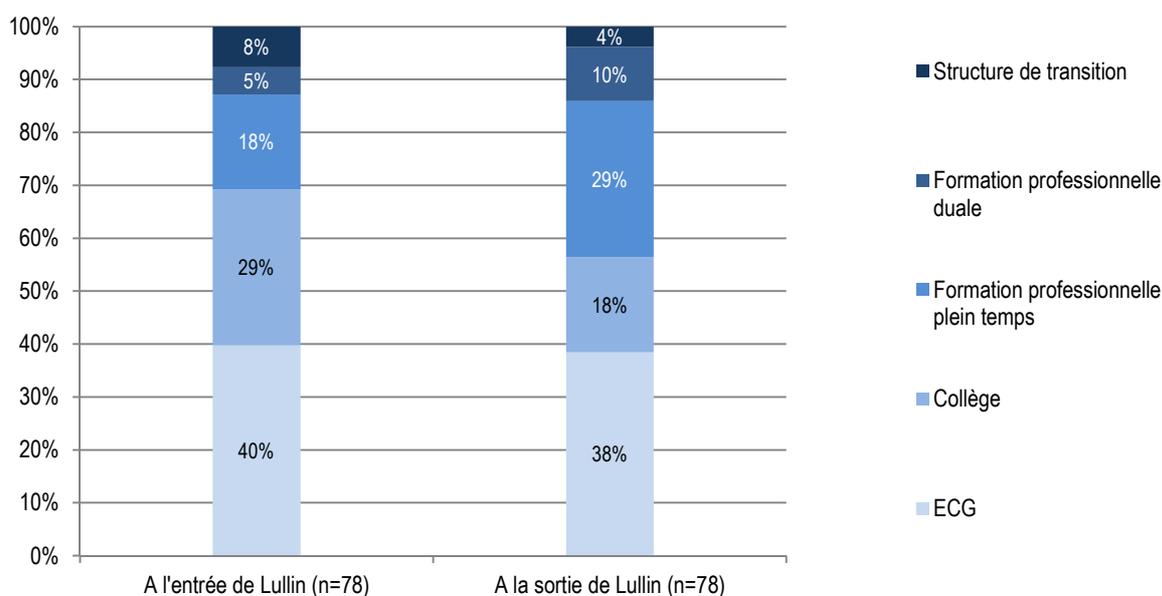
Figure 11. Situation scolaire après un passage par l'établissement Lullin



N.B. Pour 18 jeunes, le suivi est encore en cours ; nous n'avons donc pas la possibilité de calculer un taux de formation à la sortie du dispositif.

Intéressons-nous maintenant au type de formation suivie après une prise en charge à Lullin (*Figure 12*). À la sortie de Lullin, les formations de type généraliste restent majoritaires (ECG 38%, maturité gymnasiale 18%). Par rapport aux provenances scolaires des jeunes (dont le suivi est terminé et qui sont en formation à la sortie de Lullin, n=78), on constate une augmentation de la formation professionnelle en école à plein temps (18% à 29%) et duale (de 5% à 10%). À l'inverse, la formation gymnasiale représente 18% des formations suivies à la sortie de Lullin, alors que 29% des jeunes en sont issus.

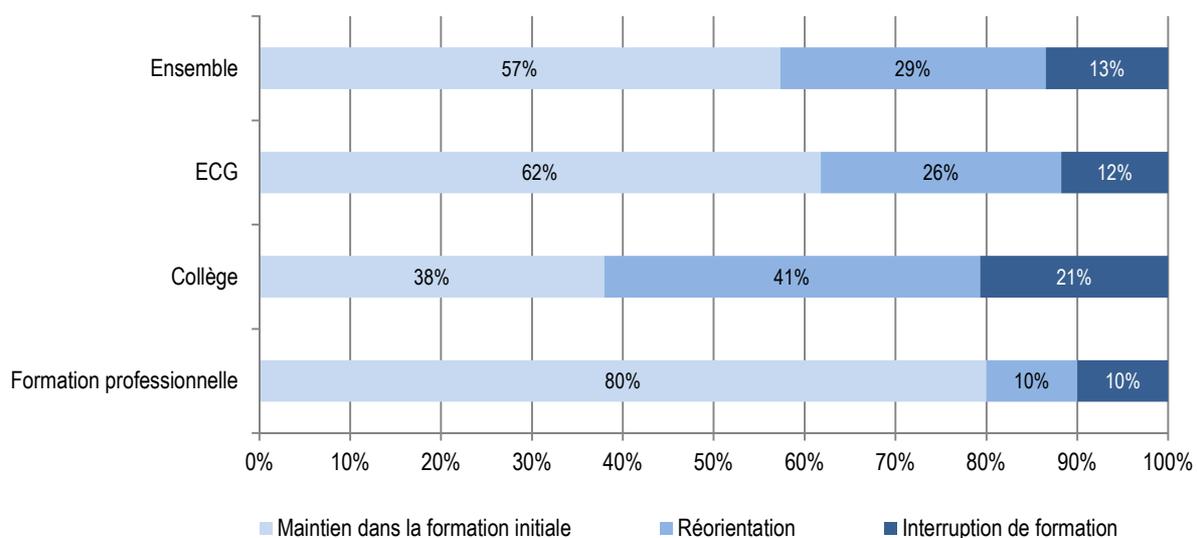
**Figure 12. Répartition des formations suivies à l'entrée et à la sortie de Lullin**



L'analyse des types des cheminements scolaires des jeunes depuis leur entrée à Lullin illustre le double rôle de ce dispositif (*Figure 13*). D'une part, pour la majorité des jeunes pris en charge (57%), il joue le rôle d'un espace de maintien dans la formation de provenance et contribue ainsi à prévenir le décrochage scolaire et à la continuité du parcours scolaire. D'autre part, pour certains jeunes (29%), il constitue un espace d'accompagnement vers la définition d'un nouveau projet scolaire ou professionnel, probablement davantage en adéquation avec les capacités et les souhaits du jeune. Les trois types de réorientations les plus souvent observées sont le passage (i) de la formation gymnasiale vers la formation professionnelle plein temps, (ii) de la formation gymnasiale vers l'ECG et (iii) de l'ECG vers la formation professionnelle plein temps. Relevons également que les réorientations ont lieu la plupart du temps lorsque que le jeune est encore suivi à Lullin. Le taux de maintien dans la formation initiale est le plus élevé parmi les jeunes en formation professionnelle (80%) ; le taux d'interruption de formation est le plus élevé parmi les jeunes issus de la formation gymnasiale (21%). Toutes filières confondues, 13% des jeunes sont sans solution de formation à la sortie de Lullin. Ils sont parfois pris en charge dans le cadre d'autres dispositifs (p. ex. structure Jade des HUG).

À la sortie de Lullin, des aménagements sont souvent suggérés par l'équipe Lullin dans le cadre des bilans de sortie : aménagement du cursus sur deux ans, poursuite du suivi thérapeutique, soutien scolaire dans certaines disciplines, mise en place de relais avec l'école de provenance sont des préconisations qui reviennent souvent en vue d'assurer la pérennité du maintien en formation.

Figure 13. Type de cursus depuis l'entrée à Lullin selon le type de formation initiale



**À retenir**

- Des profils sociaux et scolaires d'élèves différents de ceux relevés sur la population des décrocheurs
- Un absentéisme important des élèves qui motive le signalement par les établissements de l'ES II
- Un cumul de difficultés extrascolaires pour la plupart des jeunes admis à Lullin
- Un recours différencié à Lullin selon les établissements de l'ES II : peu de liens avec le centre de formation préprofessionnelle (CFPP, ancien CTP), les classes préparatoires (p. ex. l'ECG et l'EC) et la formation professionnelle duale
- Un taux de maintien en formation élevé, mais un nombre important de réorientations



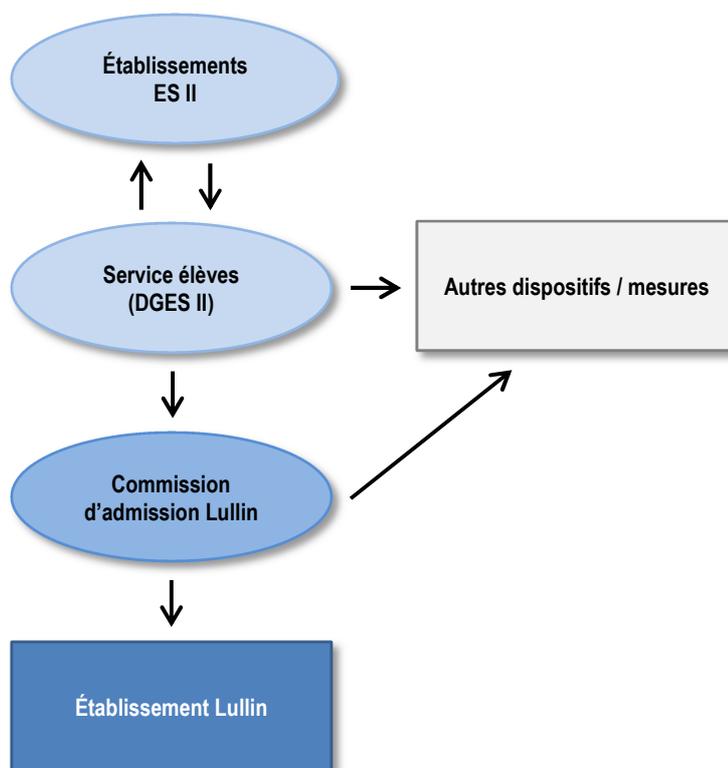
## 6. Le fonctionnement de Lullin

### 6.1 Le processus d'admission à Lullin

Dans cette partie, nous tenterons de rendre compte du processus actuellement en vigueur pour entrer dans l'établissement Lullin. Nous mettrons également en évidence les différents regards que portent les acteurs sur ce processus d'admission ainsi que les enjeux qui en découlent.

Le cheminement emprunté par les jeunes avant d'accéder à l'établissement Lullin repose sur plusieurs acteurs institutionnels (établissements ES II, service élèves [SEL], commission d'admission) qui endossent différents rôles, à différents moments du processus d'admission (*Figure 14*). Nous proposons donc de décrire ici le rôle de chacun d'entre eux et de faire ressortir les points d'attention autour de ce processus d'admission.

Figure 14. Schéma de l'admission



Le signalement d'un élève est la plupart du temps initié par une école qui complète un document administratif (formulaire de signalement) et qui peut, dans ce cadre, formuler une demande de suivi Lullin. Dans de rares cas, des parents contactent directement le service élèves (SEL). Le SEL centralise l'ensemble des signalements et réalise un entretien avec le jeune et sa famille. Après analyse, la demande est le cas échéant transmise à la commission d'admission qui statue sur l'admission ou non des jeunes à Lullin. Le SEL et la commission d'admission peuvent également rediriger le jeune vers d'autres dispositifs ou mesures jugées plus adaptées (p. ex. le réseau des établissements, un CMP, l'hôpital de jour ou des associations telles que Païdos, Accroche ou encore l'assurance-invalidité [AI]).

L'analyse de ces différentes étapes va nous permettre de comprendre les éléments en lien avec le profil scolaire des jeunes à Lullin et le fait que certains établissements ont moins recours que d'autres aux signalements.

### **6.1.1 Le signalement dans les écoles de l'ES II**

#### *La procédure de signalement à la DGES II*

Le point de départ d'une admission dans l'établissement Lullin est presque toujours une école de l'ES II qui établit un signalement à la DGES II, en utilisant un formulaire de signalement standardisé<sup>6</sup>. La personne qui renseigne le formulaire de signalement a la possibilité d'indiquer qu'un suivi Lullin est souhaité/adapté à la situation du jeune.

*« C'était déjà le cas dans l'ancienne procédure, ça l'est toujours dans la procédure actuelle. L'établissement a la possibilité d'indiquer une demande pour l'établissement Lullin, de faire apparaître clairement le souhait que le signalement soit lu à travers ce focus. » (DG)*

Nous avons consulté plusieurs établissements de l'ES II sur les pratiques en lien avec le suivi des élèves à risque de décrochage. Il en ressort que les modalités de suivi sont variables d'un établissement à l'autre : par exemple, dans une école, les membres du réseau font partie du conseil de direction élèves, ce qui n'est pas le cas dans toutes les écoles.

*« Toutes les situations aussi qu'on signale, qu'on voit aussi de plus en plus, c'est qu'on fait de multiples séances réseau, ce qu'on ne faisait pas avant. » (Établissement ES II)*

Cela étant, on retrouve certaines pratiques communes dans la manière de constituer un signalement. Dans un premier temps, c'est souvent un enseignant ou un responsable de groupe qui détecte le problème.

*« Ce qui se passe généralement, c'est qu'on commence à avoir... à être alerté par un enseignant, ou par le responsable de groupe, ou par plusieurs enseignants, qu'il y a un souci de ce type-là [risque de décrochage] chez un élève. » (Établissement ES II)*

Sur cet aspect, plusieurs acteurs se rejoignent par rapport au fait que ce sont les écoles les mieux positionnées pour identifier les jeunes qui rencontrent des difficultés dans leur formation. *« Ce sont évidemment les écoles qui sont les mieux à même d'effectuer les signalements. » (Équipe Lullin)*

Ensuite, l'établissement active en général ses ressources internes pour tenter d'apporter une réponse aux problématiques rencontrées par le jeune.

*« Et là, il y a étude de la situation en fonction de 'Comment ? Pourquoi ?' Il y a des réunions avec les parents éventuellement. Et puis il y a évidemment sollicitation du réseau avec les assistantes sociales ou l'infirmière, et la conseillère en orientation puisqu'on a la chance aussi d'avoir une conseillère en orientation dans l'établissement. Et puis c'est la mise en réseau. Donc il y a des choses qui sont faites déjà à l'intérieur de l'établissement. » (Établissement ES II)*

La décision de signaler un élève est souvent prise de manière collégiale. En effet, même si c'est la plupart du temps un doyen qui signe le formulaire de signalement, les responsables de groupe ainsi que les membres du réseau de l'établissement sont souvent associés à la démarche. Le format du formulaire de signalement est décrit comme clair et synthétique : *« le document Word qu'on utilise est clair et précis, il a le mérite d'être identique [...] les rubriques sont clairement définies » (Établissement ES II)*

---

<sup>6</sup> Au moment de l'enquête, un nouveau formulaire de signalement était en préparation du fait de la mise en œuvre de FO18. Ce nouveau formulaire liste une série de mesures (dont les modules de FO18 et Lullin) que les établissements peuvent cocher s'ils souhaitent préconiser une solution en particulier pour l'élève. L'ancienne procédure ne mentionnait pas Lullin explicitement, mais la demande pouvait être indiquée dans une case libre « demande particulière » (voir Annexes 4 et 5).

Nous avons ensuite interrogé les établissements de l'ES II sur la procédure de signalement utilisée pour remonter les situations vers le SEL (Figure 15). Précisons que cette procédure dépasse largement le cadre de l'établissement Lullin et qu'elle concerne potentiellement tous les élèves des formations en école à plein temps (générale et professionnelle). Plusieurs aspects ressortent des réponses des établissements de l'ES II. Cette procédure de signalement est jugée utile pour la grande majorité des personnes (73%) et relativement simple d'utilisation. Néanmoins, les personnes interrogées soulignent qu'elle prend du temps, aussi bien au niveau de la procédure que de la réponse : « entre le signalement et l'entretien avec le service élèves, il peut se passer plusieurs semaines » ; « il serait bien qu'on ait un retour rapide concernant la date de rendez-vous entre le service élèves et les parents/élèves afin de continuer le suivi au mieux au sein de l'établissement. » (Établissement ES II)

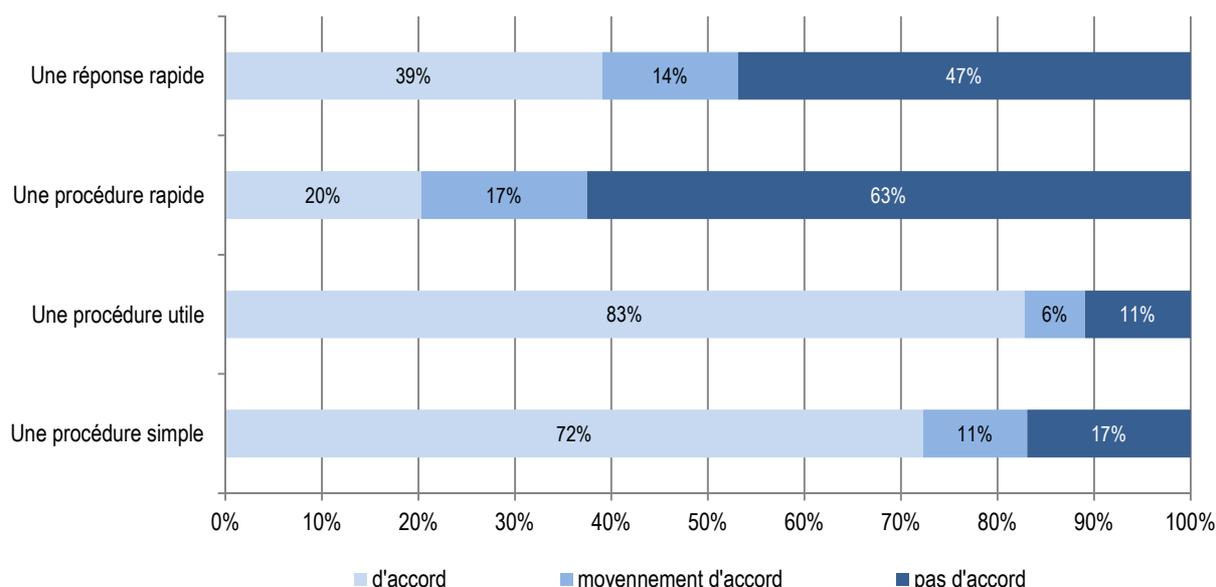
Nous avons calculé un nombre de jours moyen entre le moment du signalement et le moment de l'admission à Lullin, ce qui donne une indication du temps administratif (passage par le SEL et par la commission d'admission Lullin). Ce temps s'élève, en moyenne sur les quatre années de fonctionnement de Lullin, à une vingtaine de jours. Si ce temps de traitement administratif peut paraître faible, il faut néanmoins le lire au regard de l'urgence à laquelle est confrontée une école lorsqu'elle prend la décision de signaler une situation d'élève.

Plusieurs acteurs sont partie prenante du processus d'admission (écoles, SEL et commission d'admission). Pour l'école, le temps de traitement administratif des dossiers peut parfois générer une certaine incompréhension. Cette perception que la procédure d'admission est longue peut probablement s'expliquer en partie par le fait qu'au moment où un établissement de l'ES II prend la décision de signaler une situation, toute une série de mesures ont déjà été prises et que la situation devient urgente.

« C'est clair que quand on signale, c'est que tout ce que l'on a mis en œuvre n'a pas fonctionné, donc la situation devient quelque part un peu urgente. » (Établissement ES II)

« ... entre le moment où on va signaler l'élève et où il va pouvoir passer en commission d'admission – je ne sais pas comment ça s'appelle – il y a un laps de temps qui est un peu trop long. Et puis c'est toujours sous réserve de place disponible. Donc c'est vrai que nous, au niveau de l'école, on a déjà œuvré, on a fait tout ce qu'on a pu. » (Établissement ES II)

Figure 15. Regard des établissements de l'ES II sur la procédure de signalement



### Le moment du signalement : un enjeu important

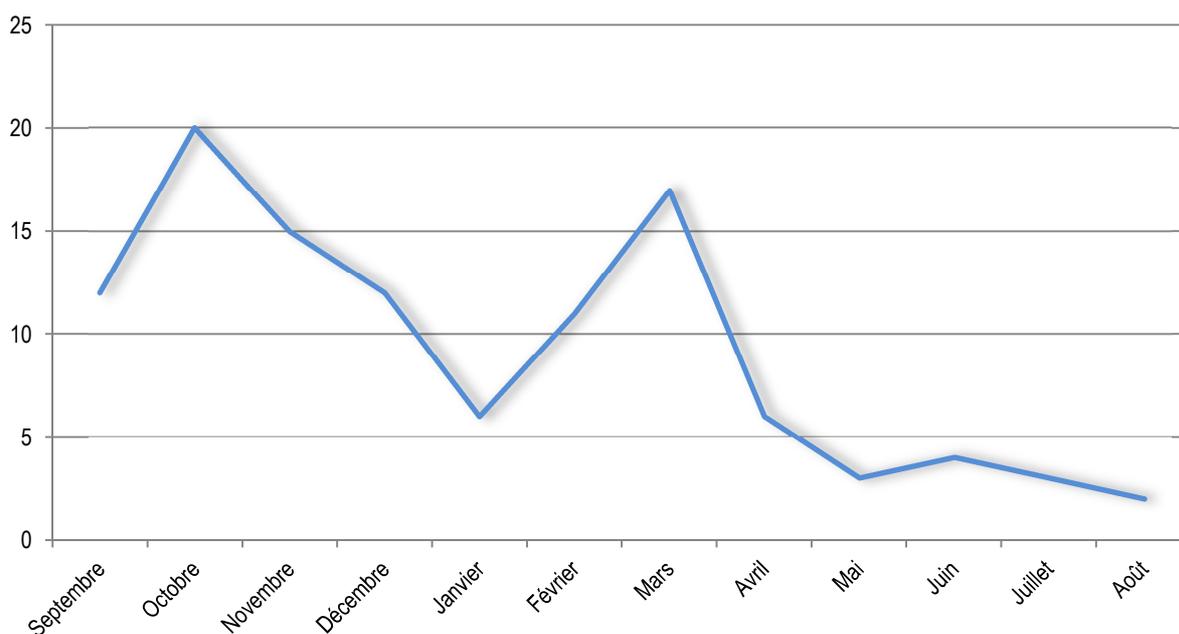
D'une manière générale, le temps est un enjeu important dans la prise en charge des jeunes en difficultés dans leur formation. Dans le cadre des indicateurs du décrochage scolaire, nous constatons que plus la prise en charge est rapide, plus les retours en formation sont nombreux (SRED, 2018). Autrement dit, la réactivité est importante. Même si l'établissement Lullin intervient à un autre niveau puisque les jeunes sont encore inscrits en formation quand ils font l'objet d'un signalement, l'enjeu du temps reste central notamment afin d'éviter une rupture de formation. Se pose finalement la question de l'agilité du système de formation pour identifier et accompagner un jeune dans la bonne temporalité.

Le signalement à la DGES II (via le SEL) intervient la plupart du temps après que des ressources en interne de l'école ont été activées. D'ailleurs cette mobilisation des ressources est conforme aux indications de l'ancienne procédure de signalement qui soulignait qu'un signalement devait intervenir « dès lors que les ressources internes à l'établissement ont déjà été mobilisées sans succès ». Cette indication a pu prêter à confusion, créant ainsi une tension entre l'injonction à utiliser les ressources à l'interne et signaler une situation avant qu'elle ne devienne trop complexe. Cette indication est désormais supprimée de la nouvelle procédure de signalement.

Ce fonctionnement génère un temps de latence entre l'émergence des difficultés du jeune et le signalement permettant un éventuel accès à l'établissement Lullin. Ainsi, plusieurs acteurs soulignent que la question de la temporalité à la fois du signalement (trop tôt, trop tard) est centrale dans la prise en charge des jeunes. La difficulté à identifier « le bon moment » est également soulignée par les différents acteurs.

Pour documenter cet enjeu du temps, nous avons analysé les dates auxquelles sont réalisés les signalements par les établissements de l'ES II en vue d'une admission dans l'établissement Lullin. Le graphique (Figure 16) montre deux moments principaux : le premier trimestre scolaire (octobre) et le premier trimestre de l'année civile (mars). Ce résultat illustre les pratiques de signalement des établissements et montre également les défis que ces deux « pics » peuvent représenter en termes d'organisation pour le traitement des dossiers, aussi bien au niveau du SEL que de la commission d'admission, et surtout pour l'accueil des élèves à Lullin.

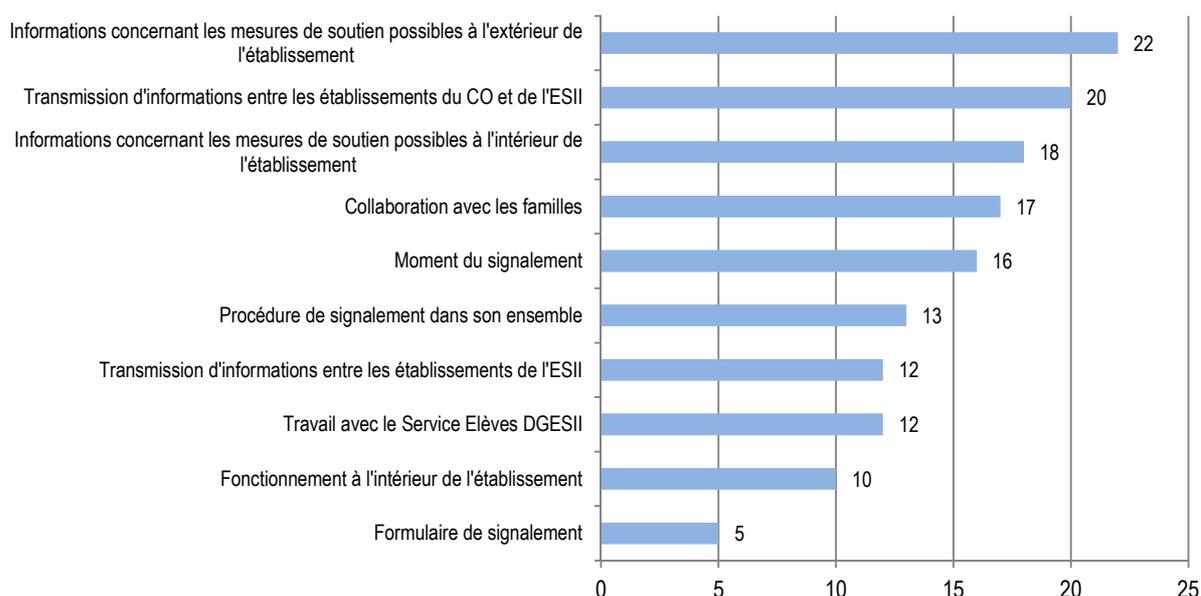
Figure 16. Calendrier des signalements pour Lullin établi par les établissements de l'ES II



### Le signalement vu par les établissements de l'ES II

D'une manière plus générale, nous avons questionné les établissements de l'ES II sur les aspects sur lesquels le repérage et le signalement des jeunes à risque de décrochage pourraient être améliorés (Figure 17). Parmi les améliorations possibles, une dimension ressort clairement pour les établissements de l'ES II : une meilleure communication et diffusion des informations. Cela concerne aussi bien une meilleure information des mesures de soutien existantes externes à l'établissement (établissement Lullin notamment) que des mesures internes à l'établissement. Une meilleure transmission d'informations entre les établissements du CO et de l'ES II est aussi évoquée. Malgré les améliorations rapportées par certains acteurs interrogés ces dernières années, on observe l'importance d'assurer la continuité du suivi d'élèves à risque de décrochage lors de cette période charnière que constitue le passage du CO à l'ES II.

**Figure 17. Améliorations du processus de signalement des élèves à risque de décrochage**



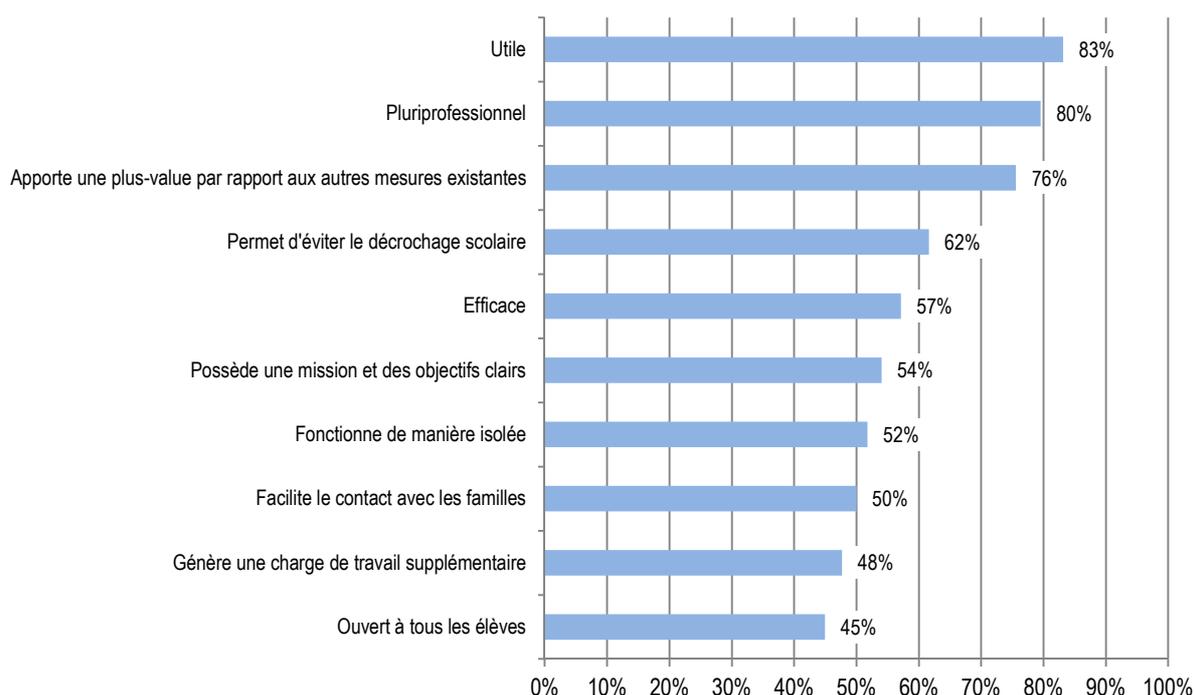
N.B. Les répondants pouvaient cocher plusieurs propositions, d'où un nombre total de réponses supérieur au nombre de répondants.

### Comment est perçu Lullin dans les établissements de l'ES II

Pour mieux comprendre les signalements dans les écoles, il nous semble important de décrire comment est perçu l'établissement Lullin dans les écoles de l'ES II. Nous avons donc interrogé les établissements de l'ES II pour essayer de comprendre ceci et quelles seraient les pistes d'amélioration possibles du point de vue des établissements de l'ES II (Figure 18).

Dans l'ensemble, Lullin est perçu de manière positive par les établissements de l'ES II. Il est jugé utile et complémentaire aux autres mesures existantes. Par ailleurs, l'aspect qui fait sa singularité – la pluriprofessionnalité – est largement reconnu par les établissements de l'ES II. En revanche, on peut noter que seulement 45% des répondants considèrent que Lullin est ouvert à tous les élèves. Ce résultat peut expliquer en partie que Lullin soit peu sollicité par certains établissements (comme on l'a vu précédemment). Par ailleurs, il questionne le fait qu'a priori Lullin est pour tous, puisqu'il n'y a pas de critères d'admission à part le fait d'être inscrit à l'ES II. Nous aborderons ce point plus en détail dans la section dédiée aux critères d'admission (section 6.2).

Figure 18. Regard des établissements de l'ES II sur l'établissement Lullin



### *Les raisons du non-recours à Lullin par les écoles de l'ES II*

Comme nous l'avons vu précédemment dans la description du profil des élèves admis à Lullin (section 5.2), on constate que certains établissements de l'ES II signalent moins de jeunes que d'autres (structures de transition, formation professionnelle duale p. ex.) alors que ces jeunes sont surreprésentés dans les situations de décrochage scolaire. Pour la formation professionnelle plein temps, on retrouve également des disparités dans la mesure où certains centres de formation professionnelle signalent plus fréquemment que d'autres des élèves en vue d'une entrée à Lullin. Nous avons donc interrogé les acteurs pour essayer de comprendre pourquoi certains établissements de l'ES II ont moins recours à l'établissement Lullin. Quatre pistes principales sont mises en exergue par les personnes interrogées dans le cadre de cette recherche pour expliquer ce non-recours à Lullin.

#### **1. Visibilité et connaissance de l'établissement Lullin**

La principale explication avancée par les différents acteurs pour expliquer le non-recours à Lullin par certains établissements de l'ES II concerne la méconnaissance des missions et des ressources disponibles dans l'établissement Lullin, ainsi que la visibilité du suivi qu'est susceptible de proposer l'établissement Lullin. De nombreux acteurs s'accordent sur le fait que Lullin est trop mal connu.

*« Alors je pense qu'il y a déjà une méconnaissance tout simplement de base en disant 'C'est quoi ? Ça existe où ? C'est pour qui ? C'est comment ?' Ensuite, il y a la méconnaissance de 'ça fonctionne comment ?' » (DG)*

L'ensemble des acteurs se rejoint sur le fait qu'il faudrait développer la communication autour du travail réalisé par l'établissement Lullin. Bien entendu, des actions de communication ont déjà été menées par la direction de Lullin et la DGES II, aussi bien auprès d'un certain nombre d'établissements de l'ES II que dans le cadre de conférences en lien avec la problématique du décrochage scolaire. Néanmoins, cette communication est jugée insuffisante par plusieurs acteurs, sur le plan qualitatif comme quantitatif, notamment au regard du caractère singulier de l'établissement Lullin.

« C'est quelque chose [Lullin] que je vais qualifier d'extraordinaire, que ce n'est pas en envoyant un courrier, un prospectus ou en intervenant dans une conférence que les écoles pourront comprendre comment on fonctionne et quels services, quelles aides, quelles prestations on peut leur offrir. » (Équipe Lullin)

« Pour moi c'est plutôt une question presque de publicité, pas pour être plus connus, mais pour qu'on soit mieux connus. » (Équipe Lullin)

## 2. Processus d'admission pour la formation professionnelle duale

Les jeunes en formation professionnelle duale sont peu présents à Lullin. Deux éléments peuvent expliquer cette situation. D'une part, ce public n'entre effectivement pas dans le cadre du processus d'admission, car ils sont orientés vers le service de la formation professionnelle dans un premier temps, et non vers le SEL.

D'autre part, il y a aussi la perception que l'offre à Lullin est moins adaptée à un accompagnement durant une formation professionnelle duale (pas d'infrastructure, maître d'atelier, temps en entreprise). Soulignons par ailleurs qu'il existe un dispositif *Pro Apprenti* destiné spécifiquement au suivi des jeunes en difficultés dans le cadre de leur apprentissage.

## 3. Une information qui passe actuellement surtout par la pratique de Lullin

Plusieurs acteurs ont expliqué que c'est le fait d'avoir eu une bonne expérience avec Lullin suite à un signalement, ou au contraire d'avoir reçu un refus, qui guide en partie leurs pratiques de signalement par la suite. Les établissements de l'ES II ayant déjà connu une collaboration avec l'établissement Lullin sont davantage susceptibles d'avoir le réflexe d'établir un signalement pour Lullin que ceux n'ayant jamais sollicité le dispositif.

« La meilleure information, c'est la pratique actuellement. Comment est-ce que quelqu'un sait ce que fait Lullin, eh bien il le sait en fonction de ce que Lullin a fait avec lui. » (Équipe Lullin)

Ce constat fait écho à l'enjeu de communication, dans la mesure où une meilleure connaissance de l'établissement Lullin dans les écoles permettrait de limiter le fait que les signalements soient trop dépendants des sensibilités des personnes qui signalent les situations dans les écoles.

## 4. L'utilisation des ressources internes à l'école

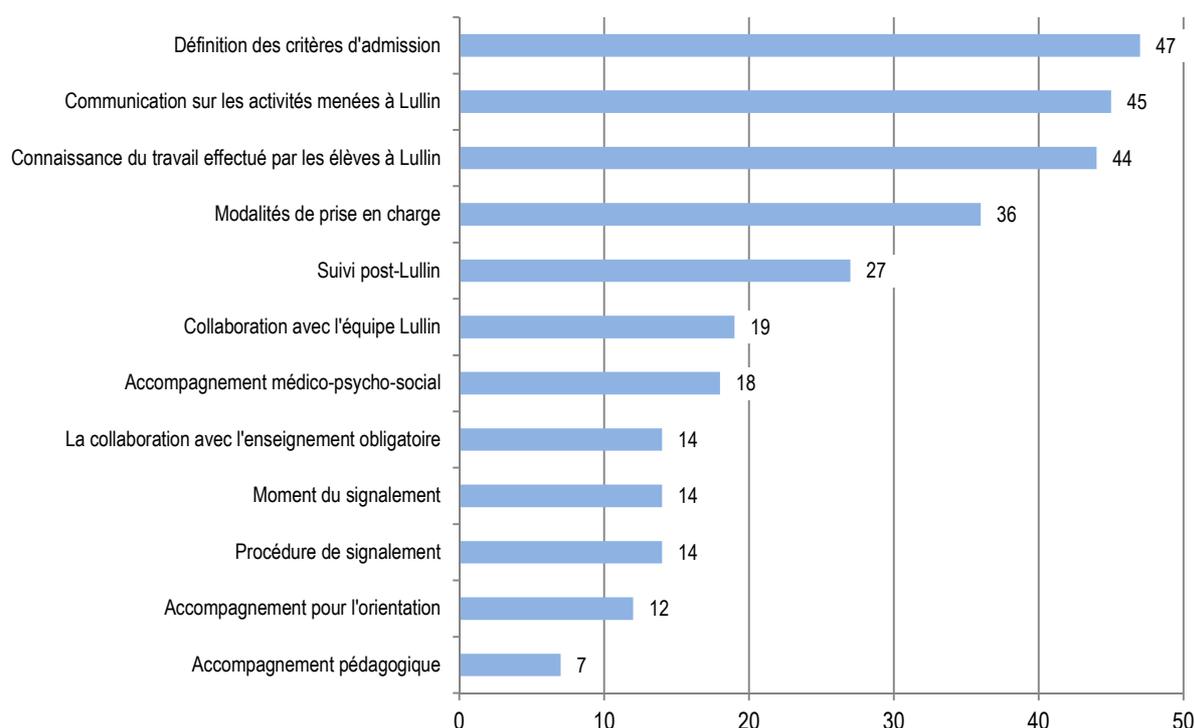
Un autre aspect évoqué par quelques acteurs concerne la tension entre le travail d'accompagnement déjà effectué par les équipes internes à l'école et le fait de demander un accompagnement de l'équipe Lullin. En effet, certaines écoles ne sollicitent pas un accompagnement Lullin et préfèrent régler les problèmes à l'interne, pour « *se débrouiller seules* » dans un premier temps. La multiplication des intervenants pour les parents est également évoquée comme un frein au signalement.

« Nous, on ne signale pas tout au service élèves, et on nous a d'ailleurs dit, le service élèves nous a dit, pour un cas l'année dernière, qu'on avait trop attendu avant de signaler, parce que l'idée c'est quand même de faire ce qu'on peut à l'interne avant de signaler, parce que signaler c'est une surcharge importante, ça prend du temps, ça multiplie les intervenants pour les parents, toutes choses qu'on n'estime pas forcément très positives. » (Établissement ES II)

« Mais quelque part c'est pas étonnant. Parce que les écoles sources veulent gérer les problèmes elles-mêmes. Et je comprends. Et quand elles passent la main, c'est trop tard. » (DG)

Pour finir sur cette analyse du signalement dans les écoles, nous avons demandé aux établissements de l'ES II les pistes d'amélioration en lien avec l'établissement Lullin (Figure 19). Trois principales dimensions ressortent : (i) la définition de critères d'admission, (ii) une meilleure information sur le travail que fait Lullin et (iii) sur le travail effectué par les élèves à Lullin. On pourrait finalement résumer ces pistes d'améliorations en trois interrogations autour de l'établissement Lullin : pour quels élèves ? Quel suivi est proposé à Lullin ? Que font les élèves à Lullin ? Ces trois aspects font à nouveau écho à un enjeu de communication autour du travail réalisé par l'établissement Lullin.

**Figure 19. Pistes d'améliorations suggérées par les établissements de l'ES II**



N.B. Les répondants pouvaient cocher plusieurs propositions, d'où un nombre total de réponses supérieur au nombre de répondants.

### 6.1.2 Le rôle du service élèves (SEL) de la DGES II

Le SEL réceptionne l'ensemble des signalements qui émanent des établissements de l'ES II, qu'ils relèvent d'une demande d'accompagnement Lullin ou non. Le jeune (et sa famille le cas échéant) est reçu par le SEL pour un entretien. S'il est partie prenante et que l'établissement a proposé Lullin dans la fiche de signalement (ou que lors de l'entretien, Lullin est apparu comme une solution envisageable), le dossier est transmis à la commission d'admission de Lullin qui statue sur la situation.

*« On convoque le jeune avec sa famille de manière systématique si le jeune est mineur. On essaye même s'il est majeur de travailler quand même avec les parents de l'élève. Et puis selon l'analyse que l'on a pu faire de la situation, des éléments qui nous ont été remontés par l'établissement, on va évaluer quelle est la mesure qui nous semble la plus adéquate, compte tenu de la situation dans laquelle les élèves se trouvent. » (DG).*

#### La gestion des signalements

Chaque année, environ deux à trois cents signalements sont remontés au SEL par les établissements de l'ES II. L'ensemble des signalements ne concerne bien entendu pas des situations adressées à Lullin, mais donne une idée du nombre de situations que les établissements de l'ES II signalent. Par ailleurs, avec la mise en œuvre de la FO18 (rentrée 2018-19), le nombre de signalements d'élèves par l'intermédiaire de la procédure de signalement est en forte augmentation. En effet, tous les élèves qui peuvent être orientés vers un module FO18<sup>7</sup> ou un stage par rotation doivent actuellement obligatoirement passer par cette procédure.

<sup>7</sup> Module de remobilisation (module 1), module de stages (module 2), module vers l'apprentissage (module 3)

Le SEL reçoit le jeune et sa famille dans le cadre d'un entretien afin de faire le point sur la situation. Lors de l'entretien, l'accompagnement Lullin est proposé au jeune et à sa famille si l'établissement en a fait la demande dans le formulaire de signalement. Pour pouvoir bénéficier de l'accompagnement, le jeune et sa famille doivent adhérer à la mesure.

*« Toutes les situations qui nous arrivent avec, marqué dans le formulaire de signalement, 'admission à Lullin' ou 'demande pour une admission à Lullin', etc., nous on va faire l'entretien en ayant cette demande-là de l'établissement scolaire en tête, et on va la proposer à l'élève et sa famille pendant l'entretien » (DG)*

Ces entretiens sont réalisés par les collaborateurs du SEL, qui regroupe des compétences pédagogiques et sociales, l'idée étant de porter un regard non seulement sur la situation pédagogique mais également sociale du jeune.

*« On essaye de faire en sorte que pour tous les entretiens, on ait ce regard croisé autour des situations. Donc une personne qui vient plutôt de l'enseignement, et puis une personne qui vient plutôt du domaine social au sens très large. » (DG)*

Une fois l'entretien réalisé, une synthèse est transmise à la commission d'admission de Lullin ainsi qu'à l'école qui a initié le signalement.

*« Ce qu'on a observé, c'est que généralement les informations qu'on avait données [...], elles étaient reprises au niveau de la synthèse faite par le service élèves, donc en fait on était en adéquation avec ; c'est pas qu'il y avait deux visions complètement différentes de la situation » (Établissement ES II)*

### *Collaboration*

De par sa position institutionnelle, le SEL est amené à collaborer avec différents acteurs dans le cadre d'une admission à Lullin. En amont des signalements, des échanges informels existent entre le SEL et les établissements de l'ES II, qui portent sur la pertinence d'effectuer un signalement ou non. Le lien entre le SEL et la commission d'admission est assuré par le coordinateur de la commission. Dans le cadre de cette fonction, ce dernier est amené à présenter les situations retenues par le SEL à la commission d'admission. Par ailleurs, il assiste à certains entretiens du SEL.

### *Le SEL : relais ou filtre ?*

Dans la mesure où le nombre de refus d'admission de la commission d'admission est faible, cela interroge sur le fait que des filtres pourraient intervenir en amont de la commission d'admission. Ce risque avait déjà été soulevé lors de la première évaluation de l'établissement Lullin (Guyotot, 2015b, p. 32) : « [...] deux écueils ont été évités : celui d'une transformation de la commission en chambre d'enregistrement des décisions déjà prises par le service de la scolarité et celui d'une commission qui se substituerait à ce premier travail d'investigation ». Néanmoins, pour plusieurs personnes interrogées, le SEL a pu effectivement, à un moment donné, pour certaines situations, filtrer des situations d'élèves, qui sont par ailleurs déjà sélectionnées par les écoles au moment du signalement.

*« Je pense qu'il y a eu beaucoup de situations qu'on aurait dû traiter qu'on n'a pas traité. Et je trouve dommage. » (Commission d'admission)*

*« Du coup, ce qu'on reçoit à la commission Lullin a déjà été filtré deux fois, si on veut : il y a eu un doyen qui a pensé que c'était bien de faire Lullin, qui l'a envoyé au service élèves, qui lui également a pensé que c'était une bonne chose de faire Lullin. » (Commission d'admission)*

La situation semble cependant avoir évolué dans le temps. Au moment du rapport, l'ensemble des situations signalées pour lesquelles un accompagnement Lullin est demandé par l'école sont transmises à la commission d'admission Lullin. Le seul filtre au niveau du SEL mentionné par les personnes interrogées concerne ce critère de « projet complètement opposé à un maintien dans sa formation ».

*« Ça peut être un élève de l'ECG qui dit 'moi, l'ECG, j'y suis allé par défaut, je n'y suis pas allé depuis le début de l'année, je ne veux pas y aller, je veux faire un apprentissage, je n'y retournerai pas'. Là, même s'il y a une demande Lullin, en fait c'est tellement clair qu'on ne va*

*pas aller vers une demande Lullin. On va travailler avec le jeune sur son projet, et on ne va pas forcément le présenter. C'est le seul filtre qui peut se faire. C'est-à-dire que l'élève ne... ait un projet complètement opposé à un maintien dans sa formation. »*

Dans ces situations, les jeunes sont orientés vers d'autres dispositifs (CAP Formations, Tremplin Jeunes p. ex.). Par ailleurs, même si la demande d'accompagnement Lullin n'est pas formellement explicitée dans le formulaire de signalement par l'établissement qui signale, Lullin peut être proposé lors de l'entretien mené par le SEL. Notons également qu'avec la mise en place du nouveau formulaire de signalement (à la rentrée 2018-19), l'accompagnement Lullin sera clairement proposé, ainsi que les modules de la FO18 (au travers de cases à cocher). Ce qui n'était pas le cas dans la précédente version du formulaire (en vigueur au moment de l'étude), dans laquelle les établissements devaient indiquer les mesures préconisées, dans le cadre d'une question ouverte, ce qui impliquait la connaissance des mesures existantes (cf. Annexe 5).

### **6.1.3 La commission d'admission**

Une fois que le dossier du jeune est passé par le SEL, il est ensuite transmis à la commission d'admission de Lullin. Cette dernière est composée d'un collège d'experts issus des cinq directions générales du DIP (ES II, EO, OFPC, OMP, OEJ) qui se réunit une fois par semaine. Nous avons questionné les membres de la commission sur les raisons qui les ont amenés à y siéger. On retrouve comme dimension transversale une expertise pour la question des jeunes en situation de vulnérabilité dans leurs domaines respectifs.

La direction de l'établissement Lullin (doyenne) est membre de la commission, avec une voix consultative. Même si elle n'a pas de droit de vote, elle donne le point de vue de l'équipe Lullin et assure « *le relais entre l'équipe Lullin et la commission d'admission* » (Équipe Lullin). Par ailleurs, une personne de l'ES II est en charge de coordonner et d'animer la commission. Dans ce cadre, elle planifie les séances, présente les situations et rédige les procès-verbaux de décisions. Les décisions prises par la commission font l'objet d'un vote (seuls les représentants des DG ont le droit de voter).

À la création de l'établissement Lullin, trois principaux éléments ont motivé la mise en place de cette commission d'admission. Premièrement, le fait qu'elle permette de recueillir des informations exhaustives sur le parcours du jeune. En effet, outre les informations collectées dans le cadre du signalement et de l'entretien menés par le SEL, les représentants des cinq DG mènent des investigations avant chaque séance de commission en vue de collecter des informations permettant d'apprécier la situation de l'élève. Il s'agit par exemple de l'historique scolaire de l'élève, des derniers relevés de notes et de remarques disciplinaires (absences) à l'ES II, de certificats médicaux, d'informations relatives au parcours de l'élève au CO (bulletins scolaires et appréciations de la direction), de sa situation familiale (échanges avec le SPMI) ou encore d'éventuelles consultations avec un conseiller en orientation ou de santé avec les infirmiers du réseau. Deuxièmement, de par sa composition, qu'elle puisse porter un regard croisé sur des situations afin de proposer des recommandations. Troisièmement, cette commission assure le suivi de la décision prise par la direction ou l'office directement concerné. Nous avons interrogé les différents acteurs impliqués dans le processus d'admission afin de recueillir leur regard sur cette instance et son fonctionnement.

#### *Une pluriprofessionnalité jugée nécessaire*

Le premier élément concerne la composition de cette instance qui, à l'instar de l'établissement Lullin, regroupe l'ensemble des directions générales du DIP. Tous les acteurs interrogés (DG, commission d'admission, équipe Lullin) se rejoignent sur la nécessité d'avoir les compétences pluriprofessionnelles dans le cadre de la commission d'admission, au regard notamment de la complexité des situations présentées. Le fait de disposer d'un espace où l'ensemble des compétences du DIP sont représentées, qui puisse porter un regard sur la situation d'un élève, constitue une plus-value importante.

*« Je pense que dans l'analyse des situations, c'est une nécessité. » (DG)*

*« Je pense que c'est vraiment utile, d'avoir le regard de ces personnes-là, avec ce que... Chacun part de son corps de métier, de son expérience professionnelle, et puis apporte des choses différentes. » (Commission d'admission)*

*« Qu'il y ait un collège d'experts à la direction générale, pluriprofessionnel, qui recouvre toutes les compétences de Lullin, me semble être une très bonne idée aussi. » (Équipe Lullin)*

### *L'analyse des dossiers en commission*

L'association de professionnels au sein de cette commission, avec des lunettes différentes, génère des discussions, des négociations lors de l'analyse des dossiers d'élèves. Lors d'une séance de commission, chaque membre prend la parole dans le cadre d'un tour de table. Il présente les informations collectées en amont de la séance qui permettent de mieux comprendre les problématiques de l'élève et son parcours. En ce qui concerne les aspects médicaux qui relèvent du secret professionnel, les informations qui permettent de mieux appréhender la situation de l'élève sont partagées avec les membres de la commission, dans le cadre du secret partagé.

*« Chacun présente par ordre de chronologie. Celle du cycle dit comment ça s'est passé au cycle, l'OMP dit s'il est venu ou pas venu, X dit s'il a été connu dans la santé ou au SPMI, et Y dit 'est-ce qu'il y a eu un conseiller dans la danse, est-ce qu'ils ont fait un vrai travail, ou est-ce qu'il y a eu un entretien perdu quelque part il y a 4 ans et puis c'est tout ?' On dit un peu ce qu'on a trouvé dans les dossiers, comme ça on a un peu une vision historique de la chose. » (Commission d'admission)*

*« Après ce tour de table, soit on est tous d'accord et on vote, soit on débat un moment et c'est vraiment dans les situations où on est à la frontière du thérapeutique et du pédagogique, où là ça nécessite de la discussion parce que souvent il faut un peu convaincre. » (Commission d'admission)*

Même si la plupart des dossiers étudiés dans le cadre de la commission font consensus – *« on est tous d'accord, enfin presque tout le temps, pas tout le temps, mais presque »* (commission d'admission) – certaines situations font l'objet de davantage de discussions et de négociations. Avant le vote formel pour statuer sur l'admission (l'admission d'un élève se fait à la majorité : trois voix sur cinq), les membres exposent les motifs pour lesquels il leur semble pertinent qu'un élève soit accompagné par Lullin ou pas. Dans le cadre de ces discussions, des stratégies, des postures sont à l'œuvre, avec une anticipation des votes et des négociations pour convaincre les autres membres.

*« Je vais essayer de voir que personne ne va voter 'non' et que moi 'oui' ou l'inverse. Donc, il n'y a pas de critères, mais nous on passe notre temps à discuter autour de ça. » (Commission d'admission)*

Cette commission d'admission constitue donc un espace d'échanges où les positions initiales des membres peuvent parfois être révisées en fonction des interactions avec les autres membres.

*« Il peut y avoir des situations dans lesquelles moi j'ai un a priori positif, mais après les collègues me font comprendre que par rapport au parcours, par rapport à ci, par rapport à ça, c'est pas le moment de Lullin, et qu'il faudrait attendre, donc moi je me plie un tout petit peu à leur décision. On a une manière de réfléchir qui fonctionne assez bien. » (Commission d'admission)*

*« Je pense quand même que ça enrichit, même si de temps en temps ça crée des tensions. Et puis, ce qu'il faut savoir, c'est que c'est bon enfant. Les tensions sont bon enfant. Elles nous empêchent à rien. Ça pourrait être conflictuel ce type de commission, mais ça ne l'est pas. » (Commission d'admission)*

Une variable d'ajustement pour gérer les désaccords sur une situation d'élève sont les admissions provisoires qui sont réévaluées après un mois afin de vérifier la pertinence de l'accompagnement Lullin pour un élève.

*« C'est qu'ils font des admissions provisoires, à réévaluer sous un mois, pour vérifier la faisabilité du suivi demandé » (Commission d'admission)*

Au-delà de certains points de désaccord qui peuvent apparaître sur certaines situations d'élèves, les membres de la commission d'admission expriment le fait d'avoir développé, au fil du temps, un langage commun, qui dépasse les frontières de leurs compétences métiers.

*« ...on doit construire un langage, je pense que ça on l'a fait. Un langage commun, de processus interdisciplinaire, on va le dire comme ça. Et ça je pense que... Moi je suis en tous cas assez satisfait de ce travail -là. » (Commission d'admission)*

À travers ces différents extraits d'entretien, deux éléments paraissent intéressants à relever, d'autant qu'ils sont ressortis à plusieurs reprises. D'un côté, la collaboration pluriprofessionnelle est vue comme un réel atout dans l'analyse des dossiers. À ce titre, la commission d'admission, tout comme l'équipe Lullin, présente une expertise pluriprofessionnelle essentielle pour appréhender au mieux la situation des élèves. D'un autre côté, il est possible que, au sein de la commission, une certaine routine se soit installée et que les échanges autour des dossiers d'élèves soient en partie biaisés par une volonté de conciliation, chacun connaissant les critères qui tiennent à cœur aux autres membres.

Quoi qu'il en soit, les informations partagées, les discussions, les échanges qui ont lieu dans cette commission constituent une plus-value importante, qu'on ne retrouve pas ailleurs au sein du DIP et qui s'inscrit de manière complémentaire à l'entretien réalisé par le SEL.

*« C'est quelque chose qu'on n'a pas, quand on reçoit les signalements de l'ES II, le travail qui a pu être fait à l'OMP par exemple et tout ce qui c'est... tout ce qui a été fait au cycle avant les liens qui auraient pu y avoir ou le travail fait par l'OFPC, c'est des éléments dont on ne dispose pas. Et puis au-delà de ça les compétences métiers, du psy, du psychologue conseiller en orientation, c'est quelque chose que l'on n'a pas nous en interne à la DG. » (DG)*

Outre la décision d'admettre ou non un élève, la commission fixe également les objectifs, les modalités (temps plein, temps partagé ou sur site) de l'accompagnement Lullin. Ces éléments sont formalisés dans le procès-verbal d'admission (*Annexe 6*), mais sont rediscutés entre le jeune et l'équipe Lullin lors de l'entretien d'accueil dans l'établissement. Le cas échéant, ils peuvent être donc adaptés par l'équipe Lullin en fonction des besoins de l'élève.

*« On conseille une certaine prise en charge pour X ou Y raison, après si dans les faits ils se rendent compte que ce n'est pas ça qu'il faut faire, ils peuvent changer. » (Commission d'admission)*

La direction de Lullin siège également dans la commission d'admission. Même si elle n'intervient pas formellement sur la décision de l'admission (pas de droit de vote), elle peut donner un avis consultatif sur une situation d'élève ou sur la situation de l'établissement Lullin (en termes de capacité d'accueil notamment). Elle fait aussi le relais avec l'équipe Lullin et présente les bilans de sortie lors des séances de commission d'admission.

*« Elle peut donner un avis en disant qu'ils n'en peuvent plus, ou alors qu'on a pris trop de jeunes [...]. Elle a le rôle aussi d'entendre quand nous, on discute sur un jeune, et elle fait un retour à l'équipe Lullin. Au retour, elle donne aussi, quand il y a un bilan de sortie, un peu de 'chair' autour de ce qui est écrit. Ça c'est vraiment appréciable d'avoir ce retour. » (Commission d'admission)*

### *Développer le lien avec le terrain*

Les membres de la commission d'admission prennent actuellement leur décision, d'une part sur la base de l'analyse de différentes informations relayées par le SEL, et d'autre part à partir des informations amenées et discutées par les membres de la commission d'admission. Plusieurs membres de cette commission regrettent le fait de ne pas pouvoir rencontrer les candidats ou que la personne qui a établi le formulaire de signalement ne soit pas présente lors de la commission.

*« Moi personnellement, ce qui me manque le plus, c'est que j'aimerais que quelqu'un vienne nous le présenter. J'aimerais que son doyen vienne nous le présenter. Je trouve que d'une part, ça montrerait peut-être l'investissement que l'école a sur ce jeune, ça montrerait la connaissance que l'école a de ce jeune, ça montrerait ce que l'école est prête à faire. » (Commission d'admission)*

*« Donc ça nous oblige à travailler avec une distance, une certaine froideur de papier, qui n'est pas [celle] de la rencontre avec les candidats. » (Commission d'admission)*

Notons qu'en général, le coordinateur de la commission a rencontré le jeune dans le cadre des entretiens du SEL. Lors de la séance de commission, il rend compte de cet entretien aux membres de la commission en fin de la séance, une *« fois que nous avons eu toutes les informations et que nous avons traité ça avec la neutralité et bienveillance que cela exige, et qu'on a voté »* afin de ne pas influencer les débats.

### *Étendre le champ d'action de la commission d'admission ?*

Plusieurs acteurs soulignent que la commission d'admission est actuellement sous-utilisée au regard des compétences mobilisées, et par rapport à ce qui avait été pensé initialement, à la création de l'établissement Lullin. En effet, le nombre de dossiers qui passent actuellement par la commission génère une incompréhension aussi bien au niveau de la commission qu'au niveau de certaines directions générales qui détachent des ressources pour leurs représentants.

*« Je pense que oui, c'est riche. Par contre, ce que je regrette, c'est qu'on ait peu de dossiers à évaluer. » (Commission d'admission)*

Une des pistes évoquées par les acteurs porte sur un élargissement du périmètre d'action de la commission d'admission à davantage de signalements, qu'ils relèvent ou pas de Lullin. Le principal avantage de cette nouvelle instance (appelée *plateforme de gestion des situations complexes*) serait de pouvoir bénéficier de l'expertise développée dans le cadre de la commission d'admission Lullin. En effet, actuellement, les signalements transmis par les écoles sont analysés avec un regard pédagogique et/ou social au niveau du SEL. Cette plateforme de gestion de situations complexes permettrait d'une part de disposer d'éléments pour appréhender une situation d'élève de manière plus exhaustive (historique des mesures déjà entreprises au CO, à l'OMP, à l'OFPC, à l'OEJ p. ex.) et d'autre part de bénéficier de regards d'experts pour lire ces informations. De plus, dans le contexte de la mise en œuvre de la FO18, la question de l'articulation/coordination entre les différentes offres/solutions possibles pour les élèves à risque de décrochage se pose avec acuité. Cette plateforme de gestion de situation complexes pourrait favoriser, quand cela est pertinent, l'articulation entre l'accompagnement Lullin et les modules FO18 par exemple. Nous y reviendrons plus tard dans ce travail.

*« On pourrait beaucoup plus bénéficier en appui au service élèves sur, peut-être, de l'évaluation de dossier un peu plus importante. On a l'impression qu'il y a beaucoup de compétences qui sont réunies, mais qu'on ne les utilise pas à [leur] mesure. » (Commission d'admission)*

*« Je me suis souvent questionnée sur l'utilité, la fonction de cette commission dont j'avais l'impression qu'on lui demandait plutôt de valider des décisions qui avaient été prises ailleurs. » (DG)*

## **6.2 Les critères d'admission**

Hormis le fait d'être inscrit dans l'ES II, il n'y a pas de critère d'admission établi formellement pour accéder à l'établissement Lullin. L'analyse des provenances scolaires des jeunes montre néanmoins que certaines filières de formation sont plus représentées que d'autres à Lullin. Nous avons donc questionné dans cette partie les critères d'admission à Lullin, qu'ils soient formels ou informels, aussi bien au niveau de la commission d'admission, du SEL qu'au niveau des établissements de l'ES II.

### **6.2.1 Les critères de la commission d'admission**

Une fois que les dossiers des jeunes arrivent en commission d'admission (donc après le signalement par l'école et le passage par le SEL), un collège d'experts analyse la situation du jeune et statue sur

son admission à Lullin. L'idée de départ du dispositif était, en tant que dispositif inclusif, que les critères d'admission ne soient pas définis de manière figée.

*« Théoriquement, il n'y en a pas. Il n'y en a pas, parce que c'est un dispositif inclusif, donc par définition, un dispositif inclusif ne sélectionne pas les élèves en fonction de leurs capacités. L'idée, c'est de répondre aux besoins des élèves. Donc théoriquement, il ne devrait pas y avoir de critères d'admission, et il n'y en a pas vraiment. » (Commission d'admission)*

Néanmoins, outre le fait d'être inscrit à l'ES II qui est un critère formellement établi, plusieurs autres critères, appliqués au cas par cas, sont évoqués par les différentes personnes interrogées. Parmi ces critères, il y a notamment le fait que des mesures aient déjà été activées avant le signalement (suivi thérapeutique p. ex.), que le jeune soit partie prenante de la mesure (évalué lors de l'entretien par le SEL), qu'il souhaite se maintenir dans une formation (désir, même vague, de se former) et/ou qu'il soit en mesure de suivre une scolarité (pas de problématique trop lourde, p. ex. addiction).

Si ces critères ont été construits au fil du temps par les membres de la commission – *« Ça nous a pris une année pour trouver un consensus comme ça, un peu caché mais opérationnel »* (commission d'admission) – ils sont néanmoins rediscutés dans le cadre de chaque admission, au cas par cas, au regard de la singularité de chaque situation d'élève. Cela laisse donc une marge d'interprétation aux membres de la commission qui, à défaut d'une objectivité totale, trouvent un consensus dans une *« subjectivité partagée »*.

*« Il y a tout d'un coup un truc qui fait pencher la balance d'un côté ou de l'autre. Des fois, on ne sait pas trop comment et pourquoi. C'est pas toujours très objectif je trouve. C'est une subjectivité partagée. » (Commission d'admission)*

C'est particulièrement le cas autour du critère informel de projet de maintien en formation, qui peut être apprécié de différentes manières.

*« Je crois que l'un des critères qui nous guide beaucoup, c'est 'Est-ce que le jeune a un projet scolaire ?' C'est-à-dire, le projet peut être bien conçu, ou bien à peine ébauché, mais il y a un désir qui se dégage de l'entretien qu'il a fait avec le service élèves, des choses qu'il a écrites, des commentaires de profs dans les bulletins. Il y a un désir de l'élève à devenir quelqu'un, en termes de formation. » (Commission d'admission)*

Plusieurs acteurs soulignent le risque de définir des critères trop précis et d'ainsi cibler des profils spécifiques (p. ex. être mineur, avoir des troubles spécifiques). Il y a une volonté d'être ouvert, en accord avec le principe d'école inclusive.

*« Je n'aimerais pas que la commission adopte des critères en termes de profil d'élève. Je n'aimerais pas par exemple, par rapport à FO18, qu'on dise que c'est que pour des mineurs, j'aimerais encore moins qu'on dise que c'est pour des élèves qui ont des troubles ceci ou des troubles cela. » (Équipe Lullin)*

*« On ne les a jamais définis, et je crois qu'à juste titre on ne les a jamais définis en termes comme ça opérationnels, très clairs. [...] Parce que c'est un peu un risque, de devenir un peu trop administratifs, de cocher des trucs. Mais évidemment qu'on a quelques critères. » (Commission d'admission)*

### *Les refus de la commission d'admission*

Lorsque la commission statue négativement, elle propose en général des mesures ou structures alternatives à Lullin et désigne des services ou offices qui seront directement impliqués dans le suivi de ces propositions, notamment le SPMI, l'OFPC, le SSEJ, les HUG et le SEL.

Les refus de la commission d'admission sont relativement peu nombreux et surtout cantonnés à la première année de fonctionnement de l'établissement Lullin (30 élèves refusés entre 2014 et 2018 ; seulement 4 en 2017-2018 et 16 en 2014-15). Les raisons qui motivent ces refus d'admission peuvent être regroupées en quatre groupes : 1) incapacité de l'élève à suivre une scolarité ; 2) solution à l'intérieur de l'établissement source ; 3) projet de formation de l'élève ; 4) inéligibilité formelle de l'élève. Ces raisons sont parfois mobilisées conjointement pour justifier un refus. Finalement, dans

quelques cas c'est le jeune (ou sa famille) qui ne souhaite finalement plus bénéficier de cette mesure ou qui ne souhaite pas s'investir dans la démarche.

Les raisons des refus renseignent indirectement sur les critères de sélection (tout du moins informels) appliqués par la commission d'admission dans son analyse des dossiers d'élèves. Outre le critère formel d'inscription à l'ES II, ces critères d'admission informels concernent : la capacité de l'élève à suivre une scolarité ; l'impossibilité pour l'établissement à répondre aux difficultés de l'élève ; que l'élève ait un projet de formation abouti, et qu'il ou elle vise une formation à plein temps. Étant donné que ces refus concernent principalement la première année de fonctionnement de Lullin (16 refus en 2014-2015 sur 30 en tout), ces critères implicites ont sans doute évolué dans le temps. Les entretiens avec les membres de la commission d'admission confirment par ailleurs que les critères d'admission ont fait l'objet de discussions répétées, et sont sujets à négociation entre les membres.

### *L'absence de critères, pas vraiment un problème ?*

Le fait d'avoir un dispositif avec des critères larges aux contours flous n'est pas un problème en soi pour les différents acteurs. Au contraire, cela va dans le sens d'un dispositif inclusif ouvert à tous. Néanmoins, la non-définition de critères n'aide pas à la compréhension des écoles des facteurs d'admissibilité de Lullin.

*« Pour la commission, ça n'est pas un problème parce que je pense qu'on la partage. Par contre, pour la lecture extérieure, je pense que c'est compliqué. Je pense que c'est compliqué de se dire quels sont les critères pour adresser un jeune. Quels sont les critères d'admissibilité ? Il n'y en a pas. Donc, c'est compliqué pour nos collègues doyens de se dire à quel moment on adresse. » (Commission d'admission)*

Même si le dispositif Lullin n'est pas formellement contingenté, il est limité en nombre de places disponibles, ne serait-ce que par les locaux et les ressources à disposition. Ainsi, il y a un paradoxe entre le fait de ne pas avoir de critères avec la volonté de répondre à tous les besoins des élèves et la capacité d'accueil limitée de l'établissement Lullin. De plus, nous l'avons vu, la commission d'admission fonctionne avec des critères qui lui permettent de se positionner. Ceux-ci existent donc, mais ne sont pas visibles pour les autres acteurs.

### *Le critère d'être inscrit à l'ES II*

Le seul critère formel pour accéder à Lullin, à savoir le fait d'être inscrit à l'ES II, est également questionné par certaines personnes interrogées. Elles regrettent notamment le déséquilibre entre les mesures proposées à l'ES II et celles disponibles à l'école obligatoire.

*« C'est un petit peu dommage de se dire parfois que jusqu'à la fin de la 11e, ben ils restent dans le cadre de la scolarité obligatoire. Et après, ils ont fait une semaine à l'ES II et il y a la porte qui s'ouvre pour X modules, ou Lullin, pour ces jeunes-là. » (DG)*

Si la pertinence d'assurer la continuité d'un suivi indépendamment du degré d'enseignement (EP, EO, ES II) de l'élève est partagée par les acteurs, l'élargissement de l'accès à Lullin aux élèves de 11<sup>e</sup> CO aurait pour conséquence, selon certains acteurs, que l'établissement Lullin serait complet dès le début de l'année scolaire ; donc, dans l'impossibilité d'accueillir les élèves inscrits dans une formation de l'ES II, pour lesquels Lullin serait sollicité.

*« Si effectivement on entre en matière pour ces élèves qui sont aujourd'hui en 11<sup>e</sup> ou au moment de leur transition 11<sup>e</sup>-12<sup>e</sup>, on va se retrouver avec un établissement Lullin qui sera complet à la rentrée. » (DG)*

## **6.2.2 Les critères d'admission perçus par les établissements de l'ES II**

Nous avons précédemment dit que seulement 45% des personnes interrogées dans les établissements de l'ES II estiment que Lullin est ouvert à tous les élèves. Des analyses complémentaires permettent de décrire plus précisément cette perception contrastée des critères d'admission. Deux postures ressortent au niveau des établissements de l'ES II.

D'un côté, il y a le souhait que Lullin puisse être accessible à tous, à partir du moment qu'une école en fait la demande.

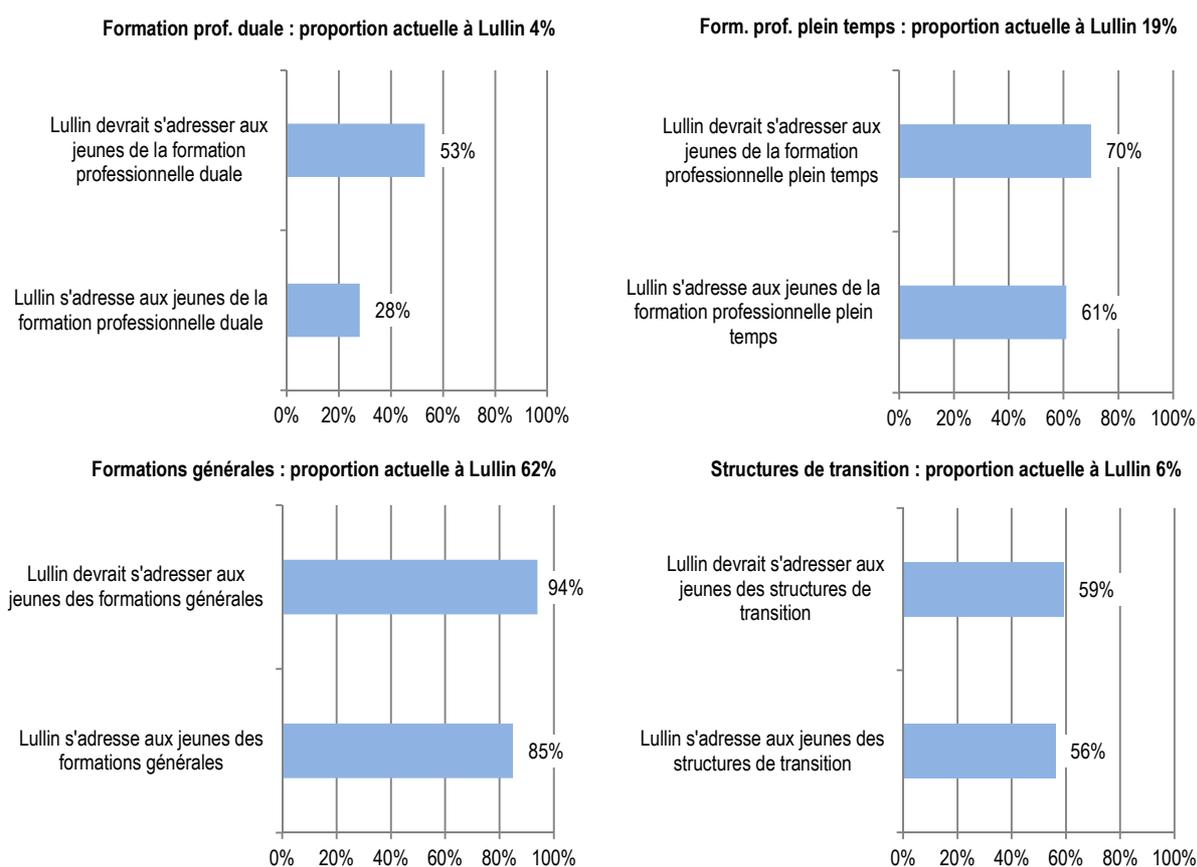
« Pour moi, Lullin devrait répondre toujours favorablement aux demandes qui sont émises par les écoles parce que si les écoles elles-mêmes demandent de l'aide, c'est qu'elles ne sont pas à même de prendre en charge des situations. » (Établissement ES II)

D'un autre côté, les établissements ont également tendance à se restreindre dans les signalements qu'ils font, en fonction de critères d'admission qu'ils perçoivent ou anticipent. Par exemple, les élèves à risque de décrochage qui vont probablement se réorienter vers un apprentissage dual sont considérés comme n'étant pas admissibles à Lullin, et ne font donc pas l'objet d'un signalement en vue de Lullin.

« Le deuxième critère, c'est ceux qui ont un sens à revenir là et qui veulent poursuivre les études en tout cas à [établissement], quoi. Du coup, des 'prépa' qui veulent obtenir un apprentissage, on va faire autrement, on ne va pas proposer Lullin même s'il est en décrochage. » (Établissement ES II)

Nous avons ensuite réalisé deux mesures auprès des établissements de l'ES II (Figure 20). Selon eux, quel est le public qui bénéficie actuellement de Lullin ? Et quel public devrait bénéficier de Lullin ? L'idée étant de dresser un panorama de leur représentation actuelle mais également de ce qu'ils attendraient de Lullin.

Figure 20. Représentation des établissements de l'ES II du public de Lullin

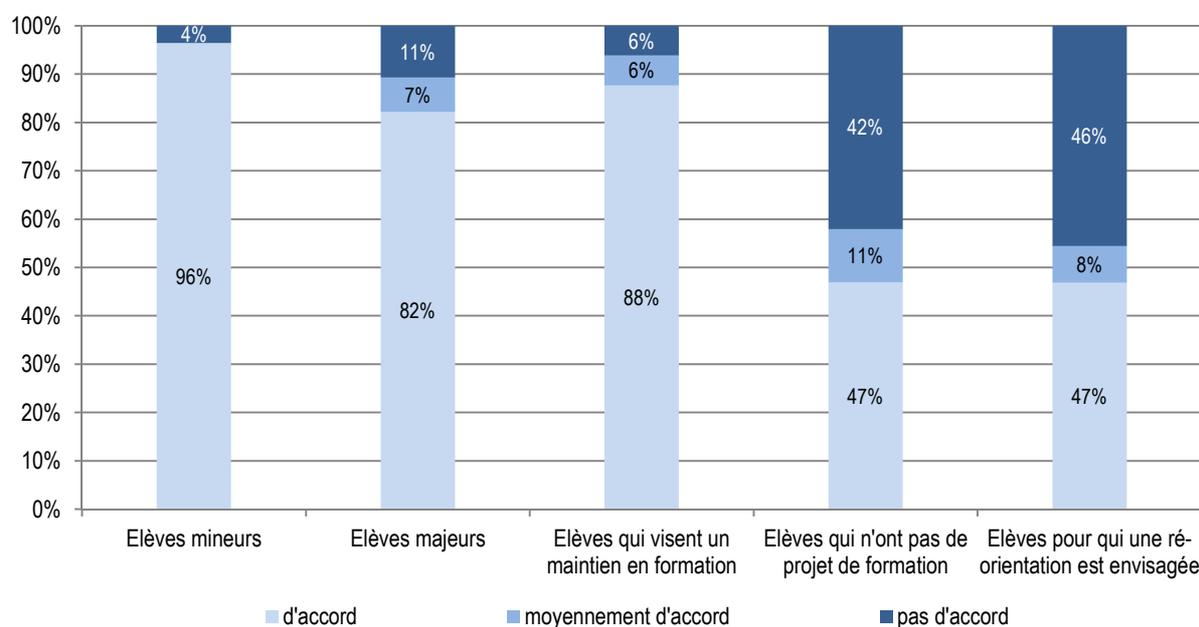


La différence la plus importante entre la représentation du public actuel de Lullin et ceux à qui devrait s'adresser Lullin concerne les jeunes en formation professionnelle duale. En effet, 28% des personnes interrogées pensent que les jeunes de la formation professionnelle duale sont pris en charge à Lullin, alors que ce public y est très peu représenté. Mais surtout, quand on leur demande quel public serait susceptible d'être accompagné par Lullin, 53% pensent que Lullin devrait accompagner les jeunes en

formation professionnelle duale. Pour les élèves des structures de transition, on retrouve la même répartition entre la représentation du public actuel de Lullin et le public cible des établissements de l'ES II. Finalement, un autre aspect intéressant est que plus de la moitié des personnes estiment que Lullin s'adresse ou devrait s'adresser aux jeunes issus des structures de transition alors qu'ils sont très peu représentés à Lullin (6% de la population depuis l'ouverture de Lullin).

Au-delà de la provenance scolaire, les établissements de l'ES II estiment que Lullin devrait s'adresser aussi bien aux élèves mineurs que majeurs (*Figure 21*). Ce résultat fait écho au contexte de la mise en œuvre de la formation obligatoire à 18 ans, et au risque évoqué par plusieurs acteurs d'exclure les élèves majeurs. La notion de définition d'un projet de formation pour accéder à Lullin est un élément qui fait débat. S'il est clair que Lullin devrait s'adresser aux jeunes qui visent un maintien en formation, c'est moins le cas pour ceux qui n'ont pas de projet de formation ou qui envisagent une réorientation. Pour la moitié des personnes interrogées, Lullin devrait s'adresser également aux jeunes qui n'ont pas de projet de formation, ce qui n'est pas très clair actuellement. Par ailleurs, pour la même proportion, Lullin pourrait également jouer un rôle d'accompagnement des réorientations.

**Figure 21. Représentations des établissements de l'ES II du public que Lullin devrait accueillir**



#### À retenir

- L'enjeu du moment du signalement
- Une procédure de signalement qui implique plusieurs acteurs
- Des critères d'admissions informels
- Un champ d'action de la commission d'admission à étendre ?
- Un regard globalement positif des établissements de l'ES II, aussi bien sur Lullin que sur le signalement des élèves à risque de décrochage. Néanmoins, des pistes d'améliorations évoquées
- Des pistes d'amélioration de la procédure de signalement basées notamment sur une meilleure communication

## 6.3 L'accompagnement à Lullin

Après avoir analysé le cheminement institutionnel qui mène les élèves à Lullin, cette section analyse les différentes dimensions de l'accompagnement qui y est proposé, de l'entrée à la sortie de l'établissement.

### 6.3.1 Accueil et processus d'accompagnement

#### *Entretien d'accueil*

Dès que la commission d'admission a donné son accord pour l'admission d'un jeune à Lullin, le SEL informe l'élève et sa famille. Le SEL présente chaque nouvelle situation admise à la réunion d'équipe hebdomadaire à Lullin et transmet le dossier de l'élève. L'élève et ses parents sont rapidement contactés pour fixer un entretien d'accueil à Lullin. Les élèves majeurs peuvent refuser la présence de leurs parents.

La doyenne assiste à la première partie de l'entretien d'accueil afin de présenter le fonctionnement général de Lullin, ainsi que les référents en charge du suivi du ou de la jeune. La doyenne remet également un mémento qui résume les objectifs et le fonctionnement de l'établissement Lullin. Un « contrat d'accueil » générique est signé par les référents, l'élève et ses parents. Les engagements de chacun y sont listés. Pour les référents, il s'agit de soutenir l'élève et évaluer régulièrement sa situation, être en lien avec le réseau existant, collaborer avec l'école source et travailler en partenariat avec l'entourage de l'élève. Pour l'élève et ses parents, il s'agit principalement de s'engager au dialogue, participer aux entretiens et être un partenaire actif du dispositif. L'entretien d'accueil se déroule ensuite avec les deux référents uniquement, afin de déterminer de manière un peu plus précise l'accompagnement qui va être mis en place.

*« Les objectifs de la prise en charge sont aussi discutés avec le jeune et ses parents et sont indiqués dans le contrat d'accueil. » (Équipe Lullin)*

#### *Objectifs de l'accompagnement*

Lors de l'entretien d'accueil, les co-référents discutent les objectifs de la prise en charge avec le jeune et ses parents. Ces objectifs ont été préalablement définis par la commission d'admission et communiqués à l'équipe Lullin dans le procès-verbal d'admission. Ils sont formulés de façon très générale, par exemple : « accompagner l'élève de manière progressive à retrouver le chemin de la formation », « renforcer et maintenir la stabilité de l'investissement scolaire de l'élève », « rattraper et renforcer les branches spécifiques », « travailler sur sa motivation et étayer 'son métier d'élève' », « préparer au redoublement » (extraits de procès-verbaux d'admission). Ces objectifs sont le résultat de leur analyse des documents à disposition, notamment le formulaire de signalement et le résumé de l'entretien préalable réalisé par le SEL avec l'élève, ainsi que par exemple des relevés de notes et des certificats médicaux (cf. section 6.1.3).

En fonction des besoins exprimés par le jeune et d'éventuels changements intervenus entre le moment du signalement et le début de la prise en charge à Lullin, ces objectifs peuvent être adaptés. En effet, alors que les besoins des élèves avaient été jusque-là principalement définis par des experts (SEL et commission d'admission), l'arrivée à Lullin laisse davantage de place à l'expression de besoins et souhaits par les élèves eux-mêmes. Par ailleurs, l'équipe Lullin définit de façon plus précise des « objectifs opérationnels » tant pour la dimension scolaire que pour l'accompagnement médico-psycho-social, en fonction des besoins.

*« La commission d'admission nous donne un mandat avec des objectifs, mais après on va regarder aussi [si] ça colle avec le projet du jeune et ses objectifs, où il en est à ce moment-là parce que parfois, comme je l'ai déjà dit, les choses ont pu évoluer entre le moment de l'entretien qui a eu lieu à la DG il y a un mois et maintenant, la situation évolue. » (Équipe Lullin)*

Lors de l'entretien d'accueil le prochain rendez-vous avec le jeune est fixé, tout comme un rendez-vous avec les parents qui intervient environ six semaines après le début de la prise en charge.

### *Co-référence*

Le binôme de référents est composé d'un membre de l'équipe enseignante et d'un membre de l'équipe MSOP (médical, social, orientation, psychologie). Chaque pôle a désigné au préalable le référent qui se chargera de la nouvelle situation, en fonction notamment des disponibilités et grilles horaires de chacun, de l'intérêt porté à la situation, de ses spécificités ainsi que des besoins de l'élève, et éventuellement de contacts existants avec l'école source qui pourraient faciliter la collaboration. Il n'y a pas de critères clairs pour déterminer qui est désigné référent dans chaque pôle, mais plutôt une évaluation au cas par cas, comme le suggère cet extrait d'entretien.

*« Je ne suis pas sûre qu'il y ait des critères... on a essayé beaucoup de choses. Et on s'est arrêté au bout d'un moment, je crois, sur le fait que ça allait se négocier en fonction des situations. » (Équipe Lullin)*

Les co-référents ont un contact plus rapproché avec l'élève et réalisent un entretien de référence hebdomadaire avec lui ou elle. Parmi les co-référents, une personne est chargée de la responsabilité administrative du suivi, en collaboration étroite avec son binôme. Pour chaque élève, un « journal de l'élève » est créé afin de documenter les points de situation hebdomadaires et permettre aux autres membres de l'équipe Lullin d'y ajouter des informations. Le référent pédagogique du binôme est responsable des échanges avec le référent de l'école source afin que les informations sur les contenus et programmes scolaires de l'élève puissent être partagés entre les enseignants de Lullin et ceux de l'école source.

Le système de référence décrit ci-dessus a connu plusieurs changements depuis la création de Lullin, avec au début un système de référence unique, puis un référent principal et un co-référent. Pendant un certain temps, uniquement les membres de l'équipe MSOP étaient référents et menaient les entretiens de référence, alors que les enseignants étaient des référents pédagogiques uniquement.

Pour plusieurs acteurs, le système de référence actuel est vu positivement puisqu'il permet aux référents d'échanger les points de vue sur des situations souvent complexes et de se préserver d'un épuisement professionnel et émotionnel caractéristique des relations d'aide. L'élève bénéficie aussi par ailleurs de ce double regard, jugé « complémentaire » et « enrichissant ». Toutefois, d'autres acteurs mentionnent que ce système induit une charge de travail supplémentaire, puisqu'il nécessite beaucoup de discussions et de coordination et que la collaboration ne va pas de soi, comme le suggère cet extrait (voir également la section 6.4).

*« Donc ça donne effectivement autre chose, mais qui oblige à devoir collaborer les uns avec les autres et discuter de la situation. Donc voilà, moi je trouve que c'est plutôt une bonne chose, et l'importance effectivement qu'on ait les deux regards, je crois que ça c'est important et c'est même ce qui fait Lullin, au final. Même si ça entraîne tout plein de complications... Des discussions, d'avis contraires, etc., mais qui enrichissent au final le suivi et la prise en charge. » (Équipe Lullin)*

## **6.3.2 Un programme d'accompagnement à la carte et individualisé**

### *Des types de soutien variés*

Différents types de soutien sont proposés par l'équipe qui Lullin au niveau 1) pédagogique, 2) médico-psycho-social et 3) d'orientation, ainsi qu'au niveau 4) du suivi général de l'élève et de la coordination avec d'autres acteurs internes et externes à l'ES II.

### **1. Soutien pédagogique**

En fonction des difficultés scolaires rencontrées par chaque jeune, un soutien pédagogique est proposé par les enseignants de l'équipe Lullin dans les matières suivantes : français, mathématiques, histoire, géographie, économie et gestion ainsi qu'en sciences (chimie, physique, informatique) et en langues

(anglais, allemand et italien). Les enseignants peuvent par exemple apporter une aide aux devoirs, un rattrapage dans certaines matières ou encore un maintien dans une discipline et soutenir les élèves dans la préparation de leurs examens ou de tests EVA (évaluation des connaissances scolaires pour l'entrée en apprentissage dual). Cela suppose que l'enseignant adapte son programme à celui de l'élève, quel que soit son rattachement scolaire et son année de scolarité. Outre le travail de collaboration que cela nécessite avec les enseignants des écoles sources pour obtenir les informations et le matériel nécessaire, ce soutien pédagogique à la carte suppose également une charge de travail importante puisque le programme est différent pour chaque élève suivi.

*« Ils ont tous les programmes, tous les plans d'études, à mi-temps, je veux dire, sur un mi-temps, un cours de français, par exemple, en plus [l'enseignante Lullin] s'adapte aux bouquins que les enseignants ont choisi, donc ils sont tous différents dans chaque filière et chaque degré, donc elle se retrouve avec 45 bouquins dans l'année, à devoir travailler avec des élèves différents. » (Équipe Lullin)*

## 2. Soutien médico-psycho-social

Le soutien médico-psycho-social peut prendre la forme d'entretiens avec l'infirmière, si des problématiques de santé sont relevées chez un élève (p. ex. en cas de troubles du sommeil ou de l'alimentation), avec la conseillère sociale dans le cas de problèmes financiers ou familiaux, ou avec la psychologue dans le cas de troubles psychologiques et du bien-être. Le suivi et la fréquence de ces rencontres est variable et dépend des besoins et de la réceptivité de chaque jeune aux soutiens proposés. En plus de ces entretiens individuels, l'équipe MSOP propose aussi des ateliers de photolangage<sup>8</sup> et de relaxation, qui se déroulent en groupe et permettent des échanges entre élèves. Par ailleurs, certains professionnels opèrent en deuxième ligne, c'est-à-dire qu'ils discutent d'une situation avec leur collègue sans nécessairement rencontrer l'élève en entretien – un aspect de la collaboration pluriprofessionnelle qui sera abordée ultérieurement (cf. section 6.4).

*« Je ne vois pas nécessairement toutes les situations d'élèves présentes ici dans l'établissement Lullin. Je vois les situations pour lesquelles je suis co-référente, c'est certain. Et puis autrement c'est à la demande des collègues, tant de l'équipe médico-psycho-sociale que de l'équipe pédagogique, en fonction de leur observation. Et s'ils souhaitent que je porte un regard plus [spécifique à sa profession] sur la situation, et ceci peut se faire en ligne directe avec le jeune, mais ça peut aussi se faire avec une prise en charge plus à distance, où je discute avec les collègues, et sans forcément que je rencontre le jeune. Comme quand on parle de seconde ligne. Donc il y a ces deux aspects possibles. » (Équipe Lullin)*

## 3. Soutien pour l'orientation scolaire

Un soutien est également proposé pour la définition du projet scolaire et/ou professionnel, à travers des entretiens avec la psychologue conseillère en orientation. Bien que l'objectif du suivi à Lullin soit avant tout le maintien dans la formation d'origine dans l'école source, près de 30% des élèves sont amenés à se réorienter (cf. section 5.3). Dans ces cas, la conseillère en orientation peut accompagner l'élève dans ce processus pour définir un projet ou des intérêts alternatifs, élaborer des dossiers de candidature et parfois l'accompagner dans la recherche de stages.

*« Je dirais que c'est rarement au début. Parce que l'idée est que le jeune raccroche dans son école source. Et puis après, une fois qu'on a vu le jeune, des fois on se rend compte qu'en fait, le problème c'est qu'il est mal orienté. Donc c'est vrai que ça arrive des fois dans une seconde phase. Ça arrive aussi que pour consolider son orientation, il puisse travailler ce qu'il fera après. Pour quelle raison il a choisi ça et sur quoi ça débouche, pour essayer de le remotiver, etc. Donc l'orientation a une importance assez considérable. » (Équipe Lullin)*

---

<sup>8</sup> Méthode utilisant la photographie comme médiateur de la pensée, de la parole et de l'expression en groupe, utilisée notamment dans les domaines de l'éducation, la formation, les soins et la thérapie, souvent avec des jeunes adolescents (Vacheret, 2010).

#### 4. Rôle de relais et de coordination (faire réseau)

Finalement, les co-référents proposent un accompagnement global de l'élève et font le lien et la coordination entre les différents partenaires impliqués tels que la famille, les doyens et membres du réseau de l'école source, ainsi que des acteurs externes à l'ES II tels que des thérapeutes, médecins ou collaborateurs au SPMI. Les co-référents, dont le rôle s'apparente à celui de *case manager* (Gobet et al., 2012), s'assurent que les informations pertinentes soient transmises entre tous les acteurs, afin de « remettre les choses en lien alors que chacun travaille dans son coin » (équipe Lullin). Ils organisent des rencontres avec le réseau de l'établissement et les doyens, ou en prenant contact par courriel ou par téléphone.

*« Le travail en réseau qu'on fait est un travail gigantesque. On ne se rend même pas compte, mais il y a tout le travail de communication et collaboration à l'interne de Lullin, et toutes les collaborations qu'on instaure à l'externe. Si on disait le nombre d'interlocuteurs que l'on a par suivi, je n'ai pas fait le compte encore, mais je pense qu'on arrive en tout cas à une dizaine à l'extérieur. Une dizaine, parfois on arrive à vingt. C'est une toile qu'on tisse dans le réseau. On peut être en contact avec cinq enseignants, deux thérapeutes, avec les parents et les grands-parents, avec le doyen de l'école [...] » (Équipe Lullin)*

##### *Un programme d'accompagnement sur mesure*

Le programme d'accompagnement est conçu par les co-référents, puis proposé et discuté en équipe. Ce programme est fait sur mesure pour chaque jeune, ce qui est une des spécificités de Lullin. Cela permet à chaque élève « d'aller à son rythme en fait, avec ses besoins, ses difficultés » (équipe Lullin). Ce programme est flexible et il peut être révisé périodiquement.

La flexibilité concerne d'une part l'organisation du programme : l'horaire dépend des besoins et du rythme propre de l'élève, de la modalité de son suivi (sur site, temps partiel, temps plein) et des horaires et disponibilités des membres de l'équipe (qui travaillent presque tous à temps partiel). Cette organisation est complexe ; elle nécessite un grand travail de planification, qui est réalisé par un membre de l'équipe Lullin (l'enseignante généraliste). Les aménagements d'horaires se font en collaboration avec l'établissement source. Dans le cas de la modalité de suivi en temps partagé, les jeunes sont par exemple libérés du cours d'éducation physique ou du cours de dessin, ce qui leur permet de se rendre à Lullin. La flexibilité concerne d'autre part la manière dont les contenus et les savoirs sont délivrés par les professionnels à chaque élève, en prenant en compte leurs problématiques spécifiques. L'équilibre entre le suivi pédagogique et MSOP est différent pour chaque jeune, en fonction de ses besoins.

*« Alors, j'ai envie de dire que soit vous faites du prêt-à-porter, c'est beaucoup plus confortable à expliquer, mais pas à porter, soit vous faites du sur-mesure et là, c'est complexe. Pour l'instant, tout le monde ici tient au sur-mesure, parce qu'on tient à être au plus près des besoins de l'élève au moment de ces besoins-là. » (Équipe Lullin)*

##### *Un protocole d'accompagnement harmonisé*

Bien que la prise en charge soit individualisée et unique pour chaque jeune, le cadre de cette prise en charge est relativement harmonisé et il suit un protocole. Chaque suivi d'élève implique une succession d'étapes qui jalonnent les trois mois de prise en charge tels que les entretiens d'accueil, de sortie, les points de situation en équipe, les entretiens de référence hebdomadaires et les entretiens avec les membres du réseau de l'école source (en particulier au début et à la fin de la prise en charge).

*« Chaque élève en semaine 4 en réunion d'équipe, on en parle. Si en semaine 4, on n'a pas pu parce qu'on avait la supervision, c'est pas grave. Si ce n'est pas en semaine 4, c'est en semaine 6, on va se détendre. Mais on ne va pas faire trop trainer non plus. Il faut qu'on en parle dans le premier tiers du mandat, qu'on fasse un point de situation. On fait un deuxième point de situation au deuxième tiers du mandat. » (Équipe Lullin)*

Ce fonctionnement est relativement récent. Il répond à une volonté de la direction d'harmoniser davantage les pratiques de suivi entre les référents et de pouvoir mieux rendre compte des activités réalisées à Lullin. On peut interpréter cette évolution comme s'inscrivant dans une logique

d'*accountability* – l'obligation de rendre des comptes, toujours plus présente dans les organisations comme gage de bonne gouvernance (Meuret, 2012) – afin de garantir la transparence du travail effectué à Lullin et d'asseoir sa légitimité.

### *Une relation d'accompagnement basée sur l'écoute et la confiance*

Le suivi individualisé et les entretiens fréquents des professionnels de Lullin avec les jeunes ainsi que leur rôle de relais avec les autres acteurs externes impliqués dans leur suivi amènent souvent à ce qu'une relation particulière se développe. Certains professionnels de Lullin parlent de posture « *empathique* », « *bienveillante* », où l'écoute a une place centrale.

*« Mais on essaye vraiment de se positionner comme un allié, ou en tout cas comme un tiers neutre. » (Équipe Lullin)*

Les professionnels interrogés considèrent que le bénéfice de Lullin est avant tout pour les jeunes d'être accueillis, écoutés, et ce dans leur globalité et pas uniquement en relation avec leurs problématiques scolaires.

*« Moi j'en vois un énorme, c'est déjà d'être accueilli, d'être reçu, d'être écouté, d'exister. » (Équipe Lullin)*

Si cet extrait peut interroger sur les carences possibles de l'école régulière, c'est surtout une différence de ressources qui est mise en exergue par les personnes interrogées. Certaines relèvent que le rapport développé avec l'élève diffère de celui dans l'école source dans un groupe-classe du fait que les moyens sont différents et que les interactions sont plus individualisées.

*« C'est pas qu'on est meilleurs, c'est qu'on a d'autres conditions pour le faire. Parce qu'évidemment un enseignant dans une classe avec 20 élèves, il ne peut prendre ce temps. Donc c'est une espèce de parenthèse qui permet une espèce de recentration sur le jeune, sur ses besoins [...] » (Équipe Lullin)*

La mobilisation de plusieurs adultes et le contact privilégié que les jeunes ont avec eux sont vus comme ayant un effet positif contribuant à leur redonner confiance. Par ailleurs l'admission à Lullin en tant que telle serait perçue par les élèves comme une marque de considération de la part de l'institution scolaire et aurait donc une valeur symbolique (en plus du soutien concret apporté).

*« Le simple fait d'être admis à Lullin, c'est un message fort que l'école genevoise leur envoie : 'Votre cas particulier personnel nous intéresse, on le prend en compte', que la réponse soit adéquate ou pas c'est encore autre chose. Ce simple fait de ce message envoyé par l'institution, le simple fait que l'élève vienne à Lullin les premières fois, il se passe souvent énormément de choses. » (Équipe Lullin)*

La relation particulière qui peut s'instaurer entre les membres de l'équipe et les jeunes suivis à Lullin est aussi rendue possible par le fait que Lullin est un lieu extérieur à l'établissement source et qu'il sort l'élève de son environnement habituel. Cette déconnexion géographique est positive d'après la plupart des membres de l'équipe Lullin ; elle apporte une « *sécurité* », représente « *une parenthèse* », un lieu où « *le temps s'arrête* », « *une espèce d'arrêt sur image* », une « *bouffée d'oxygène* » pour ces jeunes qui vivent des situations difficiles et qui, dans certains cas, ne se sont plus rendus à l'école depuis plusieurs mois.

### *Un regard positif des établissements de l'ES II sur l'accompagnement proposé à Lullin*

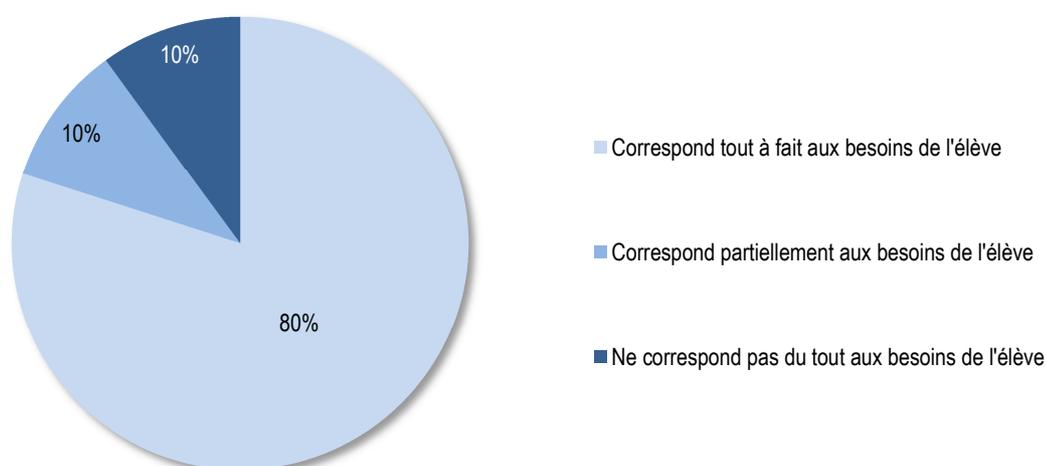
Les différents acteurs interrogés, au-delà des professionnels de Lullin, reconnaissent les bénéfices de cette prise en charge et sa spécificité. Par exemple, les quelques doyens rencontrés s'expriment positivement sur le suivi individualisé proposé à Lullin et relèvent que les ressources à disposition ont permis d'apporter le soutien nécessaire à leurs élèves en difficulté et « *qu'ils reprennent confiance en eux, ils reconstruisent tranquillement une meilleure estime d'eux-mêmes* ».

*« Assez au début, j'ai eu des cas où les référents vont sur un terrain sur lequel nous, on ne peut pas aller, c'est-à-dire qu'ils appellent à la maison, qu'ils peuvent faire des trajets avec eux. J'en ai eu qui m'ont amené l'élève jusqu'à la porte d'entrée, voire jusqu'à la porte de classe*

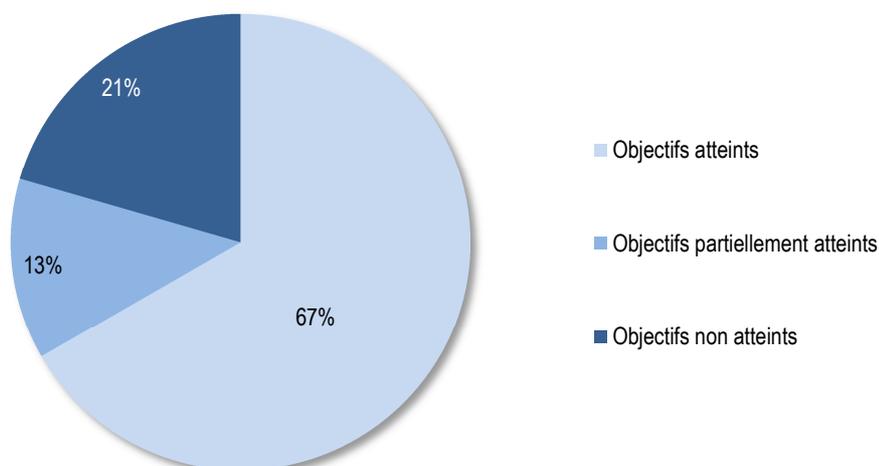
*pour les examens. Ça c'est quelque chose que nous, on ne peut pas faire au niveau école, au niveau doyen, mais que les personnes qui sont à Lullin peuvent faire. » (Établissement ES II)*

Les résultats de l'enquête par questionnaire auprès de l'ensemble des directions et membres du réseau de l'ES II confirment ce bilan positif qui est dressé de l'accompagnement proposé à Lullin. Parmi les répondants ayant déjà eu un élève suivi à Lullin, 80% considèrent que l'accompagnement proposé correspondait tout à fait aux besoins et aux difficultés de l'élève (tels que perçus par les répondants) au moment du signalement (Figure 22). Par ailleurs, 67% des répondants considèrent que les objectifs visés par la prise en charge ont été atteints, 13% partiellement atteints et 21% qu'ils ne l'ont pas été (Figure 23). À noter que les objectifs et le programme d'accompagnement à Lullin sont généralement discutés lors de la séance du réseau de début de prise en charge entre les co-référents et l'établissement source, mais les perceptions à ce sujet diffèrent largement (voir section 6.4.4).

**Figure 22. Représentations des établissements de l'ES II de l'accompagnement proposé à Lullin**



**Figure 23. Représentations des établissements de l'ES II de l'atteinte des objectifs suite à un accompagnement à Lullin**



### 6.3.3 Modalités de prise en charge

Trois types de modalités de prise en charge des élèves sont proposées à Lullin : 1) le « temps plein » à Lullin ; 2) le « temps partagé » entre l'école source et Lullin ; et 3) la modalité « sur site », c'est-à-dire que l'élève reste à plein temps dans son établissement source et ce sont les professionnels de Lullin qui se déplacent. Les modalités sont déterminées en règle générale par la commission d'admission et peuvent changer lors d'un renouvellement de mandat. La grande majorité des personnes interrogées sont satisfaites de ces différentes modalités car elles permettent de s'adapter à différentes situations en fonction des besoins de chaque jeune.

*« Alors à nouveau, pour moi la prise en charge est très personnalisée, donc j'apprécie qu'il y ait ces modalités, possibles, et qui sont 'réajustantes' au fil du déroulement pour le jeune. »  
(Équipe Lullin)*

#### *Dans la pratique : un continuum et une grande flexibilité entre les modalités*

Bien que ce soit la commission d'admission qui fixe une modalité de prise en charge lors de l'admission, dans la pratique elle laisse l'équipe Lullin adapter la modalité en fonction des besoins des jeunes une fois que la prise en charge a débuté à Lullin, car « [c']est eux qui savent sur place comment il faut gérer les choses. » (Commission d'admission)

*« ... des fois dans un PV on met 'temps partagé', et l'élève arrive à Lullin, et en fait il ne met pas un pied à l'école, et puis finalement c'est du temps plein ou alors finalement ça va plutôt bien et c'est du 'sur site', et c'est pas un problème, donc moi je trouve... » (Commission d'admission)*

Par ailleurs, les modalités peuvent changer également pendant un même mandat, en fonction de l'évolution des capacités des jeunes à réintégrer leur école source. Il peut arriver que le jeune commence à plein temps à Lullin, puis quelques semaines plus tard, lorsqu'il a une meilleure confiance en lui, il continue en temps partagé.

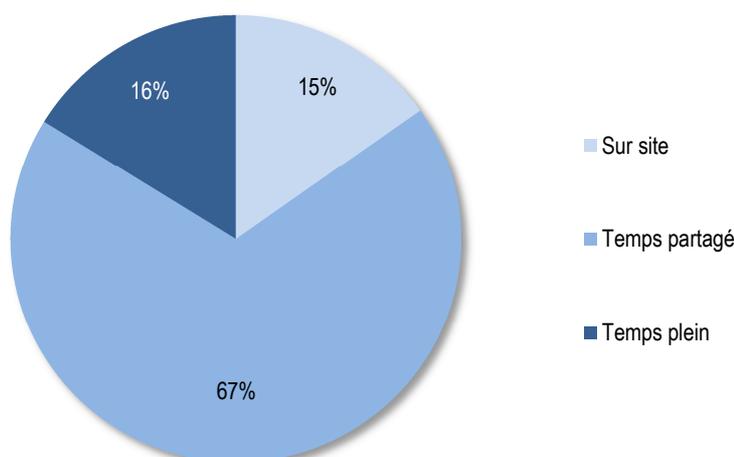
*« Je pense qu'on ne peut pas saucissonner complètement, ça fait partie d'un continuum pour moi ces modalités. » (Équipe Lullin)*

#### *« Temps partagé » : un signal pour les établissements*

Près de deux tiers des élèves suivis à Lullin sont en temps partagé (Figure 24). Cela correspond à la tendance, ces dernières années, de la commission d'admission à préconiser toujours davantage cette modalité. Le but est avant tout de signifier à l'établissement source que le suivi Lullin ne veut pas pour autant dire que l'élève ne relève plus de la responsabilité de l'école et que celle-ci en est déchargée. Pour l'élève, le message est qu'il reste attaché à son école et que le lien doit être maintenu. L'attribution formelle de la modalité « temps partagé » a donc également une fonction symbolique importante. Dans la pratique, le taux de présence des jeunes à Lullin et dans leur école source varie largement au cours de la prise en charge.

*« Donc voilà, je dirais que 'temps partagé' ça laisse la souplesse d'interprétation, et puis dans le message, il est plus juste par rapport à la mission de Lullin, qui n'est pas de les sortir de l'école, et que l'école est encore un partenaire, l'élève est encore affilié à l'école source. »  
(Équipe Lullin)*

Figure 24. Proportion d'élèves par modalité de prise en charge



*« Sur site » : une modalité chronophage mais jugée utile*

Les personnes interrogées relèvent que la modalité « sur site » (à plein temps dans l'école source) est particulièrement chronophage et que Lullin manque parfois de ressources pour la mettre en œuvre. D'une part, les professionnels travaillent presque tous à temps partiel, ce qui limite le temps à disposition. D'autre part, les déplacements à travers le canton des professionnels de Lullin vers des établissements parfois très éloignés sont des obstacles fréquemment mentionnés, ce qui explique que « parfois ils sont un peu dans l'économie de ça » (commission d'admission). Les bénéfiques de cette modalité sont par contre reconnus ; elle permet notamment d'éviter aux élèves de manquer des cours et d'être rassurés par les cours individuels s'ils souffrent de phobie scolaire par exemple.

*« Mais en même temps, c'est le cours qui – c'est elle qui l'a dit aussi au réseau – qui est un petit peu comme un filet. Elle sait que c'est bon, 'si je décroche ben c'est bon, il y a quelque chose qui me retient', parce que c'est le cours qui l'angoisse. Donc en même temps c'est un investissement, mais en même temps on sait que si on enlevait ça, peut-être qu'on ne servirait plus à rien. » (Équipe Lullin)*

*« Temps plein » : une modalité appliquée principalement lors de réorientations*

Le temps plein à Lullin correspond à un accompagnement de maximum 15 heures hebdomadaires. Il est peu appliqué car le but du dispositif est que l'élève retourne à terme dans son établissement. Cette modalité est principalement appliquée lorsqu'un élève envisage une réorientation et que ça ne fait plus sens pour lui de retourner dans son établissement source.

*« La seule fois où c'est vraiment strict, c'est quand les élèves sont en complète réorientation et du coup, ils n'ont même plus de raison de rester dans leur établissement. On avait des élèves l'année passée qui passaient de 1<sup>re</sup> année du collège à se préparer à rentrer en CFC, ils n'avaient plus d'intérêt à rester au collège. Leur objectif, c'était préparer les tests EVA plutôt. » (Équipe Lullin)*

*Soutien de Lullin aux établissements : une modalité appliquée de façon informelle*

Une quatrième modalité avait été imaginée lors de la création de Lullin, qui aurait permis aux professionnels de Lullin d'apporter du soutien, des conseils et une expertise sur le décrochage et sa prévention auprès des établissements qui le souhaiteraient. Or cette modalité n'a jamais été appliquée de façon formelle. Les acteurs interrogés voient plusieurs bénéfiques potentiels à cette modalité et considèrent que Lullin dispose d'une expertise qui pourrait être utile. Mais ils perçoivent des obstacles à sa mise en place formelle, dus notamment au fait que l'intervention et les regards extérieurs sur les pratiques des enseignants et professionnels du réseau des établissements seraient sans doute mal vécus

et reçus. La quatrième modalité pose, d'une part, la question de la perception par les établissements de la légitimité de Lullin à intervenir comme experts et, d'autre part, implique des défis pour instaurer une collaboration avec des équipes mobiles dans un temps court.

*« Il y a ce positionnement étrange de Lullin : est-ce que c'est des experts ? Est-ce qu'ils savent mieux que le personnel de l'école ? C'est compliqué parce que ça touche à des sensibilités et pourtant, pour avoir fait des supervisions, l'échange de pratiques, la mise à plat de ce qu'on rencontre comme difficultés, ça ne peut que être profitable, mais ça touche aux égos, ça touche aux sensibilités. » (Commission d'admission)*

Les entretiens avec les membres de Lullin indiquent toutefois que cette modalité de soutien aux établissements est appliquée de façon informelle au cas par cas, à travers les contacts entre les référents et les doyens d'établissements, voire avec des enseignants, au sujet de situations d'élèves qui sont suivis à Lullin.

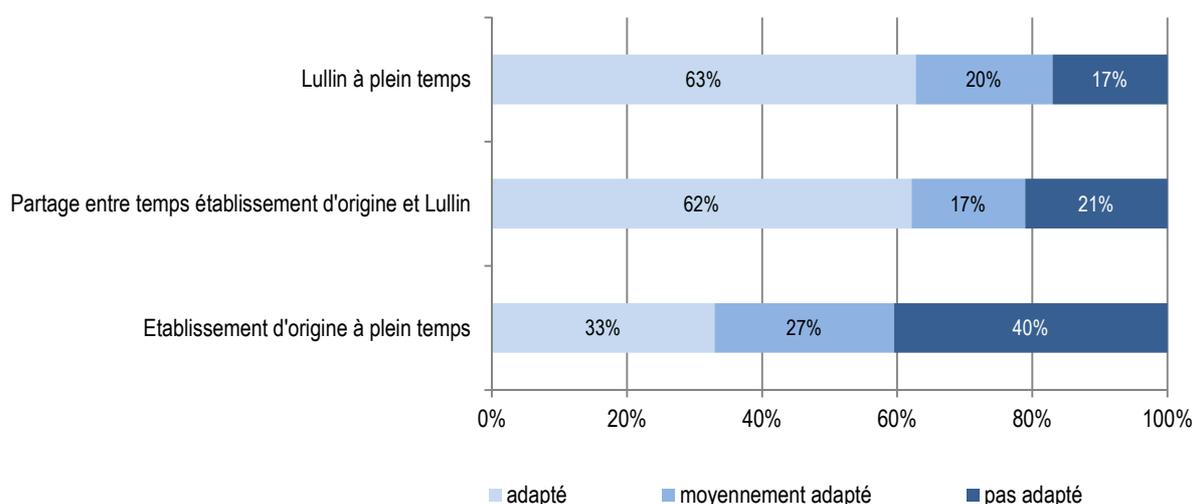
*« Donc parfois, dans les mandats qu'on a actuellement, c'est plutôt quand on prend contact avec l'enseignant, faire part de nos observations et parfois des recommandations. Là justement, l'élève dont je fais le cours sur place, la recommandation à son enseignante, c'était que l'élève ne se sent pas du tout prête et est très angoissée par l'idée de devoir présenter quelque chose à l'oral devant tout le monde. » (Équipe Lullin)*

#### Perceptions des doyen-ne-s et membres du réseau de l'ES II

Les résultats du questionnaire passé auprès des directions et membres de l'ES II montrent tout d'abord que près de sept personnes sur dix estiment qu'il est utile que Lullin propose ces trois modalités de prise en charge. Il est aussi intéressant de noter que près de trois personnes sur dix n'ont pas connaissance des différentes modalités existantes. L'enjeu de la communication, déjà évoqué, sera repris par la suite (section 8.3). Cet élément est assez révélateur du niveau d'information des écoles susceptibles de signaler des jeunes pour une admission à Lullin.

Les établissements de l'ES II estiment que les modalités à plein temps (63%) et à temps partagé (62%) sont les plus adaptées aux besoins des jeunes (Figure 25). La prise en charge sur site, par contre, est jugée comme étant la moins adaptée aux besoins des jeunes (40% considèrent la modalité « sur site » comme n'étant pas adaptée). Ce résultat suggère une tendance des établissements à vouloir déléguer à l'extérieur des situations d'élèves pour lesquelles ils considèrent que les ressources à l'interne ont été épuisées. Dès lors qu'un signalement est fait, les établissements attendent que l'élève soit pris en charge à l'extérieur, au moins à temps partagé. La tendance de plus en plus marquée, décrite ci-dessus, d'attribuer la modalité « temps partagé » afin de garder les établissements impliqués prend tout son sens au regard de ce résultat.

Figure 25. Les modalités de prise en charge selon leur degré d'adaptation aux besoins des élèves



### 6.3.4 Durée du mandat

La durée du mandat à Lullin est de trois mois à partir de la date d'entrée de l'élève à Lullin, et à l'exclusion des périodes de vacances scolaires. Il arrive que la commission d'admission demande un point de situation intermédiaire après quelques semaines, pour s'assurer que le suivi à Lullin fonctionne. Le mandat peut être renouvelé une fois, sur demande motivée de la part de l'équipe Lullin. En moyenne, un peu plus de la moitié des jeunes suivis à Lullin (57%) voient leur mandat renouvelé.

En principe, l'équipe se met d'accord sur les demandes de prolongation, mais en cas de désaccord, la doyenne peut trancher ou dans de rares cas, les questionnements sont transmis à la commission d'admission. Les co-référents rédigent les demandes, en collaboration avec la doyenne, en expliquant le travail accompli depuis le début de la prise en charge et les raisons et objectifs du renouvellement. La commission d'admission statue sur les demandes et peut en principe les accepter ou les refuser, bien que les refus soient très rares.

La durée du mandat fixée à trois mois a suscité de vives discussions et critiques dès la création de Lullin, en particulier au sein de l'équipe Lullin et du pôle MSOP en particulier. Alors que les membres engagés à la création de Lullin ont été partie prenante de la conception du dispositif (contenu et modalités de prise en charge), la durée du mandat n'a, semble-t-il, pas été le fruit d'un consensus.

#### *Trois mois pour réduire le risque de décrochage*

D'après les membres de la commission d'admission et quelques membres de l'équipe Lullin, le cadre temporel limité à trois mois a été retenu car sa durée relativement courte correspond à un « modèle d'intervention en situation de crise » qui est souvent pratiqué par les psychiatres et psychologues (Mauriac, Zeltner & Mallat, 2002 ; Lecomte & Lefebvre, 1986). Le but est d'intervenir à un moment critique où le jeune ne peut plus fonctionner dans sa scolarité comme avant (suite à un événement particulier ou l'accumulation de différents facteurs) et où le risque de décrochage est élevé. Le but de cette prise en charge de trois mois est de faire baisser ce risque et d'éviter le décrochage, sans toutefois forcément pouvoir régler toutes les problématiques de l'élève. En effet, dans un modèle de crise, l'objectif est mettre en place les relais (thérapeutiques ou autres) nécessaires qui vont permettre à l'élève de travailler ses problématiques à plus long terme une fois qu'il ou elle aura réintégré sa scolarité, en dehors de Lullin.

*« L'idée de l'hypothèse de crise veut dire que le fonctionnement antérieur était suffisant, et puis que quelque chose s'est mal passé, on ne sait pas quoi, ça peut être une rupture amoureuse, ça peut être le déclenchement d'une maladie psychique, ça peut être la confrontation à un autre type d'enseignement, ça peut être dieu sait quoi, une tumeur cérébrale... L'idée c'est que si on enlève ce qui a péjoré la situation à un moment donné, on arrive à retrouver le statu quo antérieur qui lui était suffisant. » (DG)*

#### *Une durée de prise en charge contestée*

Pour certains acteurs de Lullin, la durée est jugée adaptée et le principe d'un cadre temporel fixe est jugé nécessaire, à la fois pour les jeunes et pour l'équipe. Pour les élèves, c'est une façon de leur rappeler que l'accompagnement est temporaire et que le but est de réintégrer l'école source – c'est la mission de Lullin. Le but est d'éviter que les jeunes s'installent trop dans le cadre sécurisant et confortable de Lullin, ce qui rendrait plus difficile leur départ. Pour l'équipe Lullin, c'est aussi un moyen, d'une part, de les inciter à mettre en place les relais à l'extérieur, étant donné qu'ils ne pourront pas accompagner les jeunes dans la résolution de tous leurs problèmes. D'autre part, c'est un garde-fou contre le surinvestissement dans la relation d'aide de la part des membres de Lullin et « l'attachement » aux jeunes. Ce risque se voit diminué lorsque la prise en charge est de durée plus limitée et lorsqu'elle a un cadre temporel défini.

*« Je comprends que ça puisse questionner, car c'est vrai que ça peut paraître parfois très court, en revanche je pense personnellement que c'est aussi un facteur protecteur, parce qu'on sait dès le départ qu'il y a une échéance, donc on est tenu de poser des objectifs rapidement, précis. Et aussi tenus, dès le départ, d'envisager la fin du mandat. Et ça je trouve très pertinent, et probablement très constructif, aussi pour l'élève. Dans l'idée que c'est vraiment une période*

*transitoire, pour redonner un élan potentiel et tisser les liens et les relais pour la suite. Donc vraiment un passage, et non pas comme un lieu où on peut s'installer parce qu'on se sent en sécurité. » (Équipe Lullin)*

Pour d'autres acteurs, le modèle de crise pose question. Premièrement, lorsque l'élève est signalé alors que la crise est déjà entamée depuis longtemps, il est difficilement applicable, comme le suggère cet extrait d'entretien :

*« Ça n'a pas marché parce qu'on n'avait pas le jeune en crise. Des fois, la crise, ça faisait cinq ans qu'elle avait eu lieu, j'en sais rien, on avait juste des répercussions qui se passaient pour le jeune à ce moment-là. Trois mois c'est vrai que c'est court, le temps que le jeune arrive, l'observation, que ça se mette en place. Et puis il faut pas oublier, la plupart ils viennent pas à Lullin au début, il y en a peu. Ils refont la même chose, de l'absentéisme, ça continue. Mais bien sûr, Lullin réagit différemment. C'est ce qui fait que ça prend du temps aussi. » (Commission d'admission)*

Deuxièmement, le temps de prise en charge est jugé trop court au vu des situations parfois très complexes qui sont admises à Lullin. Certaines problématiques se révèlent aussi au cours de la prise en charge, nécessitant de nouvelles actions et plus de temps.

*« Mais en même temps, on sait jamais combien de temps ça va durer. Parce que c'est plein de surprises. On reçoit un jeune avec un signalement, donc on y va, et puis en chemin il peut se passer plein de choses. On a eu des situations où on avait l'impression qu'on était sur le bon chemin, et puis tout à coup 'paf', il se passe quelque chose juste avant la sortie et on repart pour un renouvellement. » (Équipe Lullin)*

Par ailleurs, les jeunes peuvent être en attente de rapports médicaux ou de résultats de tests scolaires. L'équipe et le programme d'accompagnement du jeune sont donc liés à des facteurs extérieurs dont ils ne contrôlent pas complètement la temporalité.

*« Je vous donne un exemple. On a l'attente d'un bilan neuro-psy, le jeune ne s'est pas présenté à l'un de ses rendez-vous. Du coup la neuro-psy doit décaler le rendez-vous, elle a un agenda chargé, donc on perd deux ou trois semaines. Après, elle va devoir faire un compte-rendu qu'on attend. Trois mois, c'est serré avec des jeunes en difficulté, qui ont besoin de temps, je dirais, pour se consolider, pour se renforcer. » (Équipe Lullin)*

Troisièmement, dans certains cas, les priorités scolaires ont tendance à prendre le dessus (en cas de préparation d'examens ou de tentatives pour sauver l'année scolaire), retardant l'intervention du pôle MSOP ou la reléguant au second plan, ceci étant parfois également dû au fait que les problématiques personnelles, familiales ou d'orientation émergent au cours de la prise en charge. Ceci expliquerait que la durée de trois mois soit contestée surtout au sein du pôle MSOP, pour qui la prise en charge et les critères pour déterminer sa fin seraient moins objectivables que pour le pôle enseignant, comme le suggère cet extrait.

*« Et je dirais que par rapport à ces trois mois justement, l'équipe médico-psycho-sociale et d'orientation, pour nous, c'est un peu plus compliqué ces trois mois, parce que c'est... Je veux dire ok, il y a des objectifs scolaires qui peuvent être plus ou moins bien définis : passer tel examen, mettre en place des mesures, faire une année en deux ans, et du coup cette année il va faire ça, ça, ça et il peut travailler ça, ça, ça ici. [...] pour l'équipe médico-psycho-sociale, les objectifs, nous on voit les jeunes qui arrivent et ne vont pas bien, et peut-être l'urgence scolaire a pris le dessus parce que c'était une urgence, donc une priorité, finir l'année quoi qu'il en soit ; mais tout le reste, tout ce qu'on a pu constater, le travail plus en profondeur sur sa relation aux autres, son rapport conflictuel aux adultes, le fait qu'il n'a pas trouvé encore d'appartement, c'est la crise chez lui, le lever du matin c'est compliqué, voilà, tout ça, on n'a pas forcément du temps en trois mois de travailler tout ça. » (Équipe Lullin)*

Finalement, la durée est jugée trop courte en lien avec le processus d'intégration de l'élève à Lullin, qui prend nécessairement du temps. En effet, ce dernier doit traverser plusieurs phases, notamment les entretiens d'accueil, une phase d'observation, la mise en place du programme, et au niveau des relations, il doit faire connaissance et surtout faire confiance aux membres de Lullin. Les jeunes

continuent parfois à faire de l'absentéisme et ne fréquentent pas Lullin dès le premier jour du mandat. Le délai de trois mois donne alors l'impression aux professionnels qu'il faudrait arrêter la prise en charge alors qu'elle vient tout juste de démarrer de façon efficace.

*« Parce qu'effectivement ça induit... Les élèves qu'on reçoit et qui sont donc dans cette catégorie où ils ont des fragilités psychologiques, sociales, de santé, ça demande quand même de les apprivoiser effectivement, qu'ils aient confiance en nous, etc. Donc tout ça prend déjà un mois on va dire, et puis après il reste assez peu de temps au final pour construire quelque chose avec eux. Donc c'est vrai que les trois mois... Généralement on a six mois au final. » (Équipe Lullin)*

La possibilité de demande d'un renouvellement de mandat est nécessaire du point de vue de la plupart des acteurs interrogés, notamment au sein de l'équipe Lullin, et elle est souvent utilisée. Un membre de l'équipe Lullin mentionne que ces demandes représentent un travail administratif pour l'équipe et également souvent un stress important pour l'élève et sa famille quant à l'issue de la demande.

#### *Un débat qui renvoie à des perceptions différentes de la mission de Lullin*

Plus globalement, le débat sur la durée du mandat de Lullin renvoie aux perceptions parfois divergentes de la mission de Lullin, de son public cible ainsi que des rôles des membres de l'équipe, en particulier du pôle MSOP. Dans le modèle de crise, l'équipe MSOP aurait davantage la fonction d'une « plateforme d'évaluation et d'orientation » vers d'autres thérapeutes et institutions. Or plusieurs membres de l'équipe MSOP – du moins celles et ceux présents dès la création de Lullin – avaient une conception différente de leur rôle et souhaitaient pouvoir s'impliquer davantage dans l'accompagnement des jeunes.

*« C'est-à-dire qu'on va rencontrer le jeune, scanner un peu la situation, lui dire 'ok, il vous faut un suivi psy, on va vous trouver un psy', et puis voilà. Ou 'il faut aller à Point Jeunes, et ils vont s'occuper de vos affaires administratives, financières' et de ce genre. Et puis pareil avec les familles d'ailleurs, c'est la crise à la maison, les parents n'arrivent pas à le lever le matin, etc. donc on les oriente vers un suivi familial, encore ceux qui [sont] preneurs, bref. Ou bien est-ce qu'on fait le travail ici, ou en tout cas on entame le travail ici ? Et je pense qu'il y a eu un... une confusion de ce genre on va dire. » (Équipe Lullin)*

Il faut relever toutefois que ce clivage entre le pôle MSOP et enseignant sur la mission de Lullin et la durée du mandat semble atténué depuis que le pôle MSOP s'est renouvelé. À la différence des anciens professionnels MSOP qui étaient partie prenante de la création de Lullin et dont les attentes avaient semble-t-il été déçues, les nouvelles personnes ont rejoint un dispositif existant, ce qui a probablement facilité leur adhésion au (nouveau) modèle en place.

### **6.3.5 Fin de la prise en charge**

#### *Bilan et réseau de sortie*

À l'issue des trois mois de suivi (ou six s'il y a eu un renouvellement), les co-référents préparent le bilan de sortie qui retrace tout l'historique de l'élève et fait des recommandations de mesures qu'ils jugent nécessaires. Le bilan indique également quels sont les acteurs ou institutions responsables de ces mesures. Elles peuvent consister par exemple dans la poursuite d'un suivi thérapeutique, ou l'octroi de mesures d'appui scolaire, ou des aménagements scolaires (par exemple, faire une année scolaire étalée sur deux ans). Le travail de mise en place des différents relais a généralement débuté plusieurs semaines avant le départ du jeune de l'établissement Lullin. Il représente une partie importante du travail des co-référents et est essentiel pour le maintien de l'élève en formation.

Le bilan de sortie est transmis à l'école d'origine de l'élève. Par ailleurs, un réseau de sortie est généralement aussi organisé. Celui-ci se déroule dans l'établissement source, en présence des co-référents, de l'élève (et éventuellement de sa famille), du doyen et/ou du maître de classe, et éventuellement d'autres membres du réseau de l'établissement. Les modalités de communication et d'information entre Lullin et le jeune, et entre Lullin et l'école source, sont aussi définies à ce moment-là.

*« Par rapport à Lullin, quand ça finit, il y a un rapport écrit à faire. Et dans ce rapport écrit, il y a la suite. Comment on continue pour que le jeune aille bien, ou continue d'aller bien et maintienne sa scolarité. [...] c'est le but de Lullin, on ne va pas laisser le jeune comme ça : 'On vous a aidé pendant trois mois, six mois et puis hop débrouillez-vous'. » (Équipe Lullin)*

D'après les personnes interrogées, les réseaux de sortie se passent généralement bien, à moins que la situation de l'élève n'ait pu s'améliorer comme souhaité, ce qui peut générer de la frustration autant pour l'équipe Lullin que pour l'école source car les efforts n'ont pas été fructueux.

### *Une porte toujours ouverte pour les jeunes*

Lors du réseau de sortie, Lullin signifie à la fois au jeune et à l'école que l'équipe reste à disposition en cas de problèmes ou questions. Par défaut, un mandat « post » est attribué pour chaque jeune, avec trois entretiens de référence pour faire le suivi et s'assurer que l'élève vit positivement son départ de Lullin. Les mandats « post » donnent une flexibilité et une marge de manœuvre à l'équipe Lullin pour aller un peu au-delà du cadre temporel fixe des trois mois renouvelables, et terminer l'accompagnement de façon moins abrupte si nécessaire. Dans la pratique, certains jeunes ne font aucun entretien et d'autres viennent plus souvent.

L'équipe Lullin a une posture flexible par rapport à cela et a comme principe de garder la porte ouverte à tous les jeunes qui sont passés par Lullin. Les enseignants sont également sollicités et dispensent parfois un appui scolaire ponctuel, sur demande du jeune.

*« On prend acte que l'accompagnement Lullin s'arrête, mais ça ne veut pas dire que la porte est verrouillée. On reste à disposition de l'élève et de ses parents, et on reste à disposition de l'établissement. Le bilan de sortie, l'établissement le reçoit aussi et il le reçoit avec une lettre qui indique que le référant pédagogique reste à disposition en cas de questions. » (Équipe Lullin)*

La relation particulière instaurée entre Lullin et les jeunes peut perdurer dans le temps ; preuve en est le fait que plusieurs d'entre eux se rendent aux apéritifs organisés par l'équipe Lullin chaque année. Ceci est relevé par plusieurs membres de l'équipe Lullin ainsi que par des membres de la commission d'admission :

*« Je crois que les élèves ne sont pas indifférents à leur passage à Lullin, parce que, je crois me rappeler, Lullin ils font des apéros et ils invitent les anciens, et ils viennent souvent. » (Commission d'admission)*

### *Un contact rapproché avec l'école source*

L'équipe Lullin reste également informée de l'évolution des jeunes après leur départ en restant en contact, par exemple, avec la direction de l'établissement source ou en échangeant avec les membres du réseau. Sous la forme d'un mandat de veille, les co-référents vérifient que les relais mis en place ont tenu et sont attentifs à des signaux de décrochage durant certaines périodes charnières, notamment le début de l'année scolaire qui suit un passage par Lullin.

*« Après, il y a les rentrées scolaires, quelque part, ceux qu'on a suivi l'année précédente, on devrait tous avoir un œil dessus à la rentrée scolaire. Quand je dis un œil dessus, c'est brancher les alarmes dans les écoles, c'est avvertir les collègues par exemple, voilà, s'il y a de nouveau de l'absentéisme, il faut réagir tout de suite. » (Équipe Lullin)*

Ces suivis « post-Lullin » ne sont pas forcément visibles, mais ils représentent un temps non-négligeable de travail pour l'équipe. L'équipe Lullin suit parfois des jeunes pendant plusieurs années, ne serait-ce qu'en prenant des nouvelles auprès de l'école de l'élève. Mais ce travail s'ajoute aux suivis formels à Lullin et il peut entrer en conflit avec des périodes d'activité chargées.

*« Initialement, on nous avait dit de suivre la situation du jeune jusqu'à ce qu'il soit certifié. C'est-à-dire potentiellement jusqu'à six ans. Un jeune qui double deux fois et qui vient de commencer... De toute façon, on n'a tout simplement pas le temps de suivre ces jeunes. Mais ponctuellement, si des jeunes nous sollicitent ou si on a une utilité sur une situation, on peut suivre. Y'a des jeunes, on est en contact depuis quatre ans. » (Équipe Lullin)*

### 6.3.6 Perceptions du vécu des élèves passés à Lullin

À défaut d'avoir eu accès aux récits et expériences des élèves, nous avons interrogé les professionnels de Lullin à propos de leur perception du vécu des jeunes admis dans l'établissement.

#### *Perception d'un vécu globalement positif par les élèves*

Il ressort des entretiens qu'une perception globalement très positive du vécu des jeunes est partagée par les membres de Lullin. Plusieurs personnes soulignent également que puisque les élèves doivent être preneurs de la mesure, ils sont en général dans une posture d'ouverture qui les met dans de bonnes dispositions pour vivre positivement leur passage à Lullin.

*« ... il y a certains jeunes qui sont tellement heureux et reconnaissants quand on les revoit deux ans après où c'est bon, ça avance, ils sont revenus dans la norme, c'est tellement génial. Et ils arrivent avec un sourire en disant 'merci, merci'. » (Équipe Lullin)*

Ces retours positifs sont parfois exprimés lors de l'entretien pour le bilan de sortie, aux apéritifs organisés par Lullin qui sont ouverts aux anciens élèves, ou par le biais du lien qui perdure avec certains jeunes. À noter tout de même que d'autres jeunes préfèrent couper le contact après leur passage à Lullin. Ceci est interprété par les membres de Lullin comme faisant partie d'un processus de retour à la normalité : *« Donc en général, ce n'est pas un refus de nous, par rapport à qui on est, mais plutôt pour l'idée de se dire : 'je suis un élève normal'. » (Équipe Lullin)*

*« Alors il y en a certains qu'on n'a pas revus, voilà. C'est plutôt bien aussi. C'est-à-dire que la vie continue, etc. Ils poursuivent leur chemin. On a dû certainement, mais je crois assez peu, avoir des élèves qui ont mal vécu certains moments à Lullin, voilà. Mais globalement, je crois qu'ils sont plutôt satisfaits. En tous cas les retours sont plutôt positifs. » (Équipe Lullin)*

Une autre indication que l'expérience est très positive pour les élèves, c'est le fait que plusieurs d'entre eux ont apparemment conseillé Lullin à leurs camarades de classe, comme cet extrait le suggère :

*« Et c'est arrivé que certains nous fassent de la pub auprès de leurs copains. La première année, on en a même un qui est venu sonner à la porte avec deux copains pour demander au directeur s'il pouvait les prendre. Ceux qu'on voit là, ceux qui reviennent, ils sont tous contents, ils sont tous reconnaissants, ils sont tous conscients qu'on a joué un rôle à un moment de leur vie. » (Équipe Lullin)*

Les membres de l'équipe Lullin considèrent tout de même que les expériences des jeunes sont variables et dépendent de facteurs qu'il est très difficile d'anticiper.

*« C'est très varié. Certains n'accrochent pas du tout. Ils ne viennent pas. Ils sont noyés par leurs difficultés, leurs problèmes. Lullin n'est rien pour eux, je pense. À l'opposé, Lullin, c'est pour la première fois des professionnels qui font attention à eux, qui les soutiennent et qui les 'sauvent'. On a vraiment toute la palette de perception des élèves sur leur passage chez nous. » (Équipe Lullin)*

#### *Le « timing » : un facteur qui influence l'expérience des jeunes*

Certains jeunes n'accrochent pas à la mesure ou quittent Lullin après un certain temps. Une explication fréquemment mentionnée est celle d'un bon ou d'un mauvais « timing » de la prise en charge à Lullin : le moment de prise en charge peut soit intervenir trop tard lorsque la situation est trop complexe, soit trop tôt si l'élève n'a pas encore eu de prise de conscience par rapport à certaines problématiques ou n'est pas encore prêt à les travailler.

*« Et puis il y a un timing aussi où c'est le bon moment, où le jeune est prêt à accepter et à travailler ses problèmes, même s'ils vont pas être résolus, mais voilà, à commencer à accepter de l'aide et à travailler ça. Et ça lui permet de prendre juste le temps pour continuer. Et puis d'autres où c'est pas le bon timing. » (Équipe Lullin)*

Si Lullin ne permet pas toujours aux élèves de raccrocher une formation ou d'atteindre les objectifs fixés initialement, ce n'est pas pour autant que les professionnels considèrent que les jeunes ont une expérience négative et que le suivi est un échec. Plusieurs rapportent qu'un passage par Lullin a parfois des effets à moyen terme (bien après le départ de l'établissement) et/ou que ce passage peut les mener vers une voie différente que celle prévue, mais néanmoins bénéfique.

*« Et je trouve toujours assez magnifique, quelle que soit l'issue du mandat, si le jeune parvient à retourner à l'école ou pas, de voir à quel point il y a une éclosion. Et que j'ai l'analogie avec une fleur qui s'épanouit, qui n'aura peut-être pas le parfum qu'on projetait au départ, mais qui parfume autrement et qui correspond à ce que la personne a envie d'émettre au moment du départ. Jusqu'à présent en tout cas, j'ai toujours entendu des retours très positifs des jeunes. Et même si la graine qu'on a essayé de semer pendant les trois mois ou six mois n'a pas germé sur le moment, j'ai l'impression, en tout cas dans le dialogue que je peux avoir avec certains, qu'ils ont conscience du chemin parcouru et que peut-être, plus tard, ils en verront l'éclosion, ou pas. Mais que le passage-là était déterminant, pour une suite, quelle qu'elle soit. » (Équipe Lullin)*

Ces données donnent accès uniquement aux perceptions des professionnels de Lullin du vécu des jeunes. Pour les compléter et rendre compte des expériences des élèves, il aurait bien entendu fallu les interroger directement. Toutefois, la réalisation de ces entretiens n'était malheureusement pas possible dans le cadre de ce mandat. Même si on n'a ici que le point de vue des jeunes de manière indirecte, cela fait ressortir des éléments déjà relevés auparavant, notamment au niveau du moment du signalement ou encore du processus d'admission.

#### **À retenir**

- Un programme d'accompagnement à la carte, individualisé et flexible
- Des types de soutiens variés : pédagogique, médico-psycho-social, d'orientation et de coordination/relais
- La relation d'accompagnement des élèves : basée sur l'empathie, l'écoute et la confiance
- Un regard globalement positif des établissements de l'ES II sur l'accompagnement à Lullin
- Un continuum de modalités de prise en charge : « temps plein », « temps partagé », « sur site »
- Prédominance du « temps partagé » : un signal pour impliquer les établissements de l'ES II
- Une durée de prise en charge qui fait débat (trois mois, renouvelable une fois)
- Après Lullin : une porte toujours ouverte pour les élèves et un contact rapproché avec les écoles sources
- Perception d'un vécu globalement positif des élèves de leur passage à Lullin (mais manque des récits des jeunes eux-mêmes)

## 6.4 Une prise en charge pluriprofessionnelle

### 6.4.1 Structure de l'équipe Lullin

#### *Composition professionnelle de l'équipe Lullin et organisation de son temps de travail*

Selon la documentation officielle, l'équipe pluriprofessionnelle de Lullin « est composée de collaborateurs œuvrant de manière coordonnée et interdépendante dans l'accompagnement des jeunes admis à Lullin. Tous participent à la réflexion pluridisciplinaire et favorisent les liens avec le réseau pour la mise en place et la conduite du projet de chaque élève »<sup>9</sup>. Concrètement, l'équipe Lullin comprend un pôle pédagogique composé de cinq enseignants (sciences humaines, enseignement général, lettres, sciences et mathématiques) et un pôle psychosocial et de santé (équipe MSOP) composé d'une psychologue conseillère en orientation (OFPC), d'une assistante sociale, d'un psychologue (OMP) et d'une infirmière de santé communautaire (OEJ). L'équipe Lullin bénéficie en outre du support d'une assistante de direction responsable du secrétariat, tandis que l'enseignante pour les lettres occupe également la fonction de doyenne en charge de l'établissement.

Ces différents professionnels ne travaillent pour la plupart pas à plein temps au sein de l'établissement Lullin. Ceux-ci sont en effet très souvent occupés dans un autre lieu au sein du DIP. Ainsi, concrètement, en termes d'équivalent temps plein (ETP), l'équipe Lullin s'organise comme suit :

- Équipe pédagogique : 5 enseignants (pour un total de 3,5 ETP)
  - 1 enseignante rattachée à l'EO, à 100% = 1 ETP
  - 4 enseignants rattachés à l'ES II, à 50% = 2 ETP
  - dont une enseignante qui assume également la charge de doyenne en charge de l'établissement, à 50% = 0,5 ETP
- Équipe MSOP (pour un total de 2,55 ETP) :
  - 1 assistante sociale rattachée à l'ES II à 75% = 0,75 ETP
  - 1 psychologue rattaché à l'OMP à 80% = 0,8 ETP
  - 1 infirmière rattachée à l'OEJ à 50% = 0,5 ETP
  - 1 psychologue conseillère en orientation rattachée à l'OPFC = 0,5 ETP
- 1 assistante de direction rattachée à l'ES II à 50% = 0,5 ETP

Ceci nous mène à un nombre total d'ETP pour l'équipe Lullin de 6,55.

À ceci s'ajoute enfin le fait que, avec ces taux d'occupation majoritairement partiels, les membres de l'équipe ne sont pas tous présents simultanément dans l'établissement Lullin, à l'exception du mardi après-midi. Pour remédier à cela, différentes stratégies ont été développées, par exemple l'utilisation d'un « journal de l'élève » ou encore de l'application de messagerie « WhatsApp ».

Nous le verrons plus loin, ces éléments liés aux temps de travail partiels posent, entre autres, la question de la réactivité et du suivi de situation souvent complexes, tout en pouvant potentiellement freiner la collaboration entre les membres de l'équipe.

#### *Pertinence des compétences professionnelles présentes et adéquation des ressources*

La question de la pertinence, pour ce qui est de la composition des équipes pédagogique et MSOP au niveau de l'établissement Lullin, ne semble que très peu se poser par les acteurs interrogés dans le cadre de notre étude. Les neuf professions présentes au sein de l'équipe Lullin ainsi que les compétences qu'elles amènent semblent pour la plupart adéquates au regard de l'accompagnement mis en place avec les jeunes de passage à Lullin.

---

<sup>9</sup> <https://edu.ge.ch/site/lullin/equipe/>

À défaut d'un véritable changement dans la composition de l'équipe, l'ajout éventuel à l'équipe MSOP d'un profil issu du monde professionnel, un conseiller en formation – et pas seulement du domaine purement scolaire – serait néanmoins vu comme bénéfique et rendrait l'équipe encore plus complémentaire en lui permettant d'augmenter son champ d'action, ceci dans un contexte de promotion de l'apprentissage dans le canton de Genève.

*« C'est toujours intéressant d'avoir un professionnel du terrain. Comment dire ? Dans ce contexte-là, avec des jeunes du dual, ce serait d'être accompagnés par l'équipe MSOP, mais aussi par des professionnels qui sont menuisiers, artisans, qui ont un métier, qui ont cette facette-là. Au centre de formation professionnelle, les enseignants avec qui j'ai travaillé sont aussi des professionnels qui ont une formation soit en menuiserie, soit dans d'autres domaines concrets et qui ont un lien aussi avec le monde professionnel, c'est-à-dire avec d'autres maîtres d'apprentissage, avec des maîtres de stage. Ici, pour l'instant, je n'ai pas encore entendu ça. On est dans l'école, on est dans le MSOP, on est dans la famille, on est dans le réseau, scolaire et purement scolaire. Après, à un moment donné, il faudra peut-être aller chercher un patron. »*  
(Équipe Lullin)

Cet appui spécifique à la recherche d'une place en formation duale est d'ailleurs au cœur du projet-pilote *Go-Apprentissage* mis en place dans quatre établissements du CO<sup>10</sup>. Ceux-ci ont vu la création d'un poste de conseiller-ère en placement fonctionnant comme intermédiaire entre les jeunes et les employeurs. Bien qu'ayant déjà intégré l'ES II, certains élèves de Lullin s'interrogent eux aussi sur leur avenir scolaire et sur les possibilités de se diriger vers une filière peut-être plus professionnalisante.

*« Le gamin qui veut être électricien, deux choses, il faut qu'il trouve des stages, donc maintenant à l'ECG on va avoir des conseillers en formation, donc normalement on devrait pouvoir aider de ce côté-là ; mais c'est Lullin qui devrait aussi faire ça, qui devrait avoir un conseiller en insertion, en formation, ce que vous voulez, qui crée plein de liens avec les professionnels, c'est aussi les principaux absents de FO18. Les professionnels, on n'en a pas entendu parler, c'est eux qui doivent faire. »* (Établissement ES II)

Dans l'optique d'élargir le profil des élèves Lullin aux apprentis du dual, cette adaptation de l'équipe ferait sens et aurait pour but d'accompagner le jeune à découvrir les métiers. Elle rapprocherait l'établissement du monde professionnel grâce au réseau potentiel de ce nouvel intervenant au profil plus « formation professionnelle ».

À ceci s'ajoute aussi la question de savoir si un enseignant chargé d'une ou de plusieurs langues étrangères pourrait être un complément pertinent à l'équipe pédagogique actuelle. Le soutien en langue est en effet du ressort de l'enseignant généraliste, alors que l'enseignement de ces disciplines (anglais, allemand, italien) et surtout la collaboration soutenue avec les établissements sources peuvent nécessiter passablement de temps à un professionnel, certes engagé à plein temps à Lullin, mais dont les activités sont multiples au sein de l'établissement (co-référence, ateliers, accompagnement du travail de matu, etc.).

*« Probablement qu'un enseignement des langues serait souhaitable. Après, c'est compliqué parce que... Quelles langues et avec quel pourcentage à nouveau ? Mais avec le soutien justement d'un généraliste, ça permet un petit peu de pallier le fait que les enseignants sont à mi-temps. »* (Équipe Lullin)

Si les ressources ne sont pas remises en question et semblent ainsi vues comme adéquates, il semble néanmoins que d'une manière plus globale, cet ensemble de compétences professionnelles à disposition d'un nombre limité de jeunes est vu comme un « luxe » ; mais un luxe nécessaire pour réaliser un travail pluridisciplinaire de qualité avec les jeunes, un suivi individualisé « à la carte ». Ainsi se pose finalement la question de l'équité de traitement, à savoir, dans le cas de Lullin et de

---

<sup>10</sup> [http://www.panorama.ch/dyn/3596.aspx?id\\_article=1710](http://www.panorama.ch/dyn/3596.aspx?id_article=1710)

manière plus générale en matière d'éducation : l'attribution de ressources conséquentes à un nombre relativement faible d'élèves se justifie-t-elle ?

### *Un temps partiel et des périodes de prise en charge questionnés*

Si la nature des ressources professionnelles est dans l'ensemble peu questionnée, certains aspects pratiques plus négatifs liés aux nombreux temps partiels ressortent de notre étude. L'accompagnement des jeunes à Lullin demande en effet un certain travail de coordination, tandis que l'organisation de séances communes est dépendante de la présence sur place de chaque professionnel. En outre, des présences trop ponctuelles peuvent influencer la réactivité du suivi des élèves.

*« [...] il y a beaucoup de temps partiels, ça fait qu'on dit : 'OK, pour telle personne-là qui vient d'entrer, ce serait bien que le prof de maths fasse une évaluation... – Oui mais le prof de maths il a quelques heures la semaine prochaine, il est déjà occupé, donc l'évaluation se fera dans trois semaines', donc ça fait en sorte que quand ont abouti les trois mois, ils [n'en] sont qu'au stade, presque, de finir l'évaluation de la situation. Donc ben là on peut pas... » (Commission d'admission)*

Une augmentation des taux de présence est vue comme un bon compromis, car elle aurait l'avantage de ne pas enrichir en professionnels une équipe qui semble plutôt bien collaborer. C'est peut-être au niveau de l'équipe MSOP qu'une certaine marge de manœuvre existe, celle-ci – nous l'avons vu – bénéficiant de légèrement moins d'ETP (2.55) que le pôle purement pédagogique (3 ETP).

*« En aucun cas une diminution de la dotation MSOP, parce que là on perdrait vraiment. Il faut vraiment que ce soit équilibré par rapport à ça. Une augmentation de leur temps de travail, je pense, serait bienvenue mais voilà. Après, si tout à coup il fallait vraiment augmenter le nombre d'élèves, on ne pourrait pas ; j'aurais envie de dire... euh... si on double l'équipe, ça va être plus compliqué de collaborer. Parce qu'une des richesses, c'est aussi le petit nombre. Parce que du coup, on a vraiment une vision sur toutes les situations. Alors peut-être un deuxième Lullin sur l'autre rive, avec la même composition, avec qui on pourrait avoir des échanges, etc. » (Équipe Lullin)*

Parallèlement, on relève plusieurs fois l'importance pour l'équipe enseignante de conserver, à côté de leur activité à Lullin, un certain taux d'occupation dans un établissement de l'ES II, ceci afin de conserver un lien avec ce qui fait le cœur de leur métier :

*« Ils [l'équipe MSOP] n'ont pas assez de temps. Je pense que 75% pour chacun ne serait pas du luxe. Pour les enseignants, alors moi j'apprécie de me retrouver sur deux écoles, parce que j'aurais l'impression que je perds aussi la vue que le système scolaire fonctionne bien pour la majorité des élèves. Et puis le rapport à une classe entière, je crois que c'est important de le garder. Vu qu'ici on est plutôt en individualisé [...] » (Équipe Lullin)*

En matière d'accompagnement de l'élève, la réactivité de l'action de l'équipe Lullin tient une place centrale dans les réflexions des acteurs. Cet aspect est cependant majoritairement cité par les membres de la commission d'admission. On peut faire l'hypothèse que la question de réactivité ne concerne pas seulement Lullin, mais l'ensemble du processus de prévention du décrochage.

*« Pour que ça fonctionne en trois mois, il faut qu'il y ait des ressources qui puissent permettre aux gens de pouvoir agir assez vite, d'une manière à secouer quelque chose pour que ça se relance. » (Commission d'admission)*

*« En plus, une fois qu'ils arrivent, on voit le casse-tête, pour ces gens-là, qui est les horaires ; ils disent 'Ah non, mais le prof de maths il ne peut te voir que dans trois semaines, le psychologue va te voir peut-être vendredi ou peut-être la semaine prochaine'. Donc il manque d'intensité et de réactivité, des choses qui sont nécessaires pour remettre en place un truc qui est en train de perdre euh... de la puissance, ou je ne sais pas comment dire. » (Commission d'admission)*

La limite du temps partiel et d'une présence réduite de certains membres de l'équipe risque de jouer également un rôle en matière de collaboration. En effet, il en découle un certain manque d'espace-temps, élément faisant office de condition-cadre permettant une collaboration optimale dans le

contexte d'un travail pluriprofessionnel, comme relevé récemment dans des travaux du SRED (Jendoubi et al. 2017).

*« C'est très difficile de coordonner que des petits bouts de temps, c'est très compliqué. Je pense que si on avait une structure qui accueillait plus d'élèves avec des pleins temps de professionnels... Bon, pour le MSOP on n'a pas besoin de plein temps forcément, mais une équipe constituée avec beaucoup de présence des professionnels pour plus d'élèves, je pense qu'on fonctionnerait mieux. Je le pense, après peut-être que je me trompe, mais c'est mon analyse. Faire bosser que des gens par petits bouts, ce n'est pas efficient. » (Commission d'admission)*

Si la mise en place majoritaire de temps partiels interroge la temporalité du suivi existant à Lullin, on peut également observer que la pause estivale propre à l'enseignement – et s'appliquant dans le cas de l'établissement Lullin – pose la question de la continuité de l'accompagnement. Les vacances scolaires de juillet-août peuvent mener à une longue interruption du suivi du jeune, peu en accord avec les réponses habituelles données par un soutien médico-psycho-social.

*« C'est-à-dire, ce sont des élèves qui posent problème et pour lesquels peut-être les réponses qui viennent de l'école doivent être adaptées. On ne peut pas répondre de la même manière qu'avec les autres élèves. J'insiste, et c'est un truc qui parfois me confronte avec la doyenne de Lullin, je dis 'Je ne pense pas qu'on puisse s'arrêter deux mois et demi, en été, avec des personnes qui ont des problématiques de désinvestissement scolaire [...]'. Là j'ai un problème. J'ai un sérieux problème. Donc les réponses que certaines personnes donnent, c'est un peu comme si on était à l'école ou au collège... » (Commission d'admission)*

Calqué sur le calendrier scolaire de l'ES II, le calendrier en vigueur dans l'établissement Lullin ne semble, dans certains cas, pas forcément adapté aux besoins et difficultés des jeunes. Pour que Lullin mène à bien ses missions, on pourrait peut-être envisager la mise sur pied d'un soutien plus constant et pas seulement sous la forme d'un simple appui sur temps scolaire. Les adolescents fréquentant Lullin ayant néanmoins probablement envie de profiter de leurs vacances d'été, le compromis imaginé par un acteur de la commission d'admission serait de mettre sur pied, durant cette période, une permanence utile seulement en cas de crise.

#### **6.4.2 Émergence d'une identité Lullin ?**

Comme nous avons déjà pu le voir jusqu'ici (point 6.3.2, *Un programme d'accompagnement à la carte et individualisé*), l'établissement Lullin est une entité particulière en de nombreux points, bien qu'elle soit placée sous l'égide de la DGES II. Le petit nombre d'élèves et en parallèle le nombre élevé de professionnels impliquent la mise en place de méthodes de travail et d'organisation de l'accompagnement différents de ce qu'il existe dans les établissements de l'ES II, que cela soit en termes de soutien, de relation avec le jeune ou encore de programme. Au-delà des bénéfices qu'il peut avoir sur les jeunes, le travail à Lullin et ses particularités ont pour effets de questionner les professionnels sur leurs pratiques, dans un environnement nouveau et différent de ce qu'ils ont pu expérimenter jusqu'ici.

##### *Apports de chaque profession et définition des rôles*

Nous l'avons vu, l'équipe Lullin est officiellement composée de membres d'origines professionnelles distinctes. Plus que le rattachement hiérarchique, c'est surtout leur champ professionnel initial (enseignement au sens large d'un côté et professions du domaine médico-psycho social de l'autre) qui diffère d'un acteur de l'équipe à l'autre.

L'organisation du soutien à Lullin a ainsi comme caractéristique centrale d'être articulée en deux pôles : le pédagogique et le MSOP, chacun apportant des compétences distinctes mais complémentaires. Il semble que c'est le cumul de ces deux pôles de professions qui est vu comme une plus-value importante dans ce qu'ils peuvent, ensemble, apporter aux besoins des élèves :

*« Non mais Lullin ne pourrait pas exister sans. C'est aussi simple que ça. Je ne peux pas le dire plus fortement que ça : Lullin n'existe pas sans. Moi, je n'existe pas ici non plus si on enlève le*

*pôle MSOP, ça devient une blague. Si on enlève les enseignants, je ne reste pas non plus. D'abord parce que je suis enseignante, et parce que ce qui est intéressant c'est justement la collaboration, c'est reconnaître qu'il faut tous ces regards. » (Équipe Lullin)*

L'investissement des professionnels est vu comme élevé. Du côté de l'équipe enseignante, les rôles semblent être clairement et facilement définis, en lien avec les branches enseignées. Peu ou pas de frustrations sont remontées, ce qui est moins le cas pour l'équipe MSOP, où l'on a pu observer un plus grand turn-over chez les professionnels. La difficulté à trouver sa place et à s'affirmer dans son nouvel environnement, différent de son cadre professionnel habituel, est citée parmi les causes premières des frustrations rencontrées. Le travail à Lullin, de par son côté récent et évolutif, peut ainsi encore interroger les rôles de chacun, qui peuvent parfois s'avérer flous, en particulier pour certains acteurs de l'équipe psychosociale et de santé, là où les frontières entre professions peuvent être plus ténues. Ceux-ci sont par conséquent parfois amenés à négocier avec leurs collègues au sujet de certains champs de compétence. En d'autres mots, il y aurait une marge de manœuvre (et parfois des difficultés) pour définir sa « place », son « rôle » car des lectures professionnelles de situations d'élèves peuvent entrer en concurrence.

*« Les infirmières, c'est quoi leur champ d'activité ? C'est la santé au sens de l'OMS, ça inclut la santé psychique. Alors, l'élève qui vient parler de problèmes de sommeil, il vient parler de quoi ? La conseillère sociale, elle, va vouloir savoir où il habite, parce que peut-être qu'il habite au-dessus d'un bar, peut-être qu'il a des problèmes de sommeil parce que ses parents s'engueulent. L'infirmière va dire plutôt que c'est de la santé et que c'est dans son champ d'application. Le psychologue va dire que le sommeil est son champ à lui. La conseillère d'orientation va dire qu'elle est psychologue et en plus, elle va interpréter que le jeune n'arrive plus à dormir parce qu'il se pose trop de questions sur son orientation. C'est ce à quoi il ne faut pas arriver, on est d'accord. Il y a un moment où on avait dit que chaque élève devait être vu par chaque personne. Pour moi, c'est une erreur. » (Équipe Lullin)*

*« Mais je trouve parfois, un peu moins maintenant, que certains ne se sentent pas suffisamment gratifiés dans leurs compétences. Ça c'est clair [...] Et ne semblent pas suffisamment reconnus. Pour moi, tout le monde a sa place. Après, la place peut-être ne convient pas à certains. Mais peut-être que Lullin n'est pas le bon dispositif pour donner cette place-là. » (Équipe Lullin)*

Bien que la problématique semble prendre moins de place aujourd'hui, ces paroles nous montrent que l'établissement Lullin demande de s'y faire sa place en tant que professionnel reconnu, ceci n'étant pas toujours quelque chose d'aisé, tout en nécessitant de mettre en avant sa spécificité et son identité professionnelle. Ces prises de position exhibent également des visions différentes de ce que devrait être un suivi pluriprofessionnel.

*« Alors je parle de nouveau de ma position, pour moi chacun a sa spécificité, autant professionnelle qu'humaine, et j'apprécie de pouvoir justement tisser avec ces différents aspects-là. Après, je ne cacherai pas que je sens que parfois, il y a des enjeux de pouvoir et un besoin d'asseoir pour chacun son rôle professionnel, ce dont j'ai moins besoin. Donc c'est peut-être ce qui facilite aussi mes échanges avec chacun. Parce que je ne ressens pas ce besoin d'asseoir ma spécificité professionnelle. Elle fait partie de moi, mais elle n'est pas prioritaire pour moi. » (Équipe Lullin)*

Ce témoignage montre que les membres de l'équipe Lullin s'appuient sur leur identité professionnelle (« ma position ») et personnelle pour interagir avec les autres acteurs de Lullin. Cette identité se construit avec et contre d'autres professionnels, de manière relationnelle. Ces rapports sociaux sont aussi des rapports de savoirs sur lesquels il peut y avoir des désaccords, même si ce besoin de reconnaissance peut être, comme on le voit, variable d'un acteur à l'autre. Ceci peut également renvoyer, sans le démontrer, à une hiérarchie des professions dans l'espace de l'expertise scolaire et extrascolaire.

Afin de favoriser les échanges entre professionnels d'un même pôle (enseignant vs MSOP), la doyenne de Lullin a cherché à attribuer un rôle de coordinateur/trice à un membre de chaque pôle. Cette idée n'a pas toujours été bien comprise et acceptée par les personnes concernées. On peut interpréter ces réticences par le fait que les logiques institutionnelles de Lullin ne correspondent pas

toujours avec des identités professionnelles et peuvent créer des tensions, voire des désaccords, ceux-ci pouvant être causés par une frustration quant aux décisions prises.

C'est en partie dans cette optique-là qu'a été instauré le système de co-référence abordé plus haut (point 6.3.1, *Accueil et processus d'accompagnement*), également repris au point 6.4.3, *Collaborations internes* sous l'angle de la démarche collaborative que le rôle de co-référent est censé engendrer chez les membres de l'équipe.

#### *Parcours antérieurs, histoires professionnelles et personnelles des membres engagés*

Certains acteurs institutionnels relèvent les spécificités du personnel constituant l'équipe Lullin, celui-ci ayant été recruté dans l'idée qu'il adhère au projet, ou en tout cas que ses compétences plus personnelles lui permettent de le faire :

*« C'est des gens qu'on a... Les DG se sont vraiment... ont beaucoup investi dans ce projet. Donc on a mis vraiment les meilleurs des meilleurs, avec une réflexion sur les compétences nécessaires pour le travail en équipe, par rapport à la population spécifique, un intérêt pour ci, un intérêt pour ça. Donc chacun de nous a réfléchi à une sorte de marguerite en disant : 'Voilà, à la base, le collaborateur il est [profession], mais il devrait avoir ça, ça, ça, en plus de sa formation de base'. » (DG)*

Il ne s'agirait donc pas seulement d'être un professionnel de qualité, mais de se montrer également ouvert aux échanges de savoirs, à la collaboration, à des compétences transversales et à cette capacité à « faire équipe » dans le but central d'accompagner un jeune avec des difficultés.

Les DG comptent ainsi sur une certaine forme de polyvalence et d'expérience du métier, tout en étant innovant. Le professionnel engagé à Lullin doit pouvoir faire son travail mais également apporter un regard neuf, ce qui l'oblige à trouver un équilibre entre routine et innovation professionnelle. Le choix des membres de l'équipe semble dans l'idéal être adapté au cas particulier de Lullin. Le professionnel est ainsi recruté

*« ...beaucoup en fonction de ses compétences métiers mais aussi ses compétences de collaboration avec d'autres catégories de professionnels. Donc par exemple [xxx] avait été choisie parce qu'elle avait travaillé dans les consultations adolescentes, donc de nouveau c'est une population qu'elle connaît bien. Parce qu'elle avait aussi travaillé dans les cycles d'orientation, donc il me semblait intéressant d'avoir eu une expérience de travail en milieu scolaire. Parce qu'elle avait aussi travaillé avec des adolescents en grande difficulté dans un centre médico-pédagogique, [...] » (DG)*

L'activité à Lullin semble ainsi faire intervenir des compétences particulières et plus personnelles, celle-ci pouvant à terme influencer l'approche que chaque membre de l'équipe aura sur le cœur de son métier, et également sur sa manière d'adapter son travail au contexte de l'établissement.

#### *Identité professionnelle et particularité du travail à Lullin*

La prise en charge à Lullin est, nous l'avons vu, caractérisée par une relation particulière avec le jeune, celle-ci passant par suivi individualisé et un contact personnalisé. La situation d'élève en difficulté est vue dans son entier, sur plusieurs angles, et ces regards croisés émanent de professionnels aux compétences distinctes, mais mises au service d'un but commun.

*« Ça me paraît assez évident que là, il y a des spécificités métiers qu'il faut reconnaître aussi dans la capacité d'accompagnement du jeune dans sa globalité. Et puis, peut-être tout aussi important que ça, c'est extrêmement important que chacun des professionnels ici se rappelle que c'est un travail collectif d'accompagnement des jeunes, et que la responsabilité incombe à toute l'équipe. » (Équipe Lullin)*

Cette manière commune d'aborder chaque situation fait-elle émerger une identité propre au travail dans l'établissement Lullin ? Difficile de répondre de manière définitive à cette question. Néanmoins, les membres de l'équipe sont parfois amenés à se questionner sur ce concept. Le sentiment d'appartenance est dans tous les cas bien réel. Le lieu – réduit et confiné – dans lequel est situé le dispositif Lullin a une influence, tout comme le lien fort existant entre professionnels, celui-ci leur

permettant d'affronter collectivement les situations difficiles rencontrées. C'est principalement lorsqu'ils sortent de Lullin que les membres de l'équipe réalisent l'existence d'une certaine « culture » Lullin.

*« Je pense qu'on la [l'identité Lullin] méconnaît nous-mêmes en fait. J'étais dans une réunion de doyen récemment et on peut avoir le sentiment ici, parfois, qu'on peut avoir des divergences entre nous, et puis après quand on sort d'ici, on se dit 'ah ouais, d'accord'. Ici, on est en train de se disputer sur la subtilité. On ne se rend pas compte à quel point on a quand même une culture Lullin. Mais maintenant, il faudrait pouvoir la développer, l'expliciter sereinement. Rôles et personnes sont malheureusement fortement identifiés ici, ça rend parfois aussi difficiles certaines discussions. » (Équipe Lullin)*

On observe également que ce sont les cas suivis qui jouent un rôle central dans la construction de cette identité :

*« Le sentiment d'appartenance, ici, il est fort, et nous côtoyons des situations tellement complexes que forcément nous sommes aussi, nous, mis à nu. Donc nous nous connaissons aussi davantage sous des aspects un peu plus personnels. Donc je pense que ça renforce aussi ce lien. Et ce besoin d'être solidaires autour de situations de vies qui sont douloureuses. Donc oui, je dirais que le sentiment d'appartenance, je le ressens. » (Équipe Lullin)*

L'identité de Lullin ne reposerait pas seulement sur une expertise plurielle transversale co-construite, mais également sur un « vécu », une expérience commune, une culture commune (avec ses valeurs comme ci-dessus la solidarité). Cette identité Lullin est ainsi caractérisée par la place importante prise par le travail collectif, aspect approfondi au point suivant.

### **6.4.3 Collaborations internes**

#### *Une collaboration entre divergences et complémentarité*

La collaboration est observée à différents niveaux au sein de l'établissement Lullin. À l'interne, l'équipe enseignante et l'équipe MSOP sont deux ensembles de spécialistes qui agissent en partie de manière distincte, mais qui sont amenées à collaborer entre eux. Dans l'ensemble, la collaboration entre professionnels issus du même pôle semble le plus souvent bien fonctionner : *« Je trouve en tous cas que le dialogue au sein de la réunion propre à MSOP est beaucoup plus fluide et le partage beaucoup plus profond entre tous » (Équipe Lullin)*. En matière de collaboration entre les deux pôles, nos interlocuteurs ont pu nous relater certaines frictions qui ont pu se produire : *« L'année dernière, au printemps, on a vécu un moment difficile car pour certains il y avait un clivage entre le MSOP, le pédagogique etc. » (Équipe Lullin)*

Les attentes initiales d'une partie des professionnels étaient peut-être trop grandes et les représentations de chacun passablement éloignées de la réalité du terrain. Selon un acteur, ce décalage a malheureusement pu engendrer certaines frustrations qui ont pu jouer un rôle négatif en termes de dynamique collective : *« L'année dernière c'était pas la meilleure année, clairement compliquée. Là on repart avec des nouvelles personnes, qui rentrent dans la réalité du terrain, et non pas dans une structure où tout est possible, et du coup ils sont très ouverts à la négociation, à voir comment ça se passe et tout ça. Et jusqu'à présent, wouah... c'est la première fois qu'on a une aussi bonne relation que ça, sereinement. » (Équipe Lullin)*

Concrètement, en matière de travail collectif, l'équipe Lullin bénéficie d'une séance hebdomadaire, le mardi après-midi, seule demi-journée où l'ensemble de l'équipe est présente dans l'établissement. Les échanges y sont « construits », mais ils peuvent aussi très bien s'avérer plus informels lorsque les professionnels prennent le temps de discuter. Si ces moments d'échanges sont précieux et nécessaires, la difficulté réside dans le fait de pouvoir trouver le temps de mettre en place cette collaboration. En effet, les espaces de discussion font parfois défaut, sans compter que les temps partiels morcellent les présences des professionnels dans l'établissement. Néanmoins, ceux-ci réussissent la plupart du temps à trouver le moyen de discuter.

Ne pas faire l'économie du temps de dialogue entre acteurs semble être en effet un élément central. Car cette collaboration pluriprofessionnelle permet de croiser les regards sur les situations des jeunes, ainsi que de mettre à leur service des compétences vues comme complémentaires. L'idée est d'arriver à générer un réseau autour d'eux.

*« Alors j'entends dans ce que vous dites qu'il y a deux rôles. Chacun a son territoire bien délimité. Et il y a beaucoup d'échanges en fait, il y a beaucoup de discussions. Mais c'est perméable. Le jeune il peut faire des maths et tout d'un coup se confier sur quelque chose. Mais l'avantage du réseau, c'est qu'après on peut : « oui alors il y a eu ça, est-ce que tu peux le reprendre ? » dans ce contexte de soutien psychologique par exemple si c'est mon collègue de l'OMP ou « ah ben elle m'a parlé de soucis de santé dans le cadre des maths, alors on va voir l'infirmière ». Donc ça, c'est la complémentarité. C'est la proximité aussi des intervenants sur le même lieu. On parle beaucoup de regards croisés ici, c'est-à-dire de professionnels de domaines différents. Face à une même situation, quel est leur regard ? Qu'est-ce qu'on peut chacun amener pour faire avancer la situation ? » (Équipe Lullin)*

Un retrouve ici l'idée d'une collaboration pluriprofessionnelle plus *interstitielle*, à savoir co-produite dans et par l'interaction entre professionnels et élèves et non pas autour d'une table d'experts (par exemple comme au sein de la commission d'admission). Parallèlement une expertise *interactionnelle* se met en place, celle-ci se basant sur les interactions entre professionnels et élèves qui se tissent et se « tricotent » tout du long du suivi de l'élève entre les professionnels concernés et les élèves, et reposant sur de l'informel, mais aussi des espaces plus formalisés de discussions et d'échanges d'expertise.

Si la pluriprofessionnalité qui caractérise le suivi à Lullin permet une pluralité des regards qui doit bénéficier à l'élève, des divergences de points de vue sont parallèlement inévitables, principalement entre chacun des deux pôles de compétences.

*« Je pense qu'on est dans un projet qui a une très grande orientation pédagogique et que du coup le tricotage entre l'équipe pédagogique et l'équipe MSOP, comme il s'appelle, est compliqué parce que tout le monde n'a pas les mêmes lunettes. » (Commission d'admission)*

*« Moi j'ai eu le sentiment d'un clivage, entre les deux équipes, MSOP et pédagogique. » (Équipe Lullin)*

Outre les tensions inhérentes aux points de vue divergents existant entre deux mondes professionnels distincts, la pluriprofessionnalité développée à Lullin apparaît comme souvent asymétrique. En effet, les objectifs pédagogiques ont tendance à primer, l'équipe MSOP devant ainsi diriger ses interventions vers ceux-ci. On se retrouve alors avec un pôle MSOP qui agit d'abord au service d'un soutien scolaire et du maintien de l'élève. Ceci se voit principalement au niveau des différences de temporalité. Là où l'équipe MSOP aimerait avoir du temps pour aborder certaines situations, c'est le « calendrier » et les objectifs scolaires qui priment dans l'accompagnement du jeune. Le soutien médico-psycho-sociale est centrale à Lullin, mais il intervient dans le cadre d'un objectif pédagogique, alors que paradoxalement ce ne sont pas les difficultés scolaires qui caractérisent en premier lieu les élèves de Lullin.

*« Oui, je vous ai donné un exemple tout à l'heure en disant : ben une jeune, ça peut arriver que les enseignants sont un peu pressés par le temps pédagogique. Et puis le pôle MSOP dit qu'il faut lever le pied. Il y a la réalité du terrain et la réalité du jeune en tant que personne. Et ça peut arriver qu'il y ait des tensions liées à ces désaccords-là. Euh... les enseignants, c'est vrai qu'on nous a parfois dit qu'on voulait aller trop vite. Mais c'est pas trop vite. C'est qu'on voulait suivre la situation. Mais si le jeune n'est pas en mesure de suivre le train pédagogique, ben effectivement il faut penser à autre chose. Mais c'est les principaux désaccords auxquels je peux penser par rapport à ces deux pôles. » (Équipe Lullin)*

Pour l'équipe MSOP, on voit la difficulté qu'il semble exister de pouvoir mener un suivi en profondeur et au rythme adéquat (selon elle). Ceci peut avoir tendance à engendrer quelques frustrations pour le pôle MSOP : « [...] après on nous a rappelé qu'on est une école. Et que c'est pas un lieu où on suit les élèves jusqu'à la fin de leurs problèmes, c'est pas ici que ça se résout, les

problèmes de cet ordre-là, par contre on les accompagne un bout et on fait le relai. Et ça c'est difficile à vivre. » (Équipe Lullin)

Néanmoins, l'accompagnement médico-psycho-social mis en place à Lullin est vu comme bien différent et plus abouti que ce qu'il existe initialement dans les établissements de l'ES II : « *Maintenant le MSOP est plus que du soutien, comme sa pourrait l'être dans une école traditionnelle ou l'élève qui pose problème, on l'envoie chez l'assistante sociale, il a ses entretiens, il en ressort et y retourne en classe. Y'a parfois des échanges entre la direction et avec l'assistante sociale mais il n'y a pas une véritable concertation, collaboration comme il y a ici.* » (Équipe Lullin)

On voit ainsi le rôle parfois ambigu du pôle MSOP, dont l'approche est centrale au regard des profils des jeunes présents à Lullin, mais dont l'activité a pour but unique un retour rapide du jeune dans une formation, ceci au travers d'un travail malgré tout pluriprofessionnel.

#### *Enjeux liés à la double référence*

Outre l'arrivée de nouvelles personnes, on peut également relever l'importance qu'a pu avoir la mise en place des co-références, ceci dans l'optique d'encourager le travail collaboratif. Ces co-références ont entre autres eu comme effet positif d'équilibrer le poids de chacun des deux pôles.

« *Cette année il y a beaucoup beaucoup... la collaboration est efficace et partagée. Je pense aussi que la façon dont [la doyenne] essaie de restructurer un petit peu, de fixer les références, ça fixe aussi le fonctionnement et donc on peut plus investir la collaboration.* » (Équipe Lullin)

L'instauration de la co-référence a des effets structurants, mais également contraignants, car elle incite d'une certaine manière les co-référents à collaborer, tandis qu'elle les oblige à adopter un autre rôle, qui va au-delà de la simple co-responsabilité.

« *Moi je tiens énormément en tout cas à la dimension collective du suivi et le binôme paraît être minimalement une garantie de partage de responsabilité. Elle ne se joue pas que dans le binôme, mais c'est pour moi la première étape de l'affirmation du caractère collectif du suivi.* » (Équipe Lullin)

Une partie des acteurs de terrain se posent néanmoins des questions sur les apports des co-références. Outre les aspects concernant la charge de travail abordés au point 6.3.1, *Accueil et processus d'accompagnement*, il semblerait la co-référence complique certains contacts avec l'extérieur de l'établissement : « *C'est clair que le rôle de référent est une invention Lullin, c'est quelque chose d'unique au sein de l'enseignement. Donc ça a connu beaucoup de changements et c'est aussi un autre grand sujet de débat interne. Donc moi personnellement, j'ai toujours été en faveur d'un référent unique pour la clarté des rôles et responsabilités, et pour aussi la communication avec l'élève, le jeune et sa famille.* » La collaboration avec les acteurs externes à Lullin est d'ailleurs le dernier aspect abordé dans cette partie.

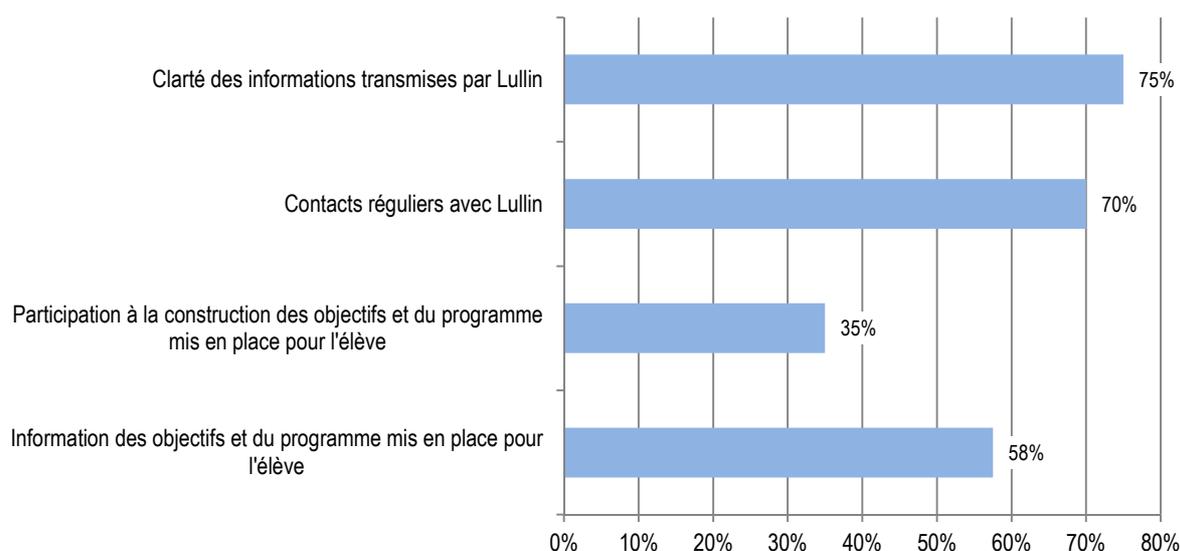
#### **6.4.4 Collaborations externes**

La thématique de la collaboration dépasse le strict cadre de Lullin, étant donné que la prise en charge du jeune implique fortement les acteurs gravitant autour de lui, comme son établissement source ou encore sa famille. Au final, c'est tout un réseau qui doit se mettre en place pour qu'il puisse être accompagné le plus efficacement possible.

#### *Avec les écoles sources*

Comme vu précédemment, les établissements sources sont à l'origine des signalements des jeunes arrivants à Lullin. Les contacts entre ceux-ci sont donc initiés déjà en amont de la prise en charge du jeune, tandis que des liens perdurent après le départ du jeune (mandats post-Lullin), ceci pour s'assurer qu'un suivi existe lors du retour de l'élève dans son établissement source. Cette collaboration entre Lullin et les établissements de l'ES II a été abordée au travers de notre enquête par questionnaire (Figure 26).

Figure 26. Perception par les établissements de l'ES II de la collaboration avec l'équipe Lullin



Selon les acteurs des établissements de l'ES II, la collaboration avec l'équipe Lullin est, dans l'ensemble, plutôt bonne puisque 85% des répondants sont plutôt satisfaits de celle-ci. De manière plus détaillée, ils estiment que les échanges sont réguliers et que les informations transmises sont claires. En revanche, bien que la majorité des jeunes fréquentent toujours leur établissement d'origine à temps partiel, les personnes interrogées dans les établissements de l'ES II déclarent peu participer à la conception de l'accompagnement de l'élève, ce qui ne semble pas générer d'insatisfaction pour autant.

Pour approfondir la réflexion, nous avons, lors de nos entretiens, également questionné nos interlocuteurs sur leur ressenti quant à la collaboration entre Lullin et les établissements de l'ES II. Un échantillon de ceux-ci a par ailleurs également été directement interrogé. Il en ressort que la collaboration se met en place à plusieurs niveaux : entre doyens et co-référents, entre enseignants de discipline (l'équipe pédagogique de Lullin a des contacts réguliers avec les enseignants des établissements sources afin de discuter du programme scolaire) et, si besoin, également entre infirmières ou assistants sociaux. La collaboration est majoritairement vue comme constructive ; un acteur de l'ES II confirme toutefois les quelques difficultés que les établissements peuvent avoir à connaître la situation d'un élève : « Parfois, peut-être que ce serait bien d'avoir quelques informations mais je dirais pas forcément tout. Non, quand ça fonctionne, et que l'élève on voit qu'il avance, finalement on n'a pas besoin d'en savoir plus. » (Établissement ES II)

D'une manière générale, les acteurs reprochent néanmoins à cette collaboration d'être trop dépendante du bon vouloir des personnes : « C'est trop basé sur les sensibilités de la personne dans l'école qui signale la situation. Ça devrait être – passez-moi l'expression – 'industrialisé', le suivi des jeunes en risque de décrochage. Il y a des recommandations, des directives, des guidelines de fait, mais c'est encore trop basé sur la sensibilité individuelle. En termes de signalement, mais en termes de proposition d'aménagements aussi. » (Équipe Lullin)

Du point de vue des établissements de l'ES II, certains acteurs mettent le doigt sur la charge de travail engendrée par la collaboration avec Lullin. Par ailleurs, ils peuvent parfois avoir l'impression de revêtir le mauvais rôle dans la relation avec les jeunes accompagnés par Lullin. À ce titre, certains acteurs soulignent l'importance de la cohérence du discours afin de ne pas créer d'opposition entre Lullin et les établissements de l'ES II.

*« Je pense que ce qu'il faut veiller à poser clairement, c'est les rôles des uns et des autres. Et avoir par rapport aux élèves un discours univoque. Voilà, parce que Lullin, c'est aussi*

*l'institution. Donc on ne peut pas avoir Lullin les gentils, qui vont dans le sens des élèves parce qu'ils sont dans la relation d'aide, et puis les écoles qui mettent des barrières et qui sont les méchants. » (Établissement ES II)*

Pour certains, le fait de se rencontrer entre professionnels, sans la présence de l'élève, pourrait permettre la construction d'un discours plus neutre et davantage coordonné entre Lullin et l'établissement source de l'élève.

*« ... on devrait se voir sans l'élève, entre adultes, laisser l'élève de côté, et se dire 'Voilà, maintenant la situation elle est comme ça, vous le conseil de direction à l'école vous pensez ça, nous les personnes de Lullin qui suivent, voilà ce qu'on propose', et où est-ce qu'on peut s'entendre. » (Établissement ES II)*

Même si les relations entre les établissements et l'équipe Lullin sont généralement bonnes, des tensions peuvent parfois apparaître entre le travail de l'équipe, axé sur une relation d'aide, et les exigences institutionnelles inhérentes au maintien dans une filière certifiante :

*« Lullin s'engage, parce qu'ils sont dans une relation d'aide à l'élève, nous on est dans une relation pédagogique ou institutionnelle, et puis on n'arrive pas toujours à faire coïncider les deux. [...] nous on est en train de dire 'oui d'accord il veut ça', mais on n'a pas toujours ce qu'on veut, ça va juste pas marcher comme il veut. » (Établissement ES II)*

On voit enfin que cette collaboration avec les établissements sources se poursuit, même après que le jeune ait quitté Lullin : *« Avec l'établissement, oui. En général on fait un réseau de sortie. Et puis notre rôle, c'est de mettre en place, de vérifier que tous les relais se mettent bien en place pour que ça continue. Parce que nous, on sait très bien qu'on est une petite parenthèse. Donc d'activer tous les réseaux sociaux, soit au sein de l'établissement soit à l'extérieur. » (Équipe Lullin)*

#### *Collaboration avec les autres acteurs*

Les familles jouent un rôle central dans la lutte contre le décrochage des jeunes de Lullin. Celles-ci sont, dans l'idéal, impliquées et ceci dès l'entretien d'admission. Lorsque l'enfant est mineur, la famille est toujours sollicitée, et s'il est majeur, il a le choix, mais la plupart du temps les parents sont présents au côté de leur enfant.

*« On essaie toujours d'inclure, en fait, c'est aussi un facteur de décrochage la rupture de liens, familiaux notamment. Donc on essaie toujours d'inclure la famille dès le départ. Et ça permet aussi d'avoir une vision de la relation que le jeune entretient avec son père, sa mère, comment il se situe au sein de sa famille. Mi-mandat, à moins qu'il y ait une sollicitation au préalable, on essaie de revoir les membres de la famille qu'on a rencontrés au moment de l'entretien d'accueil. Et on reste toujours disponibles par téléphone, en tout temps, avec les parents. Notamment quand un jeune vient ici, pour un cours ou autre, si jamais il ne se présentait pas au cours, on convient toujours de pouvoir soit l'appeler lui, soit un de ses proches, et c'est souvent un membre de sa famille. Ce qui nous permet aussi d'être toujours en contact et d'avoir cette prise en charge du jeune, mais le jeune avec sa famille. » (Équipe Lullin)*

Les parents font partie du réseau qui doit se mettre en place autour du jeune et, à ce titre, ils doivent collaborer avec l'établissement Lullin, ce d'autant plus lorsque l'absentéisme caractérise le parcours de la plupart des élèves. Cependant, les difficultés familiales étant présentes dans une situation sur deux parmi les élèves signalés à Lullin, la relation du jeune avec ses parents peut également s'avérer être un frein à la collaboration. Dans ces cas, Lullin essaie néanmoins de jouer le rôle de médiateur afin qu'un climat plus serein se développe au sein de l'environnement familial.

Finalement, différents acteurs externes peuvent encore apparaître dans l'évocation du réseau gravitant autour du jeune. Outre CAP Formations, les membres de l'équipe Lullin peuvent également avoir des contacts avec l'Hospice général ou l'AI. Enfin, à côté de certains thérapeutes privés (souvent des psychologues), d'autres programmes aidant les adolescents peuvent exister (Jade, Païdos), sans compter la Fondation Phénix pour les cas liés aux addictions, voire l'unité *Le Salève* des HUG pour les cas médicaux nécessitant une hospitalisation.

**À retenir**

- Une composition d'équipe pertinente
- Une réflexion à mener sur l'ajout éventuel d'un enseignant de langues et d'un professionnel issu du monde du travail
- Limites liées aux temps partiels et alternatives développées pour communiquer
- Un regard pluriprofessionnel sur les situations d'élèves, mais un dispositif qui questionne l'identité professionnelle et les rôles de chacun
- Collaboration à Lullin : entre divergences et complémentarité
- Une qualité de collaboration avec les écoles de l'ES II qui dépend de plusieurs facteurs
- La famille comme partenaire central
- Un fort sentiment d'appartenance des professionnels à Lullin

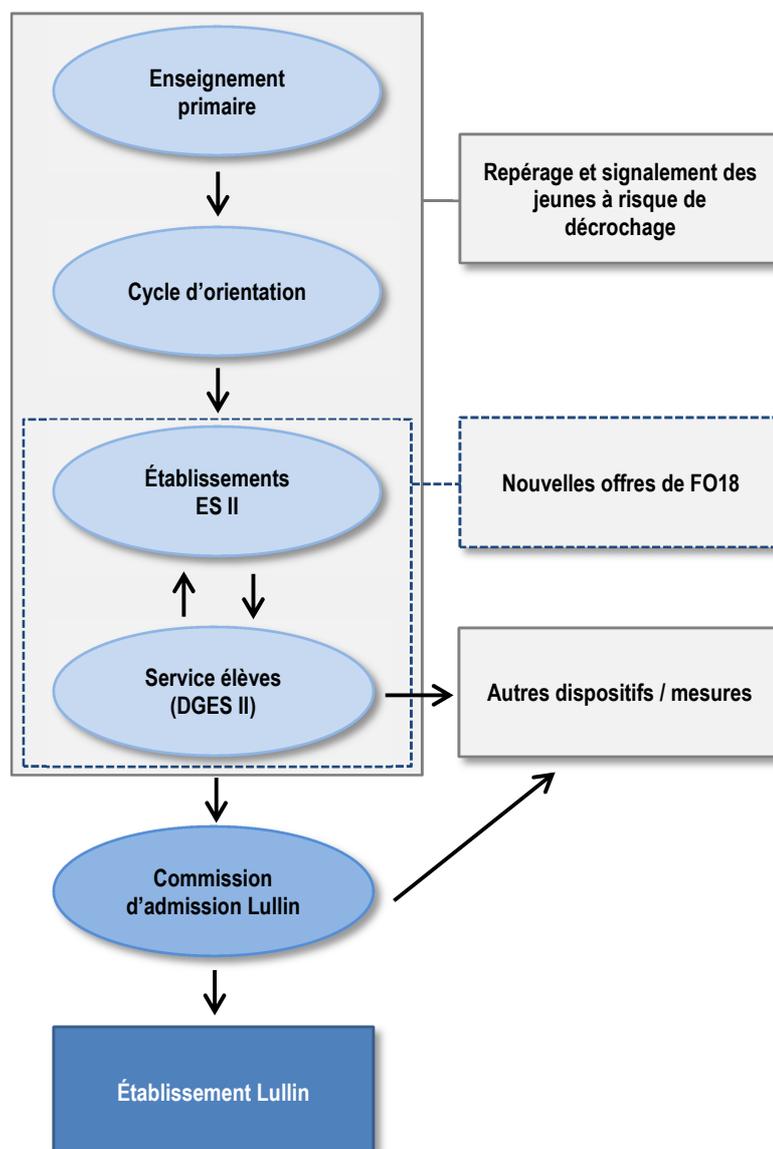
## 7. Le positionnement de Lullin

Précédemment dans ce rapport, nous avons traité spécifiquement de l'établissement Lullin. Cette dernière partie est l'occasion de mener une réflexion plus générale sur la réponse institutionnelle incarnée par le dispositif Lullin en termes de prévention du décrochage scolaire. Il s'agit donc de penser Lullin dans un contexte plus global et d'étudier son positionnement sous l'angle de son articulation avec les autres dispositifs de prévention et/ou de prise en charge du décrochage.

### 7.1 Le positionnement de Lullin dans la prévention du décrochage scolaire

La prévention du décrochage scolaire s'inscrit ou devrait s'inscrire dans une perspective diachronique et synchronique. La *Figure 27* illustre ce point de vue.

Figure 27. Lullin et la prévention du décrochage scolaire



Sur le plan diachronique, la prévention du risque de décrochage doit être pensée durant tout le parcours scolaire de l'élève. Il s'agit donc d'un processus continu, qui passe par une vigilance tout au long de la scolarité et par une communication entre les différents acteurs qui, à un moment ou un autre, sont en charge de la scolarité de l'élève. Autrement dit, la prévention du décrochage doit faire l'objet de vigilance dès l'entrée dans la scolarité, du primaire jusqu'à la certification. Dans la *Figure 27*, la présence du CO était donc indispensable, tant pour son rôle en tant que tel – et, au même titre, nous avons également intégré l'enseignement primaire – que pour son articulation avec l'ES II.

La perspective diachronique peut aussi se concevoir du point de vue de la réactivité du processus. Comme nous l'avons vu avec Lullin, un élève à risque de décrochage passe par plusieurs étapes avant sa prise en charge dans l'établissement. Compte tenu de l'urgence de la situation dans laquelle certains élèves se trouvent, la réactivité est une qualité majeure à rechercher dans le processus. Nous y reviendrons dans la conclusion de ce travail.

Sur le plan synchronique, il semble indispensable de penser la cohérence et l'articulation des offres de soutien. Un élève à risque de décrochage peut se voir offrir plusieurs formes de soutien. Quelles sont les formes de soutien les plus adaptées ? Existe-t-il des offres pertinentes pour tous les élèves en difficulté ? La compréhension et l'articulation des différentes mesures possibles pour un élève à un moment donné sont indispensables. C'est ce que nous verrons dans la prochaine partie.

## **7.2 L'articulation de Lullin avec les autres dispositifs de soutien aux élèves en grande difficulté**

Si Lullin existe depuis 2014, on l'inscrit désormais – et ce depuis la rentrée 2018 – dans le contexte de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18). Quel que soit le dispositif de soutien dont il est question, il semble nécessaire d'éclaircir, quand cela n'est pas fait, son périmètre, sa mission, ou encore son public cible pour que les professionnels puissent orienter les élèves vers l'offre qui correspond le mieux à leurs besoins.

Dans cette section, nous revenons sur l'articulation entre Lullin et les autres mesures de prévention ou de prise en charge du décrochage. Nous verrons d'abord l'articulation avec les autres mesures de l'ES II (FO18 puis les réseaux des établissements) avant d'étendre la réflexion aux autres offres de soutien pour les élèves en grande difficulté.

### **7.2.1 L'articulation de Lullin avec FO18**

Lors des entretiens exploratoires réalisés auprès de quelques directions de l'ES II, lorsque nous les questionnions sur le choix entre Lullin et d'autres mesures, Lullin s'avérait, selon eux, la seule solution au sein de l'ES II. Avec la mise en place de FO18, les choses ont évolué. Comment se positionne Lullin dans ce contexte ? Les entretiens et le questionnaire envoyé aux établissements de l'ES II font ressortir différents points de vue.

Pour certains acteurs, FO18 et Lullin sont clairement deux choses différentes, notamment en raison de la dimension des contenus scolaires de Lullin. L'idée est aussi que Lullin vient soutenir une formation existante et, de fait, qu'il ne constitue pas en soi une formation. Pour ces professionnels, Lullin et FO18 ne ciblent donc pas les mêmes élèves.

*« En même temps, les élèves qu'on emmène à Lullin, ce n'est pas les mêmes qu'on emmène à FO18, puisqu'il y a dans Lullin ce vœu pieux qui serait de sauver le cursus qu'ils ont commencé. Ceux qui vont à FO18, ils sont arrivés au bout de ce qui était faisable dans un cursus scolaire, et le monde préprofessionnel est celui qui reste actuellement, à eux de déterminer dans quel pôle et quel métier. » (Commission d'admission)*

Pour de nombreux acteurs, la connaissance de FO18 et/ou de Lullin sous sa forme actuelle est insuffisante pour se prononcer. Cela ressort également dans les réponses fournies par les établissements de l'ES II : à la question de savoir si Lullin se distingue des dispositifs FO18, seules

48% des personnes répondent positivement. Ce manque d'informations peut concerner une méconnaissance des activités de Lullin (nous en avons déjà parlé), mais il peut aussi cibler un déficit de connaissances des offres FO18. L'enquête a eu lieu à la rentrée 2018 : FO18 se mettait juste en place et de nombreux acteurs étaient encore en attente d'informations. D'ailleurs, plusieurs acteurs peinent à se prononcer sur la question suivante : est-ce qu'un élève qui suit un module FO18 peut bénéficier de Lullin ?

Cela rejoint finalement le propos des autres acteurs, pour lesquels la mise en place de FO18 va contribuer à la définition/énonciation de critères pour délimiter les sphères d'activités des différentes mesures.

*« Forcément que ça [le nouveau formulaire de signalement] oriente vers l'un ou vers l'autre selon combien on a déjà d'items cochés. Donc, je n'espère pas, mais je pense qu'il faut faire attention à ne pas faire d'amalgame et ne pas faire un gros pot commun où on ne sait pas qu'est-ce qui est quoi. C'est pour ça que je me demande : et si la commission d'admission devenait plutôt un sas de tri ? » (Commission d'admission)*

Pour la majorité des acteurs, la mise en œuvre de FO18 doit conduire à faire évoluer Lullin parce que ce dernier a été créé antérieurement, que c'était un concept en soi et qu'il doit désormais être pensé dans un nouveau contexte et de manière non isolée par rapport à d'autres mesures existantes.

*« Et puis, ce sera intéressant de s'appuyer sur l'analyse qui sera faite de FO18. Je pense notamment aux modules de remobilisation. Je ne dis pas que ce sont les mêmes élèves qui sont suivis dans ce module-là et qui sont présentés à la commission d'admission ou qui sont suivis par Lullin. Malgré tout, ce sont des élèves en grande difficulté, en grande fragilité, comment est-ce qu'on va articuler tout cela, je pense que ce sera une question cruciale. » (DG)*

Au final, la mise en place des mesures FO18 est perçue comme un moteur pour améliorer le processus de signalement, via une vigilance accrue des établissements qui doivent maintenir les élèves en formation, mais également via une réflexion sur l'offre globale de soutien aux élèves à risque de décrochage. L'extrait ci-dessous traduit ce rôle de levier que FO18 pourrait jouer.

*« Le problème, c'est que c'est basé sur le travail qualitatif autour de l'élève, et ça n'est pas seulement de la responsabilité de Lullin, c'est de la responsabilité de l'école, et là où, en fait, tout ce qui se passe au niveau de la FO18, ça doit permettre de redonner... Enfin c'est un levier extrêmement important, qui est un levier politique, mais de manière à redonner la responsabilité à chacun. » (ES II)*

On voit la nécessité de positionner Lullin dans le contexte actuel d'implémentation de FO18. Au sein de l'ES II, ce positionnement doit aussi s'effectuer vis-à-vis des réseaux présents dans les établissements.

### **7.2.2 Lullin et le réseau ES II : un risque de redondance ?**

Lullin est composé d'une équipe pluriprofessionnelle, avec une inscription scolaire puisqu'il est considéré comme une structure de l'ES II. En définissant Lullin par ces deux caractéristiques, il est possible de s'interroger sur la façon dont Lullin se positionne par rapport aux réseaux dans les établissements de l'ES II. En effet, on trouve dans ces établissements des réseaux médico-psycho-sociaux ; ces réseaux regroupent différents professionnels, tout comme Lullin. Comparativement à l'équipe MSOP de Lullin, on relève néanmoins l'absence, dans ces réseaux, d'un ou d'une psychologue. Les professionnels de ce réseau ont des taux d'activité relativement faibles a priori. Et nous n'avons pas de données permettant de savoir s'ils font réellement réseau ou s'il s'agit de compétences juxtaposées, mais les compétences professionnelles présentes font largement écho à la composition de l'équipe Lullin. Pour certains acteurs, en étant renforcé du point de vue de la quantité et du type de ressources, ce réseau pourrait supplanter ou compléter Lullin avec un regard plus proche et une prise en charge plus précoce des élèves à risque.

*« Après, qu'est-ce qu'on fait de ces derniers, dont s'occupe Lullin aujourd'hui ? Moi je dis : renforçons les équipes dans les établissements, gardons les ressources là, je pense que les résultats seront même meilleurs. Parce que ceux, de toute façon, qui ont des problèmes trop graves, Lullin n'arrive quand même pas à les aider réellement. Et comme ça au moins, les équipes elles agissent tout de suite, c'est l'avantage. » (DG)*

Le manque d'informations concernant ces réseaux et leur fonctionnement ne nous permet pas d'aller plus loin dans l'analyse. Il semble par ailleurs que les pratiques soient très hétérogènes d'un établissement à l'autre. Néanmoins, il semble essentiel de clarifier le rôle de ces réseaux et leur articulation avec Lullin. La proximité des professionnels du réseau avec les élèves, du fait de leur présence dans les établissements, semble constituer un atout supplémentaire par rapport aux spécificités de Lullin. Entre la prise en charge des élèves à l'interne par les membres du réseau, et l'accompagnement « externe » par Lullin, l'articulation et la complémentarité pourraient être approfondies.

### **7.2.3 Articulation entre Lullin et les autres dispositifs**

Pour soutenir les élèves en grande difficulté, de nombreuses mesures existent dans le canton de Genève. Citons, par exemple, les structures de transition (le CFPP notamment avec la classe 700) qui s'adressent aux élèves dont les résultats scolaires ne permettent pas, à la fin du CO, d'accéder directement à une filière certifiante, et qui n'ont par ailleurs pas pu obtenir une place d'apprentissage. Le dispositif Pro Apprentis s'adresse, quant à lui, spécifiquement aux jeunes qui rencontrent des difficultés dans le cadre d'une formation en alternance. Les élèves en situation de décrochage avéré peuvent être dirigés vers CAP Formations ; les élèves à besoins spécifiques sont pris en charge par des structures de l'OMP ; les HUG peuvent également jouer un rôle face à la détresse psychologique des élèves ; et diverses associations agissent aussi de manière active dans le soutien aux élèves décrocheurs ou à risque de décrochage. Selon les acteurs, Lullin se distingue-t-il clairement de ces dispositifs ? Et si oui, comment ?

Sans être exhaustifs, deux critères principaux peuvent être évoqués ici.

#### *La distinction par la prise en charge « pluri-institutionnelle/-professionnelle »*

D'après les acteurs interrogés, le premier apport de Lullin – et son critère distinctif principal – renvoie au regard croisé qu'il porte sur la situation des élèves en difficulté. L'extrait d'entretien suivant illustre bien cette approche multiple d'une même problématique.

*« CAP Formations, il n'y a qu'un seul département et ce sont tous des gens formés dans l'orientation – ils s'occupent de ça. C'est assez clair leur mission. À Lullin, il y a justement cette idée que la problématique, elle est multifactorielle... Il y a un peu de psycho, il y a un peu de médecine, il y a un peu de cadre scolaire, de projet scolaire, d'orientation, de problématique sociale, de problématique familiale, donc les différentes personnes sont représentées pour donner une réponse multifactorielle. C'est ça la richesse hallucinante de Lullin. » (Commission d'admission)*

La dimension « pluri » est bien sûr largement visible dans la composition de l'équipe Lullin, mais elle est aussi spécifique de cette mesure dans la genèse et la conception du projet ainsi que dans l'examen préalable des situations d'élèves (rôle de la commission d'admission). La dimension « pluri » se retrouve à tous les « étages », même si elle s'est progressivement perdue au niveau des directions générales (DG). Cette diminution progressive de la participation des différentes DG est regrettée par l'ensemble des acteurs. Tous s'accordent à valoriser la démarche inter-DG à l'origine de Lullin, mais regrettent que cette collaboration, effective à l'origine du projet, soit désormais réduite à l'allocation de ressources.

### *La distinction par l'inscription scolaire*

Les élèves sont à l'école et l'objectif premier est qu'ils puissent s'y maintenir. Cet élément est clairement mentionné comme critère distinctif de Lullin par rapport à CAP Formations ou aux structures de l'OMP. Comme le rapportent plusieurs acteurs, si certaines représentations erronées renvoient l'image de Lullin comme un centre de soins, ce n'est clairement pas la mission qui lui est assignée. Dans les discussions autour des critères, il a même été évoqué qu'une prise en charge thérapeutique externe pouvait, dans certains cas, être une condition *sine qua non* à l'admission à Lullin. Et les acteurs de l'ES II interrogés par questionnaire sont 63% à penser que Lullin se distingue d'une structure de l'OMP.

L'inscription scolaire de Lullin distancie également cette mesure de CAP Formations. Cela traduit la différence de public et d'objectif visés : Lullin cible des élèves, mineurs ou majeurs, qui sont encore inscrits dans une structure de l'ES II.

Dans l'ensemble, la coexistence des dispositifs semble pertinente du fait de leur complémentarité. Elle ne pose pas question en tant que telle, mais plutôt pour l'articulation de ces mesures et les comparaisons qu'elles suscitent. En effet, les acteurs ne voient pas de chevauchement ou de « concurrence » entre les mesures. Mais il est question à plusieurs reprises, notamment dans le cas de CAP Formations, des ressources allouées et donc, plus ou moins directement dans le discours, de ce qui relèverait de l'efficacité et/ou de l'efficacé de Lullin.

*« C'est clair que Lullin coûte tellement cher que si, au niveau des chiffres, on montre que Lullin ne s'est occupé que de 30 élèves sur une année scolaire, quand on voit le coût qu'engendrent ces 30 élèves, on peut s'interroger sur l'efficacité du dispositif, en tout cas les bénéfices qu'il rapporte au regard de son coût très élevé. Donc je mettais ça en rapport avec CAP Formations qui reçoit des centaines et des centaines, peut-être mille, je ne sais pas quels sont les chiffres, sans doute plus de mille. Donc voilà, 30 élèves versus mille, avec des moyens qui sont à peu près les mêmes. » (DG)*

Bien sûr, la question soulevée ici rejoint les débats sur les dispositifs efficaces vs efficaces. Si Lullin – ou tout autre dispositif – doit être examiné sous l'angle de son efficacité, c'est l'atteinte des objectifs qui prime. Mais si l'évaluation de Lullin se traduit par un examen de son efficacité, c'est le rapport coûts-bénéfices qui doit être pris en compte. Selon que l'on choisit l'une ou l'autre option, l'évaluation de Lullin change, et ce d'autant plus si l'on considère Lullin en comparaison avec d'autres dispositifs. Le débat posé ici renvoie plus globalement à la question de l'équité en éducation. Par rapport à la notion d'égalité, le concept d'équité « inclut une question normative et éthique : quelle est la juste attribution/acquisition de ressources, avantages ou désavantages ? » (Friant, 2013 ; voir aussi Demeuse & Baye, 2005). La question de savoir si, en matière d'éducation, on doit admettre certains avantages en termes de ressources pour combler des inégalités de départ (p. 140) se retrouve dans l'extrait d'entretien ci-dessous.

*« Ouais, et on est de nouveau dans la question de l'équité de traitement. C'est quoi l'équité ? C'est donner la même chose à tout le monde ? Donc de prendre les ressources Lullin qui sont juste pour un petit groupe et puis de les redistribuer sur tous les élèves, ou est-ce que c'est justement de donner une certaine égalité des chances, c'est-à-dire de s'adresser aux populations les plus vulnérables pour rattraper des chances qu'ils n'ont pas eues, tout en faisant des choses à un autre niveau pour une grande majorité qui n'aura jamais ce type de problèmes, ou qui en a beaucoup moins. » (DG)*

Que l'on parle de FO18, des réseaux dans les établissements, de Lullin ou d'autres mesures, il s'agit dans tous les cas de soutenir les jeunes en difficulté face à leur formation et l'obtention d'une certification. Il s'agit là d'une question transversale qui conduit à interroger, pour Lullin comme pour les autres mesures, le processus global de prévention du décrochage scolaire.

## 7.3 Des élèves à risque de décrochage scolaire : réflexion sur le processus global de prévention et de prise en charge

La Figure 27 a permis de schématiser le processus global de prévention et de prise en charge des élèves à risque de décrochage. Nous avons abordé, dans la partie précédente, différentes modalités de prise en charge existantes et qu'il convient d'articuler entre elles. Mais avant cette prise en charge, il faut que l'élève soit repéré et signalé par les établissements de l'ES II.

### 7.3.1 Signalement des élèves

Ici il s'agit de questionner à la fois le moment du signalement et les personnes en charge de ce signalement. Concernant le moment du signalement, il a déjà été évoqué dans l'analyse plus spécifique du processus de signalement pour Lullin. Dans une réflexion plus générale sur le signalement des élèves en difficulté, d'autres aspects sont à éclairer. On peut citer notamment :

- le regard pluriprofessionnel porté sur la situation des élèves (cf. rôle du réseau),
- la valorisation des expertises de terrain,
- la connaissance des différentes mesures.

Ce dernier point renvoie à une difficulté plusieurs fois signalée : qui aura connaissance de l'ensemble des mesures (Réseau ES II, FO18, Lullin, CAP Formations, CMP, etc.) et sera en mesure de répondre à la question : quelle est la meilleure solution pour répondre à la situation d'un élève donné ?

*« Je me suis permise de rappeler aussi que pour l'instant, ce n'est pas les doyens qui décident qui va à Lullin, ce n'est pas moi non plus qui décide, c'est une commission d'admission qui décide qui vient à Lullin. C'est quand même fondamental comme rappel. Je pense que si dans les écoles, ils doivent commencer à se demander quelles mesures ils devraient proposer au jeune et qu'ils le font seuls, ça suppose qu'ils connaissent super bien les mesures, et qu'ils soient des experts en termes de pronostic de raccrochage et meilleures mesures pour l'atteindre. » (Équipe Lullin)*

Cette question conduit à aborder l'idée d'une plateforme de gestion des situations complexes, largement évoquée dans les entretiens.

### 7.3.2 Plateforme de gestion des situations complexes et orientation des élèves

Les acteurs ont été interrogés sur la pertinence d'une structure qui étudierait toutes les situations d'élèves à risque de décrochage et qui ferait le travail d'orientation vers telle ou telle mesure de soutien, Lullin y compris. Le terme de « plateforme de gestion des situations complexes » est le plus employé dans les entretiens. Mais on y retrouve aussi le terme de « guichet unique », en référence notamment au fonctionnement de CAP Formations. Quel que soit son nom, la possibilité d'une telle structure est questionnée en lien avec le processus de signalement des élèves pour Lullin et, plus spécifiquement, en lien avec le travail de la commission d'admission et dans une moindre mesure du SEL.

À la question de savoir si la commission d'admission Lullin pourrait jouer ce rôle, un consensus se dégage sur l'intérêt de l'interinstitutionnalité de cette profession. D'ailleurs, pour certains interlocuteurs, les réflexions initiales autour de la commission d'admission étaient qu'elles traitent effectivement de « toutes les situations de décrochage, mais vraiment spécifiquement sur le décrochage, et puis ils formulent des recommandations » (DG). Comme nous l'avons vu plus haut, la commission d'admission est d'ailleurs perçue comme sous-utilisée, compte tenu des 20% dédiés par chaque office. Ce regard croisé que la commission peut offrir est clairement considéré comme une plus-value. Par exemple, si le SEL joue également un rôle de filtre dans la sélection des dossiers, il ne permet pas et ne pourrait pas permettre une compréhension globale de la situation des élèves.

Pour d'autres acteurs, même si la constitution de la commission est pertinente et ferait sens pour traiter de toutes les situations de décrochage, elle n'est pas suffisante. Pour comprendre la situation d'un élève donné, des expertises de terrain, autrement dit des établissements sources, seraient indispensables.

*« Si vous me dites qu'on va se faire une plateforme dans laquelle on va mettre quelqu'un de la DGEO, quelqu'un de la DGES II, quelqu'un de la DGOFPFC et de l'OEJ et de l'OMP, eh ben on va être cinq professionnels autour d'une table, mais aucun ne connaît l'élève. Donc une plateforme comme ça, ou une commission où on pourrait venir présenter des situations complexes, pourquoi pas, mais il faut réfléchir à qui est là-dedans, et pour moi il faut l'expert terrain. Et l'expert terrain, c'est clairement l'établissement. » (DG)*

La création ou le développement d'une telle plateforme semble dans tous les cas pertinente pour la majorité des acteurs avec, on le voit, des perceptions différentes de comment la mettre en place. Mais il semble qu'un regard pluriprofessionnel sur les situations de décrochage soit vu par tous comme nécessaire. Ce regard pluriprofessionnel devrait également traduire une connaissance des possibles orientations et/ou mesures de soutien pour les élèves et, de fait, pointer l'éventuelle nécessité de penser de nouvelles offres en cas de lacune constatée. Se poserait ensuite la question de l'accompagnement de chaque situation, en fonction des orientations ou mesures.

*« Peut-être que cette commission pourrait participer aux réflexions qui sont menées dans la constitution de ces offres. De dire quelles sont les difficultés auxquelles on est confrontés, auxquelles on n'a pas de solution aujourd'hui. Il y aurait peut-être lieu de réfléchir à d'autres mesures que celles qui sont proposées aujourd'hui. » (DG)*

### 7.3.3 Transition CO-ES II

Comme indiqué sur la *Figure 27*, la prévention du décrochage scolaire dépasse le cadre de l'ES II. Elle doit être pensée tout au long de la scolarité, en tenant compte de l'histoire scolaire de l'élève. Par conséquent, la transition ES I – ES II, qui constitue une étape complexe pour de nombreux élèves, doit faire l'objet d'une attention particulière. Même si cela constitue une condition sans doute nécessaire mais non suffisante, cette transition a été prise en considération dans la réflexion et dans la construction de l'établissement Lullin ; en témoigne la présence aux différents niveaux concernés par Lullin (DG, CA, Lullin) des représentants de l'enseignement obligatoire (EO). L'importance de cette transition, en termes de parcours scolaires, est renforcée lorsque l'on examine les dossiers des élèves passés par Lullin. En effet, pour une proportion non négligeable d'entre eux, les difficultés existaient déjà au CO.

Dans les entretiens, cette transition est plusieurs fois évoquée par les acteurs. Elle pose des enjeux de communication et de collaboration entre l'EO et l'ES II. Une difficulté importante consiste à concilier le « droit à l'oubli », formulé par certains acteurs, avec une connaissance des élèves qui permette le meilleur accompagnement scolaire possible, comme le traduit l'extrait suivant :

*« C'est sûr que le droit à l'oubli, il est très important. Mais ça ne veut pas dire que nous à l'ES II, on n'a pas le droit de savoir ce qu'il faut mettre en place pour intelligemment accompagner le jeune. » (DGES II)*

Si l'on considère qu'une meilleure connaissance du dossier des élèves prime sur le « droit à l'oubli », reste à réfléchir aux modes de communication, voire de collaboration entre les deux entités. Cela peut notamment passer par un travail entre doyens/directions du CO et de l'ES II. Au-delà de la transmission d'informations, l'EO se pose également comme un acteur logique de la prévention des difficultés des élèves. Cela conduit à questionner le périmètre d'action des mesures de prévention du décrochage scolaire.

*« C'est un petit peu dommage de se dire parfois que jusqu'à la fin de la 11<sup>e</sup>, ben ils restent dans le cadre de la scolarité obligatoire. Et après, ils ont fait une semaine à l'ES II et il y a la porte qui s'ouvre pour X modules, ou Lullin, pour ces jeunes-là. C'est vrai que dans le cadre de la sécurisation des parcours et quand on connaît les différents indicateurs qui montrent quand est-ce que – enfin pour quelles raisons les élèves décrochent, ben je pense qu'il y a quelque chose à faire, c'est vrai en amont. » (DGEO)*

Dans ce cadre, comment réfléchir à ce travail de prévention ? Plusieurs pistes sont évoquées en rapport avec Lullin, avec le regret pour certains acteurs que cette structure ne soit pas ouverte aux élèves du CO. Nous y reviendrons dans les pistes de réflexion.

## 7.4 La prévention du décrochage scolaire dans le cadre de l'école inclusive

Nous avons peu abordé jusqu'ici le contexte scolaire genevois plus large qu'est celui de l'école inclusive, dont la définition même est d'être ouverte à tous. Mais l'école inclusive concerne l'ensemble de l'enseignement régulier. Est-ce que chaque dispositif doit être ouvert à tous ? Ou est-ce que l'on doit s'assurer qu'il existe des dispositifs et, plus globalement, des moyens disponibles pour répondre aux besoins de tous et permettre à tous d'aboutir à une certification ? En fonction de la réponse institutionnelle à cette question, les différents dispositifs peuvent prendre des orientations contrastées. C'est d'ailleurs en partie ce qui ressort de l'extrait d'entretien suivant concernant l'évolution de Lullin :

*« Il y a évidemment une énorme frustration, parce que Lullin ne devrait pas avoir cette position-là, moi j'ai toujours pensé que Lullin ça devait être une plateforme tournante, enfin une plateforme, un lieu où... en tout cas qui devait rassembler les différentes associations et structures communales, que tout devait être rattaché et que Lullin devait être la plateforme. Lullin devait aussi regarder ce qui existait [...] Avec Lullin, on ne devait pas réinventer la roue, il y a plein de choses qui existent sur Genève [...] une des missions de Lullin c'était aussi de répertorier ces différentes structures et de pouvoir amener les élèves ou les jeunes décrocheurs vers la structure qui était la plus adaptée par rapport à leur profil en fait, ça aurait dû être ça. » (ES II)*

Au niveau des élèves de l'ES II, la mise en œuvre de FO18 tout comme la réflexion autour de l'évolution de Lullin sont autant d'occasions de réfléchir à ce positionnement des offres de soutien aux élèves en grande difficulté. À l'origine, le seul critère formel concernant l'admission à Lullin était le fait d'être inscrit dans un établissement de l'ES II. Dans cette optique, Lullin devrait donc être ouvert à tous les élèves, s'inscrivant de plain-pied dans une perspective inclusive. Mais si ce principe est appliqué à tous les dispositifs, alors, dit de manière caricaturale, tout élève en difficulté pourrait être orienté vers n'importe quel dispositif de soutien. Contrairement à ce positionnement d'ouverture à tous, nous avons vu dans la première partie de ce rapport que Lullin recevait plutôt certains profils d'élèves (cf. point 5.2), notamment sur le plan de leur inscription scolaire. Est-ce que ce constat traduit le fait qu'une offre manquait jusqu'ici pour ces élèves ? Une réponse positive pourrait signifier une progression du système scolaire inclusif. Ou est-ce que ce constat reflète au contraire une forme de discrimination institutionnelle, au sens où d'autres élèves, qui pourraient bénéficier d'un accompagnement à Lullin, en sont exclus ? Une réponse institutionnelle devrait éclairer ces questions.

### À retenir

- Une articulation encore à clarifier et à construire entre Lullin et les offres FO18
- Une possible redondance avec les réseaux des établissements de l'ES II
- La perception que Lullin se distingue d'autres mesures de soutien (CAP Formations, centres médico-pédagogiques)
- Une « plateforme de gestion des situations complexes » pour améliorer la prévention du décrochage scolaire (regards pluriprofessionnels et connaissance des offres)
- Davantage de continuité dans le suivi des élèves à risque de décrochage entre le CO et l'ES II
- Spécificité du public de Lullin : constat paradoxal dans le cadre de l'école inclusive ?

## 8. Conclusion et pistes de réflexion

### 8.1 Une évaluation qui permet d'élargir la réflexion autour du décrochage

Le mandat reçu visait à fournir une évaluation de l'établissement Lullin. Pour mener à bien cette évaluation, et grâce à la collaboration des professionnels, nous avons pu récolter des données d'une grande diversité et d'une grande richesse. Plusieurs résultats méritent d'être relevés.

Tout d'abord, l'évaluation de Lullin s'est faite en questionnant les profils et les parcours des élèves qui y sont admis. Cela a conduit au constat que Lullin, comme dispositif de prévention du décrochage scolaire, reçoit des élèves avec des profils spécifiques distincts de la majorité des élèves décrocheurs : ils proviennent majoritairement de la formation générale et présentent plutôt des profils d'élèves dont les capacités à apprendre ne sont pas remises en question. Ce sont aussi des élèves qui vivent des problématiques multifactorielles, ce qui est plus en accord avec la situation des élèves décrocheurs. Après leur passage à Lullin, leur taux de maintien dans une formation est important, ce qui plaide en faveur de l'efficacité du dispositif. Cette efficacité s'explique probablement surtout en raison de la qualité du suivi de l'élève, mais aussi de l'adéquation entre critère (informel) d'admission – l'élève doit avoir un projet de formation – et l'objectif de Lullin, à savoir maintenir l'élève au sein du système de formation, quitte à le réorienter.

Bien sûr, cette évaluation en termes d'efficacité ne trouve pas forcément son pendant en termes d'efficience. En effet, les moyens engagés à Lullin sont conséquents, notamment du point de vue du nombre et de la qualité des professionnels qui constituent l'équipe pédagogique et l'équipe MSOP. Justement, ces professionnels impliqués collaborent pour offrir une réponse pluriprofessionnelle aux problématiques multifactorielles des élèves. Cette collaboration s'est mise en place progressivement au fil des années et elle amène chacun à redéfinir son identité et son rôle professionnels. D'autant que cette collaboration interne s'étend aussi à un travail en réseau avec les établissements sources et d'autres acteurs externes potentiels. Ce constat est à souligner car la collaboration pluriprofessionnelle ne va pas toujours de soi, comme d'autres évaluations de dispositifs ont pu le montrer (Jendoubi et al., 2017 ; Dutrévis & Brüderlin, 2018). Au final, c'est une prise en charge individualisée, basée sur la mise en place d'un réseau autour de l'élève, qui semble être gage d'efficacité à défaut d'efficience. Ce constat d'une faible efficience de Lullin est toutefois à relativiser dans une perspective à plus long terme, en tenant compte des coûts économiques importants qui résultent du décrochage scolaire et de l'absence de certification des jeunes (Pica et al., 2014).

Lullin n'est pas la seule offre disponible pour aider les élèves à risque de décrochage. Il en existe d'autres en dehors de l'ES II (CAP Formations, Jade, dispositifs de l'AI, CMP, etc.) mais aussi à l'intérieur du cadre scolaire (structures de transition, modules FO18, réseaux dans les établissements). Se pose inévitablement la question de l'articulation entre ces différentes offres et, surtout, de l'adéquation des offres avec les besoins des élèves. Cette évaluation de Lullin a permis de poser quelques premiers axes de réflexion, qu'il conviendra bien sûr de développer et pour lesquels nous amorçons quelques pistes à la fin de ce rapport. Elle a également contribué à mettre en avant des points à valoriser (tels que la collaboration pluriprofessionnelle et pluri-institutionnelle) ou à travailler (tels que la réactivité du processus). Elle conduit, *in fine*, à questionner les choix de prise en charge des élèves en difficulté scolaire et les moyens mis en œuvre pour trouver un équilibre entre égalité et équité. Ce positionnement est avant tout un positionnement institutionnel global.

## **8.2 Limites de la recherche**

Comme dans toute recherche, certaines limites sont à mentionner pour lire avec précaution les résultats et analyses présentés. Ces limites peuvent être regroupées selon trois catégories.

D'une part, certains choix sur le plan de la méthodologie et/ou de l'analyse pourraient être discutés. Nous avons de multiples sources de données qui nous ont permis de croiser les points de vue sur les différentes questions abordées dans ce travail. Mais ce corpus de données aurait pu être enrichi par des observations. Par exemple, l'observation, puis l'analyse des discussions de la commission d'admission ou encore des réunions d'équipe à Lullin nous auraient permis d'avoir un autre regard sur le travail de collaboration « en train de se faire » et sur la manière dont se fabriquent des décisions expertes autour des situations d'élèves. Le profil des difficultés des élèves constitue un autre sujet de questionnement : pour définir ces profils, nous nous sommes appuyés sur le signalement fait par les établissements et nous avons procédé à une catégorisation de ces difficultés. À ces deux niveaux, il est possible que certaines difficultés des élèves aient été minimisées ou renforcées, en fonction des informations à disposition et du recodage que nous en avons fait. De même, le regard sur Lullin, via cette analyse, est passablement ethnocentré, puisque pour l'essentiel ce sont des « membres » de Lullin (équipe et commission d'admission) qui ont été interrogés.

D'autre part, la représentativité des acteurs est, pour certains aspects, relative au temps de la recherche ainsi qu'à la participation des acteurs interrogés. Concernant le temps de la recherche, les données ont été récoltées au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2018-2019. Les acteurs interrogés par entretien sont donc les personnes en poste à ce moment-là et ne représentent pas forcément l'avis de tous les acteurs qui ont pu, à un moment donné, être impliqués dans le processus. C'est notamment le cas pour l'équipe Lullin, dans la mesure où plusieurs professionnels interrogés étaient en poste depuis quelques mois, voire une année. À l'inverse, les anciens membres de l'équipe Lullin n'ont pas été interviewés. Concernant la participation des acteurs interrogés, nous faisons ici surtout référence au questionnaire envoyé aux établissements de l'ES II. Si l'envoi des questionnaires s'est fait de manière exhaustive à toutes les directions et membres des réseaux, le taux de réponse s'élève à environ 50%. Ce taux est relativement satisfaisant, tant du point de vue du nombre de réponses obtenues que de la représentativité des acteurs sur le plan de leurs fonctions professionnelles. Néanmoins, les acteurs qui ont recours à Lullin sont sans aucun doute surreprésentés dans les répondants par rapport à la population globale. De ce fait, il est possible que les résultats présentés surestiment par exemple la connaissance des acteurs de l'établissement Lullin et le regard positif porté sur Lullin.

Enfin, dans le cadre de ce travail, en raison du temps à disposition, nous avons dû faire des choix au niveau des acteurs interrogés. Pour cette raison, nous n'avons pas sollicité les élèves pour participer à cette enquête. La façon dont les élèves passés par Lullin ont vécu cette expérience n'a donc pu être abordée que de manière indirecte, à travers ce que les professionnels de Lullin nous ont dit. Il s'agit là d'une limite importante. Il aurait aussi été intéressant de recueillir le point de vue des établissements sur le vécu des élèves pendant leur suivi à Lullin. De plus, au-delà des élèves qui sont passés par Lullin, il serait aussi utile de porter un focus sur ceux qui n'ont pas été admis. En effet, avant d'entamer un processus d'admission à Lullin, les élèves doivent s'engager dans ce processus. Le signalement pour Lullin se fait donc avec leur accord et l'assurance de leur motivation. Quid donc de leur réaction et de leur cheminement en cas de refus d'admission ?

## **8.3 Pistes de réflexion**

Dans cette dernière section, l'objectif est de s'appuyer sur les différents éléments d'analyses pour offrir des pistes de réflexion concernant l'évolution possible de l'établissement Lullin. Dans certains cas, ces pistes sont spécifiques à Lullin. Dans d'autres cas, en lien avec notre troisième axe de questionnement, les pistes envisagées touchent l'ensemble du processus de prévention du décrochage scolaire.

Avant d'entrer dans le détail de ces pistes de travail, il faut souligner l'importance de ne pas négliger ce qui a été construit depuis l'ouverture de Lullin. Si la question de l'évolution de Lullin dans un contexte nouveau est légitime, voire nécessaire, les expertises multiples développées depuis les débuts de Lullin en 2014 doivent constituer un atout pour réfléchir le processus global de prévention du décrochage scolaire. Par ailleurs, les différentes DG à l'origine du dispositif devraient être associées à la réflexion sur sa possible évolution, tout comme l'équipe Lullin et la commission d'admission.

### 8.3.1 Fluidité du processus global

Parler du processus global, c'est interroger la prévention du décrochage en allant du repérage des élèves jusqu'à leur prise en charge par l'institution. Que l'on se concentre sur Lullin ou sur l'ensemble des dispositifs existants, plusieurs éléments apparaissent ici comme centraux.

Le premier élément central porte sur un aspect de **communication**, particulièrement auprès des établissements de l'ES II. En effet, le point de départ d'une admission à Lullin repose la plupart du temps sur un signalement d'une école. Même si la grande majorité des établissements de l'ES II ont connaissance de l'existence de l'établissement Lullin, les missions, le type de ressources à disposition et l'accompagnement proposé par Lullin n'est pas clair pour l'ensemble des acteurs. Une information, récurrente chaque année, auprès des directeurs et des doyens, permettrait d'harmoniser le niveau d'information et de ne pas cantonner les signalements aux personnes ayant déjà collaboré avec l'établissement Lullin. Mais pour accroître le niveau d'information, il faut bien sûr s'accorder sur le contenu, ce qui nous amène au point suivant.

Le second élément central concerne la construction d'une **vision partagée** des critères d'admission à tous les niveaux. Sans discuter ici de quels critères retenir et quels que soient les choix faits en ce sens, ces choix doivent faire l'objet d'une connaissance partagée par les différents acteurs. Les directions générales, les établissements de l'ES II, la commission d'admission et l'équipe Lullin doivent construire une compréhension commune de ces critères. Comme nous l'avons vu à plusieurs reprises dans ce rapport, les établissements, en tant que responsables du signalement des élèves, sont en première ligne et doivent donc agir en ayant connaissance des critères retenus.

Le troisième élément renvoie au travail mené dans la commission d'admission, avec une extension possible de cette réflexion à la possible mise en œuvre d'une **plateforme de gestion de situations complexes**, comme nous l'avons évoqué plus haut. Du point de vue de la constitution d'une telle plateforme, l'expérience faite par la commission d'admission de Lullin constitue un atout pour la réflexion. L'expertise pluriprofessionnelle sur les situations d'élèves comme sur les mesures de soutien est relevée comme une qualité nécessaire à une telle structure avec, pour certains, le besoin d'une expertise supplémentaire qui viendrait des experts de terrain. Au-delà de cet aspect pluriprofessionnel, des éléments de réflexion concernant cette structure devraient porter sur une clarification des missions de chacun des membres. Un cahier de charges clairement défini, un mandat à durée déterminée et relativement courte ainsi qu'un recrutement des membres co-décidé par plusieurs experts permettraient d'assurer une construction commune du travail de cette structure, sans que celle-ci dépende des personnes impliquées.

Sans prédéterminer si ce travail doit incomber à une plateforme de gestion des situations complexes ou s'organiser par ailleurs, une recension des différentes offres qui existent semblent indispensable, que ces offres soient uniques (exemple de la classe 700 au CFPP) ou plus larges (modules FO18), et qu'elles émanent de l'ES II ou d'autres institutions (CAP Formations, AI, dispositifs associatifs et communaux, etc.).

Enfin, le dernier élément concerne l'ensemble des étapes de ce processus de prévention du décrochage scolaire : il s'agit, nous semble-t-il, de travailler à une meilleure **réactivité** de l'ensemble du processus. L'idée sous-jacente est que plus l'institution est réactive, plus elle sera efficace et efficiente. Cette réactivité concerne donc le repérage et le signalement par les établissements, le travail du SEL et de la commission d'admission (et/ou de la plateforme de gestion des situations complexes) en termes d'orientation des élèves vers telle ou telle offre, le travail dans les dispositifs de soutien, et, au final, la transmission des informations et le passage d'une étape à l'autre. Au niveau des établissements, toute

la difficulté est de trouver un équilibre pour que les signalements reflètent leur réactivité et non une forme de délégation de la prise en charge des élèves en difficulté à d'autres structures. Dans le cadre de la mise en œuvre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans, des référents FO18 ont été désignés pour chaque établissement (secondaire I et II). S'appuyer sur ces derniers pour améliorer le repérage des jeunes à risque de décrochage pourrait représenter une piste afin d'accroître l'agilité du système de formation pour les prendre en charge.

Cette première piste de réflexion visait l'ensemble du processus de prévention du décrochage. Les deux points suivants sont plus spécifiques à Lullin, même si, comme nous l'avons mentionné, il est nécessaire de ne pas penser les dispositifs de manière isolée mais plutôt dans leur complémentarité.

### **8.3.2 Élargissement du public**

Il est ici question de la capacité d'accueil de Lullin. La réflexion peut s'articuler autour de deux questions principales.

#### *Lullin peut-il accueillir plus d'élèves ?*

Dans son fonctionnement actuel, il semble difficile pour Lullin d'accueillir plus d'élèves tout en garantissant à chacun d'eux la même qualité en termes d'accompagnement. La question de l'élargissement public ne doit donc pas conduire à dénaturer les prestations existantes et à réduire l'efficacité du dispositif. Dans cette étude, plusieurs acteurs ont par contre envisagé la question de la capacité d'accueil sous l'angle d'une mise en place d'« antennes Lullin », ou de « petits Lullin ». Sous ces appellations, on retrouve l'idée de reproduire la structure et le fonctionnement de Lullin dans d'autres lieux. Ces propositions ne traduisent donc pas un élargissement du public à coût constant : les suggestions peuvent être simplement géographiques (Lullin rive gauche et Lullin rive droite p. ex.) ou être synonymes d'aménagements plus profonds (Lullin CO, Lullin inter-ordre professionnel, antennes professionnelles de Lullin, etc.). Cela nous amène au point suivant : l'élargissement du public via une diversification des profils d'élèves accompagnés par Lullin.

#### *Lullin doit-il être ouvert à un public plus « diversifié », au sens scolaire du terme ?*

Nous l'avons vu dans ce rapport, Lullin reçoit exclusivement des élèves de l'ES II, et qui proviennent majoritairement des collèges et des écoles de culture générale, et ce alors que Lullin est officiellement ouvert à tous les élèves. Lullin devrait-il recevoir plus d'élèves de formation professionnelle duale ou de structure de transition ? Pour rappel, au sein des établissements de l'ES II, 50% des acteurs considèrent par exemple que Lullin devrait concerner les élèves de la formation professionnelle duale. Si ce chiffre est deux fois supérieur à leur perception de la situation actuelle, l'ouverture de Lullin aux élèves du dual ne fait de loin pas l'unanimité. Le même constat vaut pour les élèves en structure de transition. Cela renvoie à un positionnement à construire au niveau institutionnel : Lullin doit-il être ouvert à tous ? Si oui, peut-il le faire dans sa configuration actuelle ou selon quels aménagements ? Si non, les élèves qui n'en bénéficient pas ont-ils des offres équivalentes (notamment en termes d'accompagnement individualisé et pluriprofessionnel) ailleurs ? Cela renvoie au risque relevé par Glasman et d'autres : « [...] là est le danger des dispositifs : ils sont ouverts pour un public auquel, en principe, ils correspondent, et ils sont ensuite obligés de faire avec un public qui n'était pas prévu, et qui n'a rien à voir... Si l'on « déborde » un peu par rapport au public cible, ce n'est peut-être pas grave, mais si l'on déborde considérablement, on dévoie le dispositif. » (Glasman, 2017).

Finalement, l'élargissement du public est aussi lié aux dernières pistes de réflexion abordées dans le point suivant sur les évolutions possibles de la prise en charge à Lullin.

### 8.3.3 Évolution de la prise en charge à Lullin

L'évolution de Lullin peut également se traduire par une diversification des activités menées en son sein. Il n'est pas question ici de nous positionner sur les modalités et contenus de la prise en charge. Cette réflexion mérite sans nul doute d'être menée dans une perspective plus globale de complémentarité des offres à disposition des élèves et des enseignants. Les éléments ci-dessous sont simplement des pistes d'évolution.

#### *Contenu de la prise en charge*

Lullin propose différents modes de soutien aux élèves, avec un travail articulé autour de ce qui apparaît comme prioritaire : le projet pédagogique. Pour atteindre l'objectif de maintien/retour en formation, Lullin pourrait-il fonctionner différemment ? Sur le plan pédagogique notamment, Lullin doit-il faire l'école autrement ? Ou tout du moins diversifier les offres à destination des élèves ? La question peut être abordée sur le fond comme sur la forme.

Une réflexion pourrait viser la construction d'apports plus déconnectés des contenus disciplinaires et ancrés dans un travail sur le renforcement des compétences transversales ou *soft skills*. Le raisonnement est le suivant : si les élèves ont, à un moment donné, pris de la distance avec l'école, il faut peut-être, pour certains d'entre eux en tout cas, adopter une nouvelle approche dans le rapport à l'école. Dans une telle perspective, c'est un nouveau travail qui serait demandé aux professionnels de Lullin, plus ancré dans le rapport aux apprentissages, et peut-être plus propice à une co-construction d'outils par l'équipe pédagogique et l'équipe MSOP, conduisant à l'exercice d'une transprofessionnalité<sup>11</sup> (CSTS, 2007, cité par Fondeville & Santiago Sanz, 2016).

Sur le plan de la forme, de nombreuses activités menées à Lullin sont des activités individuelles. Plus d'activités de groupes pourraient être envisagées. Du point de vue des ressources, cette évolution serait bien sûr un atout. Mais c'est avant tout les bénéfices pour les élèves qu'il convient d'examiner. De ce point de vue, on peut également penser la pertinence d'augmenter les travaux de groupe pour éviter une forme d'isolement chez l'élève. À terme, les élèves sont en effet amenés à reprendre un cursus scolaire dans un cadre ordinaire. Et un nombre important d'élèves connaît des difficultés d'ordre relationnel ou de phobie scolaire. Si Lullin leur permet d'être entouré avec bienveillance et de bénéficier pour un temps d'un cocon, il peut être bénéfique de limiter cet isolement et de tisser, déjà dans le cadre de la prise en charge à Lullin, des liens avec les pairs. À nouveau, cette piste d'évolution pourrait favoriser un travail collaboratif entre équipe pédagogique et équipe MSOP.

#### *Adéquation entre la durée de la prise en charge et les besoins des élèves*

Il ne s'agit pas ici de questionner la durée de la prise en charge en tant que telle. Nous avons déjà traité de cette question plus tôt dans ce rapport. La réflexion porte ici sur l'adéquation de cette durée avec les besoins des élèves. Elle questionne finalement plus le moment du signalement que la durée de prise en charge. Quand les acteurs ont été interrogés sur la mission de Lullin, certains ont regretté un certain éloignement par rapport à une conception initiale plus ancrée dans les modèles de gestion de crise. Autrement dit, Lullin – et la durée de prise en charge de trois mois – aurait été pensé pour faire face à des situations de crise, et non à des difficultés plus anciennes. Or, nous avons vu qu'un certain nombre d'élèves passés par Lullin présentent des profils de difficultés plus anciens, avec un absentéisme qui peut être de longue durée. Par conséquent, la durée initialement prévue ne l'aurait pas été pour ce profil d'élèves. D'ailleurs, le nombre de renouvellements est relativement conséquent. Indirectement, on en revient ici à la réactivité du système.

---

<sup>11</sup> La transprofessionnalité « signifie quelque chose de nouveau, tissé en commun : il s'agit de comprendre comment et jusqu'où peut agir l'autre. Il ne s'agit pas d'acquérir la compétence de l'autre en plus de la sienne. Elle reste la qualification ou le métier de l'autre ». « Ce n'est pas la pluriprofessionnalité qui justifie la juxtaposition des professionnalités [...] ce n'est pas non plus l'interprofessionnalité qui souligne les différences comparées et partiellement partagées » (CSTS, 2007, p. 95).

### *Lullin comme équipe mobile*

La dernière piste est plutôt un re-questionnement d'une modalité de prise en charge initialement pensée, à savoir le rôle possible de Lullin comme équipe mobile pour venir comme soutien et/ou conseil dans les établissements. Se pose ici la question de l'articulation avec les réseaux présents au sein des établissements, et la légitimité perçue des professionnels de Lullin par les professionnels en place dans les établissements de l'ES II. Cette piste de travail présente donc de nombreuses difficultés, mais elle mériterait néanmoins d'être approfondie.

## Bibliographie

- Allenbach, M. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme et al. (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 71–86). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Bardin, L. (1980). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefour de l'éducation*, 36, 95-116.
- Blaya, C. (2010). *Le décrochage scolaire : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et Francophonie*, 39, 227-249.
- Bernard, P.-Y. & Michaud, C. (2014). « Marre de l'école » : les motifs de décrochage scolaire. Notes du CREN, 17.
- Blaya, C. (2010). *Le décrochage scolaire : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- CEPP (2011). *Évaluation de la politique d'information et d'orientation professionnelle en faveur des jeunes en rupture de formation*. Genève.
- CNESCO (2017). *Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire*. Dossier de synthèse. Paris : CNESCO.
- Conseil supérieur du travail social (CSTS) (2007). *Décloisonnement et articulation du sanitaire et du social*. Paris : ENSP.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu M.-D. (2005). The Conceptual Basis for Interprofessional Collaboration: Core Concepts and Theoretical Frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19, 116–31.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In Behrens, M. (Ed.), *La qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec (pp. 19-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A., Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale* (pp. 149–170). Bruxelles : De Boeck.
- Doudin, P.-A. (2011). Vers une école inclusive : un projet européen d'envergure. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 2, 14-19.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Ducrey, F., Hrizi, Y., & Mouad, R. (2018). *Les dispositifs de transition de l'enseignement secondaire II à Genève. Profils et orientations des élèves*. Genève : SRED.
- Dutrévis, M., & Brüderlin, M. (2018). *Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour élèves primo-arrivants allophones*. Genève : SRED.
- Fondeville, F., & Santiago Sanz, H. (2016). Articulation des pratiques éducatives et soignantes. *Empan*, 103, 100-106.
- Friant, N. (2013). Égalité, équité, justice en éducation. *Revista Entornos*, 26, 137-150.

- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383.
- Fortin L., & Potvin P. (2007). *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire*. Québec : CTREQ.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 36*(3), 219-231.
- Gauthier, R.-F. (2017). Un Mammouth, un dispositif, et un curriculum. *Diversité, 190*, 49-53.
- Gilles, J-L., Potvin, P. & Tièche Christinat, C. (2012). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne : Éditions scientifiques internationales.
- Glasman, D. (2017). Entretien réalisé par R. Guyon : « Le dispositif est l'occasion de dire, de nommer des problèmes spécifiques ». *Diversité, 190*, 11-15.
- Glasman, D., & Ouevrard, F. (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Guilley, E., Cecchini, A., Brüderlin, M., & Jendoubi, V. (2017). Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire : défis et apports de La collaboration interprofessionnelle. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, 4*.
- Gobet, P. (2008). Le case management : quelles vertus lui prêter ? *Dépendances, 36*, 9-11.
- Gobet, P., Galster, D., Repetti, M., Scherer, F., & Constantin, E. (2012). *Le case management en contexte. Bases conceptuelles et applications d'un dispositif de prise en charge intégratif*. Lausanne : EESP.
- Gohier, C., Anadòn, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation, 27*, 3-32.
- Guyotot, P. (2015a). *Établissement Lullin. Rapport d'étape*. Genève : DIP, DGES II.
- Guyotot, P. (2015b). *Établissement Lullin. Rapport final*. Genève: DIP, DGES II.
- Janosz, M. (2000) L'abandon scolaire chez les adolescents : perspectives Nord-Américaines. *VEI Enjeux, 122*, 105-127.
- Jendoubi, V., Guilley, E., Brüderlin, M., & Cecchini, A. (2017). *Évaluation du projet pilote : « Équipes pluridisciplinaires »*. Genève : SRED.
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2012). Les arrêts prématurés en formation professionnelle. Entre échec de la transition et trajectoires non-linéaires vers l'insertion professionnelle. In F. Picard & J. Masdonati (Eds.), *Les parcours scolaires et professionnels des jeunes* (pp. 155-182). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lasplacettes, G., & Guyon R. (2017). *À l'école des dispositifs*. Diversité 190. Réseau Canopé/DES.
- Lessard, C., Canisius Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés, 23*. doi:10.3917/es.023.0059.
- Lecomte, Y., & Lefebvre, Y. (1986). L'intervention en situation de crise. *Santé mentale au Québec, 11*(2), 122. doi:10.7202/030352ar
- Loannides, A., & Robert, R. (2012). *Comment lutter contre le décrochage scolaire ?* Paris : La ligue de l'enseignement.
- Mauriac, F., Zeltner, L., & Mallat, V. (2002). Intervenir en situation de crise. *Enfances & Psy, 18*(2), 55. doi:10.3917/ep.018.0055
- Meuret, D. (2012). Les effets de la régulation par les résultats (*accountability*) sur les politiques d'éducation aux États-Unis. *Éducation et Sociétés, 30*, 75-87.
- OCDE (2017). *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.

- OCSTAT (2014). *Entreprises en relation avec un organisme de promotion économique et emplois, selon l'activité économique, en 2012*. Genève : OCSTAT. Récupéré le 19 août 2014 de [http://www.ge.ch/statistique/tel/domaines/06/06\\_02/t\\_06\\_02\\_4\\_03.xls](http://www.ge.ch/statistique/tel/domaines/06/06_02/t_06_02_4_03.xls)
- OFS (2018). *Statut sur le marché du travail*. Récupéré le 26.02.2019 de <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/themes/impact/statut-marche-travail.html>
- Petrucchi, F. & Rastoldo, F. (2014). « Jeunes abandonnant prématurément leur formation au secondaire II à Genève ». *Note d'information du SRED*, n° 62. Genève : SRED
- Petrucchi, F., & Rastoldo, F. (2015). *Interruptions prématurées de la formation à Genève. Résultats de l'enquête auprès des jeunes décrocheurs*. Genève : SRED.
- Pica, L., Plante, N. et Traoré, I. (2014). *Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés*. Institut de la statistique du Québec. Zoom santé No. 46. Récupéré sur le site de l'Institut de la statistique du Québec : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-201409.pdf>
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 37, 159-164.
- Rastoldo, F., Mouad, R., & Cecchini, A. (2016). *Cap Formations. Structure genevoise de case management pour un retour en formation professionnelle*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Romero Pinazo, S. (2017). L'autorégulation : vers une évolution des dispositifs en éducation. *Diversité*, 190, 54-59.
- San Martín-Rodríguez, L., Beaulieu, M.-D., D'Amour, D., & Ferrada-Videla, M. (2005). The Determinants of Successful Collaboration: A Review of Theoretical and Empirical Studies. *Journal of Interprofessional Care*, 19, 132-47.
- Schuwey, C. & Knöpfel, C. (2014). *Nouveau manuel sur la pauvreté en Suisse*. Lucerne : CARITAS Suisse.
- SRED (2010). *La dynamique de la formation professionnelle. Indicateurs de la formation professionnelle à Genève 2008/2009*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- SRED (2018). *Interruptions de formation entre deux rentrées scolaires consécutives (décrochages intra- et interannuels)*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Thibert, M. (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*. Dossier d'actualité veille et analyse, n° 84.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34, 123-139.
- Tremblay, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage*. Thèse de doctorat, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles.
- UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990, Paris.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : UNESCO.
- Vacheret, C. (2010). Le photolangage, une médiation thérapeutique. Un bref historique des théories groupales. *Le Carnet PSY*, 141(1), 39. doi:10.3917/lcp.141.0039



## **Annexes**

**Annexe 1 : Mandat**

**Annexe 2 : Grille d'entretien**

**Annexe 3 : Questionnaire aux établissements de l'ES II**

**Annexe 4 : Formulaire de signalement (ancienne version, jusqu'à la rentrée 2017-18)**

**Annexe 5 : Formulaire de signalement (nouvelle version, à partir de la rentrée 2018-19)**

**Annexe 6 : Procès-verbal d'admission**



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE

Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse

La Secrétaire générale

## Mandat

### L'ETABLISSEMENT LULLIN : SON PUBLIC, SON FONCTIONNEMENT ET SON POSITIONNEMENT

#### Contexte

L'établissement Lullin est une structure de l'enseignement secondaire II qui a ouvert ses portes en 2014. Son objectif est de prévenir et/ou de prendre en charge le décrochage scolaire. Pour relever ce défi, les différents offices du DIP sont impliqués: Direction générale de l'enseignement secondaire II (DGES II), Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), Office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ), Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC), et l'Office médico-pédagogique (OMP). Dans le cadre de la mise en application du nouvel article Constitutionnel sur l'obligation de formation jusqu'à la majorité dans le canton de Genève (FO18), l'établissement Lullin est amené à évoluer.

Dans ce cadre, le SRED a été mandaté par le DGESII pour réaliser une évaluation visant à objectiver les représentations du rôle de Lullin et son positionnement dans le dispositif FO18, à étudier son fonctionnement inter-institutionnel et inter-professionnel, et à analyser le parcours et le devenir scolaires des élèves de Lullin. Cette évaluation du SRED vise à nourrir la réflexion d'un groupe de travail en charge de penser l'évolution de l'établissement Lullin à la rentrée 2019.

#### Objectifs du mandat

Cette étude a pour objectifs:

1. de décrire les caractéristiques et les parcours des élèves pris en charge à Lullin ;
2. d'analyser le fonctionnement de Lullin ;
3. d'analyser le positionnement de Lullin dans le dispositif FO18.
4. de formuler des recommandations

Le présent mandat invite le SRED à mener une évaluation permettant de documenter ces trois axes, en vue d'alimenter la réflexion autour de l'évolution de l'établissement Lullin dans le cadre de FO18.

#### Fonctionnement / Méthodologie / Planification des étapes / Calendrier

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

#### Délai

Il est souhaité que les résultats de cette étude soient publiés dans un délai de 7 mois. Il est prévu que des résultats intermédiaires soient présentés oralement en novembre 2018 et une présentation des résultats finaux en janvier 2019. Le rapport final sera rendu fin février 2019.

Date: 06. 11. 2018

Paola Marchesini

Mandat de recherche DGESII sur l'Établissement Lullin – Service de la recherche en éducation (SRED)Entretiens – Équipe pluri-professionnelle**Introduction**

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cette recherche.

Le SRED a été mandaté par la Direction de l'ESII pour réaliser une recherche sur le dispositif Lullin. L'étude porte sur 3 aspects principaux : 1) le positionnement institutionnel de Lullin parmi les autres mesures de prévention du décrochage scolaire; 2) le fonctionnement du dispositif ; 3) et finalement le profil et le devenir scolaire des élèves qui sont suivis à Lullin.

Nous rencontrons tous les membres de l'équipe Lullin afin de mieux comprendre notamment le fonctionnement de l'équipe, l'admission et le suivi des élèves et la collaboration avec les établissements de l'ESII. Ce qui nous intéresse c'est votre avis et votre expérience personnelle.

L'entretien devrait durer environ 1,5 heure.

Êtes-vous d'accord que l'entretien soit enregistré ? Cela faciliterait la discussion et permet d'éviter des oublis dans la prise de notes.

L'entretien est confidentiel. L'enregistrement ne sera pas transmis en dehors du SRED et votre nom ne sera pas cité dans la retranscription et dans le rapport.

Est-ce que vous avez des questions avant de commencer l'entretien?

**1. Rôle dans l'établissement**

- Depuis quand travaillez-vous à Lullin et qu'est-ce qui vous y a amené-e?
  - o Quelle motivation? Où travailliez-vous avant ?
  - o A quel taux travaillez-vous à Lullin? Avez-vous un autre temps partiel ailleurs?
- Pourriez-vous me dire en quelques mots en quoi consiste votre rôle ?
  - o Pouvez-vous décrire brièvement vos activités durant une semaine type ?

**2. Signalement, admission et prise en charge des jeunes à Lullin**

- En ce qui concerne les élèves, comment se déroule leur admission à Lullin?
  - o Quel est le rôle du Service de l'élève (SEL) ?
- Selon vous, est-ce que le système de signalement fonctionne bien?
  - o Procédure facile à utiliser?
  - o Prises en charge trop tardives? Exemples?
  - o Non recours à Lullin par certains établissements ? Pour quelles raisons à votre avis? (manque d'information?)
- Que pensez-vous du rôle et du fonctionnement de la commission d'admission de Lullin?
  - o Quels sont vos liens avec la commission? Vous sentez-vous entendu-e ?
  - o Y a-t-il des conflits? (Par exemple, concernant les demandes de renouvellement?)
- Que pensez-vous de la durée de la prise en charge à Lullin ?
  - o 3 mois? Renouvellement quasi-systématique ?
  - o Comment se prennent les décisions concernant les renouvellements?
- Et que pensez-vous des différents modes de prise en charge? (temps plein, partagé, sur site)

- Utile ? Répondent à des besoins différents?
- Y a-t-il des difficultés spécifiques liées à un mode en particulier?
- Et que pensez-vous du mode de prise en charge qui vise à soutenir les équipes professionnelles dans les établissements? (Déjà mis en œuvre? Pourquoi?)
- Et en ce qui concerne les références pour les élèves, comment ça marche?
  - Qui décide?
  - Est-ce que tous les membres de l'équipe sont référents?
  - Y a-t-il un système de double référence?
  - Êtes-vous référent-e? Pour combien d'élèves ? ça représente quelle charge de travail ?

### 3. La mission de Lullin et le profil des jeunes pris en charge

- Comment définiriez-vous la mission de Lullin?
  - Mission de prévention du décrochage ? (retour dans l'établissement de rattachement)
  - Ou accompagnement vers un nouveau projet?
  - Y a-t-il une tension entre les deux?
- Pensez-vous qu'il y ait une vision commune de la mission de Lullin au sein de l'équipe?
  - Si non, quelles sont les différences ? Et à quoi sont-elles dues à votre avis?
- D'après vous à quels jeunes Lullin devrait-il s'adresser?
  - Est-ce qu'il devrait y avoir un "profil type"?
  - Y a-t-il des critères d'admission? Quels sont-ils?
  - L'absence de critères pose-t-elle un problème? Ou est-ce une bonne chose? Pourquoi?
- A votre avis, y a-t-il consensus au sein de la commission d'admission?
  - En général, êtes-vous en accord avec les décisions d'admission de la commission ?
- Est-ce que Lullin devrait s'adresser à certaines filières plutôt qu'à d'autres?
  - On a constaté qu'il y a majoritairement des jeunes du Collège ou de l'ECG, pourquoi selon vous?
  - Est-ce que ça correspond à la mission de Lullin?
  - Qu'en est-il des jeunes en formation professionnelle?
- En général, quels types de difficultés les jeunes admis à Lullin rencontrent-ils?
  - Problèmes d'ordre psychologique? familial? de santé? Problèmes d'ordre scolaire ? Absences?
  - Prédominance d'un type de problème en particulier? Situations hétérogènes?
  - Les difficultés sont-elles plutôt ponctuelles ? Ou accumulées au cours des années?
  - A votre avis, est-ce que certains jeunes devraient plutôt être pris en charge par d'autres dispositifs (AI, spécialisé, autres structures de l'ESII)?

### 4. Collaboration au sein de Lullin et de l'équipe pluri-professionnelle

- En général, que pensez-vous de l'accompagnement proposé à Lullin?
- Selon vous, quels sont les bénéfices pour les élèves pris en charge à Lullin?
  - Pouvez-vous me donner quelques exemples ?
  - Quels types d'améliorations ? Résultats scolaires ? Changement du rapport à l'école? Le comportement (assiduité, respect des règles, des adultes, camarades, de soi)? Investissement dans un projet (formation ou professionnel)? Intégration? Autonomie? Initiative? Comportement de santé adapté? Estime de soi? Autres?
- Quel est l'intérêt d'une équipe pluri-professionnelle?

- Comment percevez-vous le travail de l'équipe pédagogique?
- Et celui de l'équipe médico-psycho-sociale?
- Selon vous, est-ce que les deux équipes fonctionnent bien ensemble?
- Que pensez-vous de l'équilibre entre le programme pédagogique mis en place pour les jeunes et leur suivi médico-psycho-social ?
  - Y a-t-il des conflits/ des conceptions différentes concernant les besoins des jeunes ?
  - Qui décide du projet d'accompagnement des jeunes ?
- En général, comment décririez-vous la collaboration avec vos collègues?
  - Êtes-vous content-e?
  - Difficultés? De quel type? Liées à la collaboration interprofessionnelle ?
  - Travaillez-vous plutôt seul-e ? Avec d'autres ? Qui principalement ? (enseignants ? équipe médico-psycho-sociale?)
- Comment se font les échanges d'information au sein de Lullin?
  - Colloque? Débriefings? Autres?
  - Quelle fréquence? Efficacité? Satisfaction?
- Avez-vous l'impression que les compétences de chacun-e sont utilisées? Et valorisées?
  - Bonne complémentarité? Difficultés? Pourquoi?
- Avez-vous le sentiment que vous faites partie d'une équipe "Lullin"?
  - Avez-vous un sentiment "d'identité professionnelle Lullin" au-delà de votre identité professionnelle (en tant qu'enseignant-e/ psychologue/ conseillère en orientation/ infirmière)?
- Disposez-vous d'une supervision?
  - Êtes-vous satisfait-e ? Le temps est-il suffisant?
- Depuis que vous travaillez à Lullin, qu'est-ce qui a changé selon vous?
  - Changements positifs? Négatifs?
  - Changements dans le fonctionnement de l'équipe?
  - Changement de Direction ?
- Les membres de l'équipe sont rattachés à des institutions différentes. Est-ce que ça pose parfois problème?
  - Exemple?
  - Comment gérez-vous le fait d'avoir deux hiérarchies? (au sein de Lullin et au sein de la direction)

## **5. Regard sur le travail avec les jeunes**

- Selon vous, comment les jeunes vivent-ils leur expérience à Lullin?
  - Positivement ? Qu'est-ce qui est apprécié ? (par exemple, suivi individualisé? changement de cadre par rapport à l'établissement de rattachement? Autres?)
  - Négativement ? (par exemple, stigmatisation /regard des pairs ? Surcharge de travail? Autres?)
- Dans quels cas la prise en charge Lullin ne suffit-elle pas?
  - Exemples de jeunes qui ont décroché à l'issue du suivi Lullin ?
  - Quels facteurs ont été déterminants dans ces cas-là selon vous?

## **6. Collaboration avec les établissements de rattachement des élèves**

- En général, comment se passe la collaboration avec les établissements de rattachement des élèves?
  - o Plutôt bonne ? Plutôt mauvaise? Exemples?
  - o Quelle est la fréquence des contacts?
  - o En général, qui est la personne de contact (les personnes?) au sein de l'établissement de rattachement des élèves? (Doyen-ne? Autres?)
- Quels sont les facteurs qui influencent la collaboration selon vous?
  - o Mode de prise en charge du jeune? (temps partagé, temps plein, sur site)
  - o L'établissement de rattachement?
  - o Le fait d'avoir la même profession? de partager le même "langage" ?
  - o Affinités/connaissance de la personne référente dans l'établissement?
  - o Autres?
- On a constaté qu'il y a peu de prises en charge sur site, pourquoi d'après vous?
  - o Selon vous, est-ce qu'il serait possible d'augmenter ce type de prise en charge?
- Et en général, comment se déroule la fin de la prise en charge d'un jeune?
  - o Est-ce que les informations circulent bien?
  - o Est-ce qu'il y a un suivi Lullin après la fin de la prise en charge?
  - o Pendant combien de temps ?

## 7. Collaboration avec d'autres acteurs

- Avec quels autres acteurs ou institutions êtes-vous amené-e à travailler?
  - o Office de l'AI ?
  - o Hospice général?
  - o Cap Formations
  - o Centre de la transition professionnelle (aujourd'hui CFPP)?
  - o Autres?
- Est-ce que la collaboration vous semble suffisante?
- Quelle est la place accordée à la famille du jeune lors de la prise en charge à Lullin ?
  - o La famille est-elle impliquée dans la définition des objectifs/du projet du jeune?
  - o Quelle est la fréquence des contacts?

## 8. Représentations de Lullin au sein de l'ESII

- D'après vous, comment Lullin est-il perçu de l'extérieur?
- Et au sein des établissements de l'ESII, est-ce que les doyen-ne-s et autres professionnels en charge du signalement d'élèves ont connaissance de Lullin à votre avis?
  - o Lullin est-il assez visible?
- A votre avis, quelle est leur représentation de Lullin?
  - o Perception plutôt positive (utile/ efficace?)? Ou plutôt négative (inutile / peu efficace?) Pourquoi votre avis?
  - o Lullin comme dispositif isolé ? Ou intégré au système de l'ESII?
  - o Fonctionnement compliqué? Lourdeur administrative?
  - o Difficultés de collaborations? Collaboration fluide?
  - o Difficultés de coordination au niveau pédagogique?(matières et programmes différents?)
- A votre avis, y a-t-il des différences de perceptions?
  - o En fonction de quoi? (établissements? professionnels?) Pourquoi?

- Quelles pourraient être les raisons qui font que Lullin n'est pas (ou peu) sollicité par certains établissements?
  - o Les ressources à l'intérieur des établissements paraissent suffire ?
  - o La perception que Lullin est réservé aux cas très complexes?
  - o L'idée qu'un suivi Lullin représente une surcharge de travail très importante pour l'établissement de rattachement?
  - o Des réticences à travailler avec une équipe pluri-professionnelle ?
  - o Un sentiment de "compétition" de la part des professionnels des établissements de rattachement? (Quels professionnels en particulier? Enseignants ? Autres?)

## **9. Positionnement de Lullin dans le cadre de FO18 et la prévention du décrochage**

- Le nouvel article constitutionnel sur l'obligation de formation jusqu'à 18 ans vient d'entrer en vigueur. Comment voyez-vous le rôle de Lullin dans ce nouveau contexte?
  - o D'après vous, quelles sont les difficultés principales liées à ce changement? (Par exemple, augmentation des demandes de suivi ?)
- Comment faudrait-il que Lullin évolue pour mieux répondre aux besoins et continuer à remplir son rôle de prévention du décrochage?
  - o Par exemple, changements concernant la durée du suivi ? Type de prise en charge ? Composition de l'équipe ? Taux d'activité? Autres?
  - o Quels sont les défis principaux selon vous?
- Quels autres changements souhaiteriez-vous voir?
  - o Par exemple relations avec le SEL? Avec la commission d'admission? Avec les professionnels dans les établissements de rattachement? Les familles? Autres?
- A votre avis, Lullin peut-il augmenter sa capacité d'accueil?
  - o De combien?
  - o Quelles adaptations seraient nécessaires?
- Comment Lullin se distingue-t-il des autres dispositifs de prévention /raccrochage scolaire?
  - o Qu'est-ce qui fait la spécificité de Lullin?
  - o Par exemple, ceux relevant de FO18, tels que Cap Formations?
  - o Et par rapport aux mesures de soutien au sein des établissements ?

**Merci! Nous avons fait le tour des questions. Aimerez-vous encore ajouter quelque chose?**

## Questionnaire adressé aux établissements de l'ESII

### INFORMATIONS PERSONNELLES

**Vous êtes :**

<input type="radio"/> Directeur.trice	<input type="radio"/> Psychologue conseiller.ère en orientation
<input type="radio"/> Doyen.ne	<input type="radio"/> Maître.sse-adjoint.e
<input type="radio"/> Assistant.e social.e	<input type="radio"/> Autre, précisez : <input type="text"/>
<input type="radio"/> Infirmier.ère	

**Vous occupez cette fonction depuis :**

 ▼

**Vous travaillez dans cet établissement depuis :**

*Si vous travaillez dans plusieurs établissements, choisissez celui pour lequel vous avez le plus d'ancienneté pour cette question.*

 ▼

### SIGNALEMENT DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

**Connaissez-vous la procédure de signalement d'un élève à risque de décrochage ?**

<input checked="" type="radio"/> Oui	<input type="radio"/> Non
--------------------------------------	---------------------------

**Avez-vous déjà utilisé cette procédure pour faire un signalement auprès du Service Elèves (anciennement Service de la Scolarité) de l'ESII ?**

<input type="radio"/> Oui	<input type="radio"/> Non
---------------------------	---------------------------

**En moyenne, à quelle fréquence l'utilisez-vous ?**

1 fois par année     2 fois par année     3 fois par année     4 fois par année     5 fois par année     + de 5 fois par année

**Que pensez-vous de cette procédure ?**

	<i>Pas du tout</i>						<i>Tout à fait</i>
	1	2	3	4	5	6	7
La procédure est simple	<input type="radio"/>						
La procédure est utile	<input type="radio"/>						
La procédure pour aboutir au signalement prend du temps	<input type="radio"/>						
La réponse suite au signalement prend du temps	<input type="radio"/>						
La procédure est contraignante	<input type="radio"/>						

**Avez-vous d'autres commentaires concernant la procédure de signalement ?**

**Dans le cadre de cette procédure de signalement, Lullin a-t-il déjà fait partie des mesures proposées ?**

Oui     Non

**Qui a proposé Lullin comme mesure ?**

*Plusieurs réponses possibles*

Vous

Un autre membre de votre établissement

Le Service Elèves de la DGESII (anciennement Service de la scolarité)

La famille

Autres, précisez :

**A ce moment là, des mesures alternatives ont-elles été envisagées ?**

Ne sais pas     Non

Il n'existe pas d'autre mesure     Oui, précisez :

**Est-il déjà arrivé que Lullin soit refusé ?**

Oui     Non





## Selon vous, Lullin s'adresse à des élèves avec quel(s) type(s) de difficulté(s) ?

Merci de vous positionner sur chacune des propositions

	Pas du tout						Tout à fait
	1	2	3	4	5	6	7
Difficultés familiales	<input type="radio"/>						
Difficultés relationnelles	<input type="radio"/>						
Difficultés financières	<input type="radio"/>						
Troubles d'ordre psychologique (anxiété sociale, dépression, ...)	<input type="radio"/>						
Problèmes de santé (maladie chronique ou accident)	<input type="radio"/>						
Difficultés liées au parcours migratoire	<input type="radio"/>						
Attitude de repli sur soi	<input type="radio"/>						
Agressivité et/ou violence scolaire	<input type="radio"/>						
Difficultés d'apprentissage	<input type="radio"/>						
Difficultés d'orientation	<input type="radio"/>						

## Voyez-vous d'autres types de difficultés ?

## Dans l'ensemble, pensez-vous que les difficultés précédemment citées apparaissent :

durant l'année scolaire du signalement

durant l'année scolaire précédant le signalement

plusieurs années avant le signalement

## Concernant plus spécifiquement les difficultés scolaires, ce sont des difficultés en termes :

Merci de vous positionner sur chacune des propositions

	Pas du tout						Tout à fait
	1	2	3	4	5	6	7
d'absentéisme	<input type="radio"/>						
de manque de motivation	<input type="radio"/>						
de niveau scolaire antérieur	<input type="radio"/>						
de résultats scolaires actuels	<input type="radio"/>						
de mauvaise orientation	<input type="radio"/>						

## Voyez-vous d'autres aspects concernant les difficultés scolaires ?

Dans l'ensemble, pensez-vous que les difficultés scolaires apparaissent :

durant l'année scolaire du signalement

durant l'année scolaire précédant le signalement

plusieurs années avant le signalement

Dans l'ensemble, les difficultés des élèves signalés à Lullin sont déclenchées par des événements ...

*Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse*

- scolaires  pas du tout  tout à fait
- non scolaires  pas du tout  tout à fait

## EXPÉRIENCE DE SUIVI D'ÉLÈVES PAR LULLIN

Avez-vous déjà été impliqué.e dans le suivi d'élèves bénéficiant de Lullin ?

Non

Oui, précisez combien d'élève(s)

Pour les questions suivantes, si vous avez été impliqué.e dans le suivi de plusieurs élèves, merci de penser à un élève.

Quelle(s) difficulté(s) rencontrait l'élève ?

*Plusieurs réponses possibles*

<input type="checkbox"/> Difficultés familiales	<input type="checkbox"/> Rapport à l'école
<input type="checkbox"/> Difficultés relationnelles	<input type="checkbox"/> Attitude de repli sur soi
<input type="checkbox"/> Troubles d'ordre psychologique (anxiété sociale, dépression, ...)	<input type="checkbox"/> Agressivité et/ou violence scolaire
<input type="checkbox"/> Problèmes de santé (maladie chronique ou accident)	<input type="checkbox"/> Difficultés d'apprentissage
<input type="checkbox"/> Problèmes d'addiction	<input type="checkbox"/> Difficultés d'orientation
<input type="checkbox"/> Difficultés liées au parcours migratoire	<input type="checkbox"/> Autre(s), précisez : <input type="text"/>

Quelles autres mesures avaient été prises auparavant dans l'établissement ?

Quelle modalité de prise en charge de l'élève a été choisie par la commission d'admission à Lullin ?

<input type="radio"/> Temps plein dans votre établissement	<input type="radio"/> Ne sais pas
<input type="radio"/> Temps partagé	<input type="radio"/> Autre, précisez : <input type="text"/>
<input type="radio"/> Temps plein à Lullin	

L'accompagnement était ...

*Plusieurs réponses possibles*

<input type="checkbox"/> pédagogique	<input type="checkbox"/> relatif à l'orientation
<input type="checkbox"/> médical	<input type="checkbox"/> ne sais pas
<input type="checkbox"/> social	<input type="checkbox"/> autre, précisez : <input type="text"/>
<input type="checkbox"/> psychologique	

Cet accompagnement correspondait-il aux besoins de l'élève ?

*Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse*

Pas du tout 1  7 Tout à fait

Étiez-vous la personne référente au sein de votre établissement ?

<input type="radio"/> Oui	<input type="radio"/> Non
---------------------------	---------------------------

Est-ce que le suivi a généré une charge de travail importante pour vous ?

*Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse*

Pas du tout 1  7 Tout à fait

La collaboration avec l'équipe Lullin a-t-elle été satisfaisante ?

*Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse*

Pas du tout 1  7 Tout à fait



## En cas de risque de décrochage d'un élève, dans quels cas Lullin ne constituerait pas une solution adaptée ?

Plusieurs réponses possibles

<input type="checkbox"/> Ressources internes à l'établissement suffisantes
<input type="checkbox"/> Suivi à Lullin qui entraîne une charge de travail trop importante pour l'établissement
<input type="checkbox"/> Difficultés de collaboration avec l'équipe Lullin
<input type="checkbox"/> Conception différente des besoins de l'élève entre Lullin et notre établissement
<input type="checkbox"/> Autre dispositif externe plus pertinent
<input type="checkbox"/> Autres, précisez : <input type="text"/>

## Selon vous, Lullin se distingue-t-il des structures de l'OMP ?

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse

Pas du tout 1  7 Tout à fait

## Selon vous, Lullin se distingue-t-il des dispositifs relevant de FO18 ?

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse

Pas du tout 1  7 Tout à fait

## POSITIONNEMENT DE LULLIN DANS LE CADRE GÉNÉRAL DE LA PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE

### La rentrée 2018 est marquée par l'entrée en vigueur du nouvel article constitutionnel sur l'obligation de formation jusqu'à 18 ans. Cela influence-t-il votre travail en termes de suivi des élèves à risque de décrochage scolaire ?

Veillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse

Pas du tout 1  7 Tout à fait

### Quelles sont les difficultés principales constatées ou envisagées ?

### Selon vous, le signalement des élèves à risque de décrochage pourrait-il être amélioré ?

<input type="radio"/> Oui	<input type="radio"/> Non	<input type="radio"/> Ne sais pas
---------------------------	---------------------------	-----------------------------------



### Selon vous, Lullin devrait s'adresser aux élèves qui rencontrent quelle(s) difficulté(s) ?

Merci de vous positionner sur chacune des propositions

	Pas du tout						Tout à fait
	1	2	3	4	5	6	7
difficultés familiales	<input type="radio"/>						
difficultés relationnelles	<input type="radio"/>						
difficultés financières	<input type="radio"/>						
troubles d'ordre psychologique (anxiété sociale, dépression, ...)	<input type="radio"/>						
problèmes de santé (maladie chronique ou accident)	<input type="radio"/>						
difficultés liées au parcours migratoire	<input type="radio"/>						
attitude de repli sur soi	<input type="radio"/>						
agressivité et/ou violence scolaire	<input type="radio"/>						
difficultés d'apprentissage	<input type="radio"/>						
difficultés d'orientation	<input type="radio"/>						

Si vous souhaitez ajouter un commentaire, vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous :

---

Remarque : le questionnaire est définitivement terminé lorsque vous avez cliqué sur le bouton « Valider vos réponses ».



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE  
 Département de l'instruction publique, de la culture et du sport  
 Enseignement secondaire II  
**Direction générale – Service de la scolarité**

## Formulaire de signalement

**1. Élève** **Procédure de signalement communiquée à l'élève**

Nom	Prénom
Date de naissance	N° nBDS
Téléphone	Courriel
Établissement	Filière/Année
Doyen responsable	Autre référent

**2. Parcours scolaire et remarques (à joindre nBDS, bulletin de notes et relevé d'absences)**

**3. Motif du signalement**

**4. Difficultés significatives <sup>1</sup>**

**5. Mesures d'accompagnement déjà entreprises (action / période / service ou personne)**

**6. Demande particulière**

**7. Projet éventuel de l'élève et autres remarques**

**Nom, prénom**

**Date :**

**Fonction**

<sup>1</sup> Scolaires, d'orientation, comportementales, personnelles, familiales, relationnelles, psychologiques ou de santé



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE  
 Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse  
 Enseignement secondaire II  
**Direction générale – Service Elèves, (SEL)**

## Formulaire de signalement

### 1. Élève

**âge à la rentrée scolaire**

Nom	Prénom
Date de naissance	Majeur à la rentrée suivante: oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
N° nBDS	Courriel élève
Téléphone	Courriel parent
Portable élève	Portable parents
Établissement	Filière/Année
Doyen responsable	Autre référent

### 2. Parcours scolaire et remarques (à joindre nBDS, bulletin de notes et relevé d'absences)

### 3. Motif du signalement – Les éléments transmis sont issus des regards croisés de la direction, du pôle médico-psycho-social (MPS) et du maître de groupe (MG).

### 4. Difficultés significatives

Situation personnelle et sociale, situation de santé

Situation scolaire, résultats

Absences à ce jour:

Excusées:

Non excusées:

Attitude en classe, rapport avec autrui

### 5. Mesures d'accompagnement déjà entreprises (action / période / service ou personne)



## 6. Projet éventuel de l'élève et autres remarques

--

## 7. Solutions préconisées

<b>Maintien dans l'établissement avec les mesures d'accompagnement suivantes</b>		
	aménagement du cursus scolaire	<input type="checkbox"/>
	expertise OMP	<input type="checkbox"/>
	contrat d'assiduité	<input type="checkbox"/>
	Autres	
<b>Etablissement Lullin</b>		<input type="checkbox"/>
<b>Mesures FO18</b>	Module 1 Remobilisation	<input type="checkbox"/>
	Module 2 Stages	<input type="checkbox"/>
	Module 3 Programme de Retour en Formation	<input type="checkbox"/>
	Stages en rotation	<input type="checkbox"/>
<b>CAP Formations</b>		<input type="checkbox"/>
<b>Autres</b>		

L'élève et ses parents, lorsqu'il est mineur, sont informés **des démarches** entreprises.

Nom, prénom

Date:

Fonction



## PROCÈS-VERBAL D'ADMISSION

---

Séance no x du XX/XX/2015 à la DGES II

---

Présents :

---

Candidat :

XX (nBDS XX)

<b>Objectif principal</b>	
<b>Moyens envisagés</b>	
<b>Modalité préconisée</b>	
<b>Recommandation particulière</b>	

*Paragraphe explicitant la motivation de la décision.*

Signature  
 Pour la commission d'admission  
 de l'Etablissement Lullin  
 et le service de la scolarité de la DGES II



