

**RACCROCHAGE
EDUCATIF**

DES CLÉS
pour
COMPRENDRE,
DES REPÈRES

pour
AGIR



Rédacteurs

Liliane ESNAULT, Joël BONAMY

Groupe de rédaction

AFEV (Marie)

Francine Bombled

Annie Capioux

Cécile Casey

Claude Costechareyre

Bernard Escande

Magali Feller

Claude Houssemand

Centre Jovent

René-Michel Liblin

Michel Ollier

Laurence Potié

Francesca Salva

SAS (Catherine Otte, Chantal Charlier, Maurice Cornil)

Alice Stoffel

Bernard Tranchand

Crédits graphiques

NICOANDRY, www.nicoandry.com

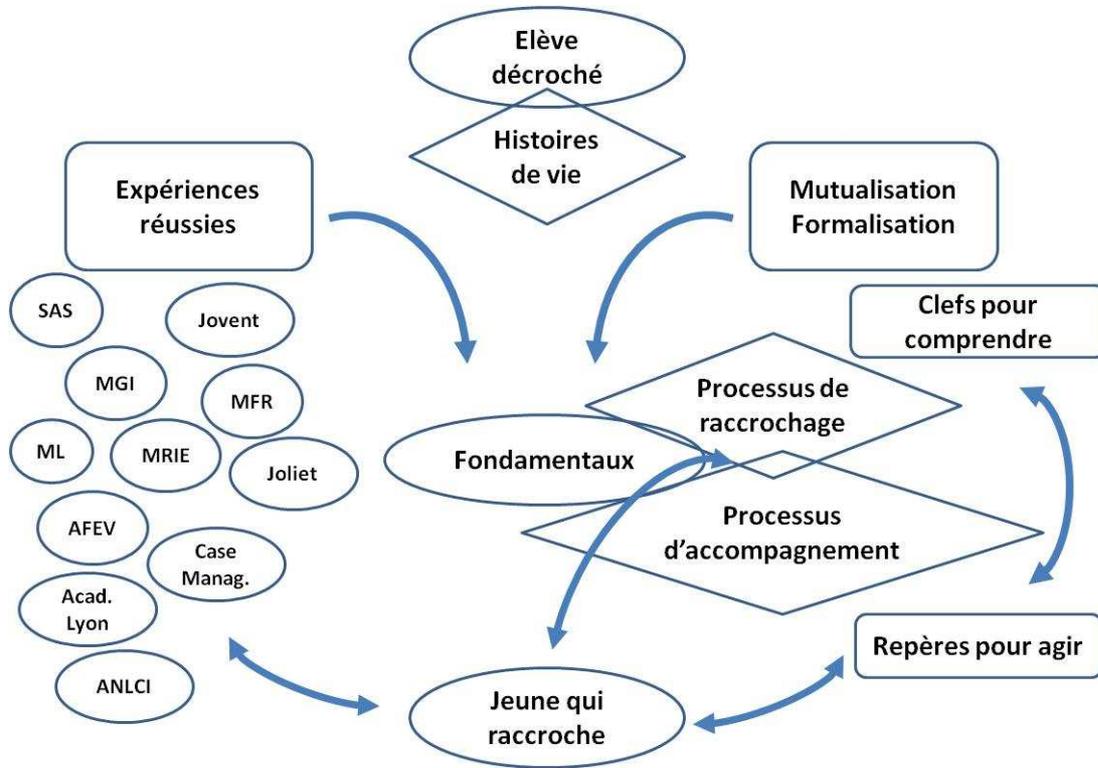
PREFACE

Ah, les mots, ils sont essentiels et dérisoire à la fois : indispensables puisqu'ils donnent du sens ; dérisoires, puisqu'à peine prononcés, ils sont dénoncés. Ainsi en est-il du mot « raccrochage », choisi volontairement pour s'éloigner de la focalisation habituelle sur le décrochage. Raccrochage fait penser à « raccroc » : un coup heureux et inattendu au billard, suggère aussi l'expression « raccrocher les gants » comme pour en finir et mettre fin à un projet. Le mot « décrochage » peut lui-même être perçu comme « un accroc » dans un parcours. Pourtant, s'il est risqué de « décrocher » quand on pratique l'escalade, quelle chance d'avoir « décroché de la drogue » et tout va mieux pour qui vient de « décrocher un boulot ». Pouvez-vous dès lors, imaginer le temps qu'il a fallu aux acteurs du partenariat « Europe-Québec » pour se mettre d'accord sur l'attendu principal de la recherche action « comprendre les processus d'accompagnement au raccrochage éducatif » ? Des heures de négociation tout en propositions, réfutations, infirmations, confirmations et délibérations , pour s'accorder enfin, trouver la note juste et travailler de concert à se donner des clefs pour comprendre et des repères pour agir. Trois ans de travail, d'engagement et de pugnacité pour donner du sens commun au raccrochage, aux mots qui peuvent le qualifier et aux actions qui doivent en découler.

Rien de bien nouveau apparemment dans ce travail, juste quelques détails essentiels, quelques interstices qui changent tout. Il en va d'abord du « point de vue » –au sens étymologique des termes– qui réfute le mot de décrocheur comme un marqueur social et lui préfère **la situation de décrochage**, comme un temps douloureux, difficile parfois à déceler, mais pensé comme un signal, puis une opportunité de changement. Il en va ensuite du regard porté sur la personne. Nos partenaires de Baléares d'abord, en insistant fortement sur la notion de « **pronostic, plutôt que de diagnostic** », l'équipe du SAS de la Communauté Française de Wallonie Bruxelles, ensuite en relevant toute l'importance et la fécondité des « compétences sociales » dans le processus de raccrochage, invitent les acteurs mobilisés à travailler sur leurs propres représentations du décrochage en suggérant qu'il n'y a pas d'échec, rien que du feed-back. Qu'il s'agisse des pôles relais, pôles d'insertion, mis en place par l'équipe de la MGI de Grenoble, ou du dispositif « accroche tes notes », que propose le Centre d'Education des Adultes de la Joliette à Québec, c'est toute la pédagogie du détour qui est à l'œuvre dans ce que nous nommons « **les chemins de traverse** », comme une approche qui valorise l'aptitude et le talent. C'est donc bien un autre regard porté à la fois sur la situation et la personne qui invite à construire le succès par une démarche **d'évaluation appréciative**, mesurant en priorité le chemin parcouru, avant de s'intéresser à ce qu'il reste à gravir de la montagne. Que dire encore, du rapport entre **l'individuel et le collectif** cher à l'AFEV, de la nécessité de **donner du temps au temps**, de l'urgence à mobiliser acteurs et parties prenantes, pour que comme l'a souvent répété la MRIE, par exemple, on ne fasse pas sans les parents, si ce n'est pour insister sur la nécessité d'une **approche systémique** du processus de raccrochage éducatif.

Vous l'avez compris, bien au-delà des mots, c'est de posture, d'attitude dont il est question dans ce qui va vous être présenté. Ah, j'allais oublier. Encore un détail capital. L'exercice est rude pour les équipes qui se mobilisent et il y va de la réussite de l'accompagnement, à ce qu'elles prennent soin d'elles, qu'elles se donnent du temps pour partager autant leurs doutes que leurs certitudes, qu'elles s'accordent autant d'attentions que celles qu'elles prodiguent aux personnes qu'elles accompagnent. Bonne lecture

Claude Costechareyre, Niagara-Innovation, FREREF



INTRODUCTION

De l'élève décroché au jeune raccrocheur, c'est tout un parcours de vie qui se joue. Cet ouvrage rend compte de ce parcours à travers une vingtaine d'expériences réussies. Toutes partagent des invariants ou quelques principes fondamentaux d'un raccrochage réussi. Ces principes ressortent d'un travail de mutualisation des analyses de ces expériences dans cinq régions européennes – Rhône-Alpes, Communauté Française de Belgique, Luxembourg, Suisse romande, Iles Baléares - ainsi qu'au Québec.

Alors que la question du décrochage éducatif reste prégnant dans toutes les régions européennes et au Québec, cet ouvrage souhaite illustrer des parcours réussis à travers des expériences et analyser leur déroulement.

Partant du raccrochage vécu - trois témoignages de jeunes qui font part de l'accueil qu'ils ont reçu et du cheminement qu'ils ont suivi accompagnés par un organisme - la première partie montre que le travail effectué est conçu comme un temps de transition pour emprunter d'autres chemins pour se donner du temps, évaluer ses compétences et retrouver confiance et estime de soi.

La deuxième partie approfondit l'analyse et donne des clefs pour comprendre les enjeux qui sont à la fois ceux d'un processus de raccrochage – c'est le jeune qui raccroche – et ceux du processus d'accompagnement – il ne raccroche pas seul mais s'appuie sur – car l'accompagnement engage un grand nombre d'acteurs depuis la famille, l'école, les pairs jusqu'à toutes les institutions de l'environnement du jeune.

La troisième partie donne alors quelques repères pour agir. Ils sont adressés à tous ceux et celles qui accompagnent les jeunes dans cette démarche.

En conclusion, pour aller de l'avant, les principes fondamentaux d'un raccrochage réussi sont présentés comme le résultat d'une démarche de recherche-action dont les implications peuvent être reprises pour agir à d'autres étapes de transition d'un parcours de vie.

Un problème qui n'est pas résolu en Europe ...

En Europe le décrochage recule mais

En Europe *, trois objectifs de la stratégie de Lisbonne permettent de suivre l'évolution du décrochage éducatif. Si le décrochage semble reculer, la part des jeunes ayant atteint le niveau de la dernière année de l'enseignement secondaire progresse peu et l'illettrisme s'étend.

Le décrochage recule

Au niveau européen : on mesure la déscolarisation précoce. Dans l'Union des 27, un jeune sur six (15,3%) âgé de 18 à 24 ans quitte l'école sans avoir été plus loin que le premier cycle de l'enseignement secondaire et ne suit aucun autre type d'enseignement ou de formation par la suite. Le rythme de progression à cet égard doit s'accélérer pour atteindre l'objectif communautaire de 10 %.

Dans les Régions de l'échantillon* : globalement, la moitié des Régions sont entrées dans l'action pour répondre à ce problème.

... mais la part des jeunes ayant terminé l'enseignement secondaire progresse peu, ...

Au niveau européen : La part des jeunes (de 20 à 24 ans) qui ont terminé l'enseignement secondaire supérieur n'a que très légèrement augmenté depuis 2000. Des pays qui avaient un pourcentage relativement bas ont fait récemment des progrès importants et beaucoup des nouveaux États membres ont déjà des résultats qui dépassent l'objectif communautaire de 85 %.

Dans l'échantillon des Régions : L'objectif de 85% est atteint par 3 Régions. Mais 12 Régions ne l'atteignent pas.

...et l'illettrisme chez les jeunes (difficulté en lecture) s'étend.

Au niveau européen : En 2000, pour l'UE, le pourcentage des jeunes âgés de 15 ans ayant de faibles compétences en lecture était de 21,3 %. L'objectif était que le pourcentage devait tomber à 17 % d'ici 2010. Or les résultats se sont détériorés. Alors que ce pourcentage a décru dans certains États membres (notamment l'Allemagne, la Pologne et la Lettonie), , il a augmenté dans la plupart des États membres

Dans l'échantillon des Régions : L'objectif n'est atteint que par 3 Régions. 7 Régions ne disposent pas de l'indicateur chiffré.

* Les données 2006 d'Eurostat ont été précisées par une enquête de la FREREF et du CEDEFOP auprès de 15 Régions en 2008. <http://www.freref.eu/docs/fr/Analyse-du-Questionnaire-Regions-2008.pdf>

...ni ailleurs*

Québec

« À l'âge de 20 ans, 31 % des jeunes Québécois n'ont toujours pas obtenu un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent. De façon générale, la situation s'est peu améliorée depuis deux décennies. L'éducation des adultes, notamment, a certes contribué à diminuer le nombre de « décrocheurs à vie », mais pour ce qui est du taux d'obtention du diplôme avant l'âge de 20 ans, celui-ci reste pratiquement inchangé. »

(MEQ, Rapport L. Jacques Ménard, mars 2009)

SUISSE

La Confédération, les cantons et les organisations du monde du travail constatent que : « Actuellement, environ 89 % des jeunes adultes ont un titre de formation du degré secondaire II [premier niveau post-obligatoire]. Sur le marché de l'emploi, les adultes dépourvus d'un tel titre sont de plus en plus considérés comme un groupe à risque. Il est donc de l'intérêt de l'économie et de la société que ce pourcentage augmente. » Pour cette raison ces mêmes instances se sont fixées l'objectif pour 2015 d'atteindre les 95% de jeunes de moins de 25 ans titulaires d'un diplôme du degré secondaire II. Les études de l'OCDE estiment à environ 800 000 les personnes qui sont concernées par l'illettrisme en Suisse. Cela représente entre 13 et 19% des adultes suisses.

Joël Bonamy, FREREF

** Comme le confirme l'OCDE dans sa publication de 2007 : Education and training Policy, No More Failures, Ten Steps to Equity in Education*

SOMMAIRE

PREFACE	3
INTRODUCTION	5
SOMMAIRE	8
Témoignages : trois histoires de vie	9
PREMIERE PARTIE Accueillir et Cheminer	13
1. L'ACCUEIL	15
2. LES CHEMINS DE TRAVERSE	19
DEUXIEME PARTIE Des clefs pour comprendre	25
1. LE PROCESSUS DE RACCROCHAGE	27
2. LE PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT	41
TROISIEME PARTIE Des repères pour Agir	57
1. LA DEMARCHE A ENTREPRENDRE	59
2. DES QUESTIONS POUR SE METTRE EN MOUVEMENT	61
POUR ALLER DE L'AVANT	69
NOTRE DEMARCHE : un travail d'action - recherche	69
AGIR A D'AUTRES ETAPES DU PARCOURS DE VIE	71
LES FONDAMENTAUX D'UN RACCROCHAGE REUSSI	73
POSTFACE - Faire de la complexité une opportunité de mobilisation des connaissances	75
André PELLETIER (MELS)	75
ADRESSES UTILES	77
ACRONYMES	80
QUEBEC	80
EN SAVOIR PLUS ET APPROFONDIR	81



RAQUEL



JAIME



ALBERTO

Témoignages : trois histoires de vie

1. PAR DES CHEMINS DE TRAVERSE

Les histoires de vie de Raquel, Jaime et Alberto, des jeunes des Iles Baléares (Cf. note 1 page11), rendent compte de leur impossibilité à progresser et à obtenir un meilleur emploi sans diplôme de fin de l'enseignement secondaire obligatoire. Le regard qu'ils posent sur leur situation professionnelle émerge comme un élément d'un processus de maturation personnelle et devient un élément déterminant du désir de retourner faire des études.

Certains témoignages soulignent la nécessité de se « reposer » de l'école pour pouvoir réfléchir à l'avenir et prendre les décisions adéquates. Cette période entre l'école et l'Education des Adultes est, en général, un temps d'expérimentation plus ou moins maîtrisé qui leur permet de « prendre du recul » et d'avancer dans la construction de leur identité.

Raquel :

Depuis qu'elle a abandonné les études, Raquel (20 ans) travaille, toujours comme serveuse dans l'hôtellerie à l'exception de deux mois comme vendeuse de vêtements à Carrefour. Depuis son enfance: elle voulait être serveuse comme son père qu'elle n'avait pratiquement pas connu puisqu'il était mort subitement lorsqu'elle avait un an et demi. Elle aime travailler car elle a besoin d'être active. Maintenant, si elle obtenait son diplôme de "graduado", elle pourrait entrer dans la gendarmerie, ce à quoi elle aspire. Elle cherche actuellement un travail à temps partiel compatible avec ses études. Raquel peut vivre avec le salaire d'un emploi à temps partiel, sa pension d'orpheline et le salaire de son compagnon avec lequel elle vit depuis l'âge de 18 ans. Pour Raquel, travailler c'est être en cohérence avec son environnement (communauté, cercle d'amis, compagnon, famille). Travailler lui a permis de s'émanciper, d'échapper à cette situation où elle n'obtenait pas de bons résultats et de démontrer qu'elle peut réussir en dehors de l'école:



« Alors, tu décides de quitter le collège. À quel moment y as-tu pensé »

“Bon, allez!”?... Quand j’ai terminé ma quatrième année, je me suis dit “Pourquoi continuer? Ils me laissent passer et j’échoue! Bon, j’abandonne et je me mets à travailler. ... Oui... Et je me suis mise à travailler et j’ai arrêté les études. ... À temps complet? Oui. Je travaillais ... et en plus, mon premier travail, c’est dans l’hôtellerie que je l’ai trouvé. Dans un restaurant et ...je terminais complètement épuisée. Je travaillais du lundi au samedi, ...Oui.. Mais j’aimais beaucoup, j’étais enchantée de travailler! ...Ah oui?... J’adore, moi...ça fait deux mois que je travaille plus et je deviens folle. Je peux pas! ... c’est une montée d’adrénaline, pour toi! C’est ça? Et maintenant parce que ma ... Bon, je viens en cours le matin, mais ça fait deux mois, on avait pas encore commencé les cours et je m’arrachais les cheveux chez moi. J’en pouvais plus, j’étais très énervée, non, vraiment je peux pas! J’ai besoin de travailler, de bouger, de faire des choses, je ne peux pas rester sans rien faire, vraiment je peux pas! Et regardes les gens “Ah! rester à la maison!”, mais c’est que moi si je reste deux mois à la maison, et même pas, au bout d’un mois, je m’arrache déjà les cheveux.”

“À part ça, moi, quand...avant d’abandonner l’école, j’avais déjà trouvé du travail ... Ah oui!... Ça veut dire que je suis partie en ayant déjà du travail... Oui ...Je suis pas partie à la légère en disant: allez, maintenant il faut chercher du travail ...car je savais déjà en partant que ...j’avais du travail... Mais non, j’aurais pu pas partir et terminer! Et je me...j’aurais peut-être pu redoubler! Va savoir! Est-ce que tu étais au milieu de l’année scolaire ou est-ce que tu avais terminé? Heu...on avait pas tout à fait terminé, il restait à peu près deux mois, mais.. ...Oui?... bref, ce que j’avais pas fait en deux ans, j’allais pas le rattraper en deux mois, c’était impossible!”

« Et les professeurs? Les profs du collège? « *“eh bien, ils me disaient que j’allais pas trouver de travail. Surtout la prof principale, qui était la prof de maths. Comme elle pouvait pas me saquer! Et*

tu les as avertis que tu allais quitter le collège? Et je l'ai quitté. Et quand je suis retournée lui demander le livret scolaire, parce qu'on me le demandait au travail, elle croyait pas que j'avais commencé à travailler et elle voulait pas me le donner. Elle m'a même demandé combien... combien je gagnais. Pour que tu voies le genre de prof que c'était! Comme pour me dire ...tu vas pas gagner beaucoup, et moi, je lui ai dit: "eh bien, je viens de commencer à travailler, j'ai 16 ans et je touche 1200 euros. Qu'est-ce que tu en penses? Et la bonne femme, elle en est devenue toute pâle parce qu'elle s'y attendait pas."

Elle s'est inscrite à l'éducation des adultes (ESPA) parce qu'elle avait besoin d'un diplôme pour entrer dans la gendarmerie. Elle ajoute qu'elle a mûri, qu'à 15 ans, on n'a pas envie d'étudier mais qu'après, on se rend compte qu'on en a besoin.

Jaime:

Jaime (20 ans) allait au lycée par obligation. Il voulait travailler pour gagner de l'argent et pouvoir dire "j'étudie pas, mais je travaille". Bien que ses parents aient préféré qu'il ait son graduado, son père lui avait trouvé un travail qu'il a commencé deux jours après avoir quitté le lycée. Aujourd'hui, il a 3 ans d'expérience professionnelle à plein temps comme électricien. Le travail lui plaît, il s'entend bien avec ses collègues, le salaire est correct. Mais c'est un travail dur et il ne veut pas y passer toute sa vie. Il a donc repris des études en septembre parce qu'il s'est rendu compte que, sans études, il n'avait pas de perspectives, le minimum exigé étant le Graduado en Educación Secundaria. Il voudrait essayer d'entrer dans la police (il ne sait pas bien pourquoi mais c'est un travail qui l'intéresse). Ses collègues de travail l'encouragent à étudier pour obtenir le Graduado et pouvoir faire la formation qui lui permettra d'entrer dans la police. Jaime a mûri aussi.

L'après-midi, généralement de 16 à 22h, il est à l'Education des adultes (ESPA). Le matin, il travaille parfois comme électricien et il trouve un peu difficile de concilier travail et études.

"Moi, ... j'ai commencé dans l'électricité, ça s'est fait petit à petit, au début j'étais apprenti ...et bon, ensuite j'ai commencé à monter et... on me laissait seul sur les chantiers ...et...mais... ça a duré trois ans, je sais que c'est pas beaucoup, mais ...ouf!...c'est pas un boulot ... que je voudrais faire toute la vie. ... Pourquoi?... Ben, j'sais pas, ffff! parce que c'est un peu dur d'être sur le chantier hein? avec le temps, la chaleur, le froid... tu es sur le chantier et tu peux pas ... et c'est un peu...j'aime pas... [...] Avec les collègues, je m'entends très bien, ..."

"Je voulais travailler pour travailler. Gagner mon propre argent et dire: "Voilà, j'étudie pas, mais je travaille". Mais je savais pas exactement ce que je voulais faire dans la vie... ni ce que je serais moi, ni ...c'était pas clair... Ça t'était égal. C'est maintenant que, depuis deux ans, j'ai commencé à penser à moi... la police, ça m'intéresse, et puis, tu deviens adulte et... tu penses alors à ton avenir et tu te dis... Quoi?... Eh bien, tu te dis, j'ai pas de diplôme, hein? je sais pas bien ce que je veux faire, mais ce que je sais, c'est que je veux pas travailler dans l'électricité, c'est pas que c'est un travail qui me déplaît, c'est un bon métier, mais non...je voudrais pas passer ... toute ta vie... toute ma vie à travailler dans l'électricité."

2. DECOUVRIR SA CAPACITÉ A APPRENDRE ET LE PLAISIR D'APPRENDRE

La question de la découverte de la capacité d'apprentissage est exprimée par les jeunes en lien avec la naissance de relations positives avec les enseignants. Elle se manifeste par un changement d'attitude par rapport à l'apprentissage. Les situations qui sont décrites font appel au concept de "court-circuit" développé à partir de diverses expérimentations dans le domaine de la formation pour les personnes avec un faible niveau d'éducation (Schwartz, 1994; Schwartz, Sarazin, 2006). Le fait d'apprendre a montré aux jeunes qu'ils sont capables d'apprendre. Lorsqu'a eu lieu la prise de conscience de la capacité d'apprendre, un court-circuit se produit qui modifie fondamentalement la conception de soi et l'estime de soi de l'apprenant. Cette expérience les motive à continuer à apprendre.

Raquel :

« Et... toi tu évalues comment ... ? Je veux dire ta... participation au collège, celui d'en ce moment, le CEPA, l'éducation pour adultes... Comment tu l'évaluerais ? Maintenant? »

“Mmm... Ce que je suis en train de faire ? Si j'aime ou si j'aime pas ? (approbation de la tête) Moi j'adore ! Moi j'en profite en ce moment ... comme une gamine ! J'aime beaucoup le collège..., même que j'y passe de bons moments. J'aime beaucoup les professeurs. Et ... puis j'sais pas, les sciences sociales, la biologie, avant j'aimais pas ça, maintenant j'aime bien ces matières. Je m'y intéresse plus ... J'aime beaucoup ce collège. Peut-être que si... à la place des adultes ça aurait été... je veux dire, de tous mes cours .. euh, depuis toute petite, si ça avait pas été ces adultes, et qu'à la place ça aurait été ces professeurs là ... Peut-être même que j'aurais tout réussi. Qui sait ? Enfin j'sais pas.

Moi j'aime beaucoup. En ce moment j'adore la situation dans laquelle je me trouve. C'est que... je le fais volontairement, je me diverte quand je le fais, je ne le fais pas ... par obligation; ni... je le fais parce que moi je veux le faire, parce que ça me dit bien”

« Et comment ça a été l'expérience de garantie sociale ? »

“Ouaouh ! Super bien ! Pfou, je me suis dit: « mama mia quelle différence entre les professeurs du collège et ceux du lycée ! » Quelle différence ! Moi j'hallucinai et je me disais: « c'est comme être dans un autre établissement mais en fait c'est le même, ce qu'il se passe c'est que la cour sépare le collège et le lycée, c'est trop bien ! Les professeurs sont super sympas, super cools, et même que, moi j'avais une prof qui, quand elle arrivait, le premier truc qu'elle faisait c'était raconter une blague et ensuite elle commençait à faire classe ... s'il y a cette ambiance où t'es cool avec les élèves et tout, benh après ils t'aiment bien tu vois ?

Ça s'est bien passé, pour toi; ça t'a motivé, ça t'a pluoui, je m'y suis investi et j'ai commencé à m'y investir, et plus je m'y investissais et plus la prof m'aidait... du coup, tu peux en tirer profit... ”

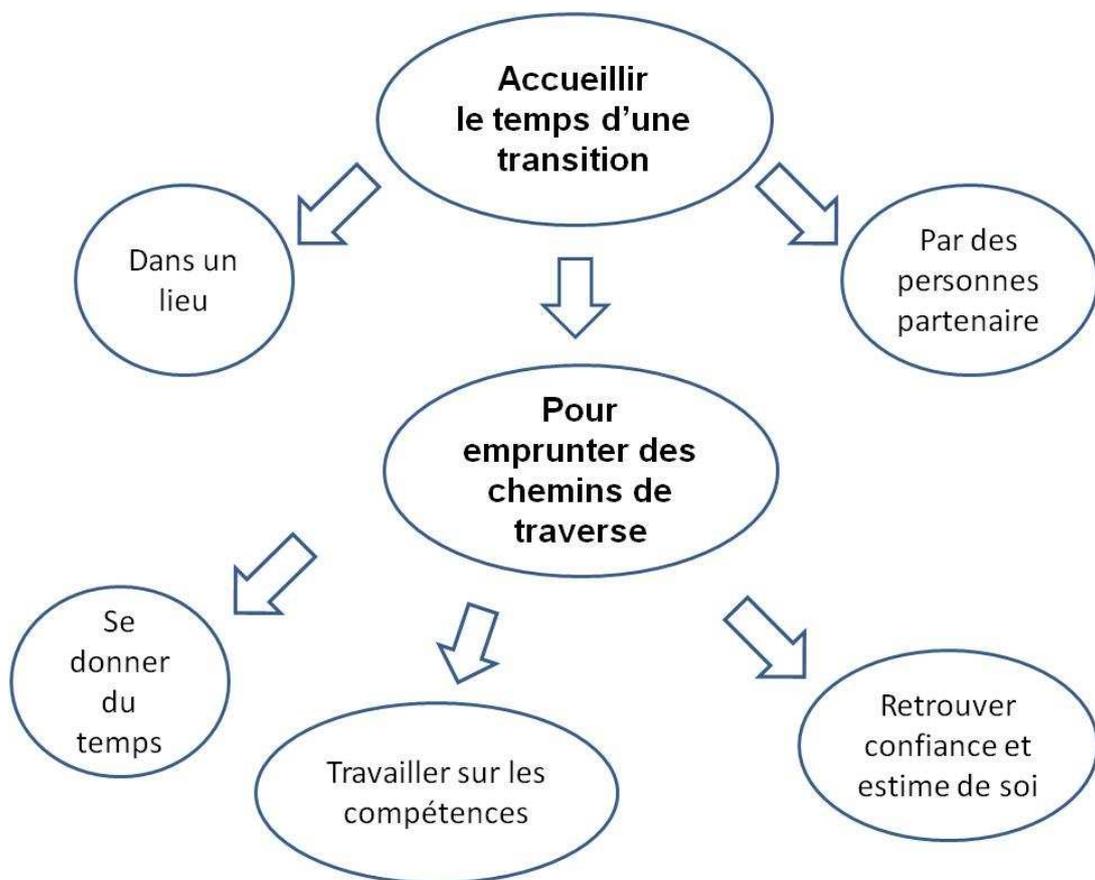
Alberto (se référant à un programme de garantie sociale):

“Pour moi, ceux de la maintenance m'ont ... m'ont fait ouvrir les yeux. On avait le tuteur, qui nous enseignait ... normal ... la plomberie... je sais pas moi, les piscines ... l'électricité, un peu tout.. de tout ça. Et après il y avait l'autre, qui nous enseignait le catalan, le castillan et les maths. Et ensuite il y avait un chef d'étude, comment il s'appelait... qui nous enseignait l'informatique. Bon, les trois... super biens. Et... quelle chose t'ont-ils appris ces trois là ? Qu'est-ce qu'ils t'ont fait pour que tu dises: « Ils m'ont fait ouvrir les yeux » C'est que y'a pas... il n'y a pas de mots pour ça, pour... par exemple celui du castillan, mmm ... c'est un gars ... trop bien ! Je veux dire ... une personne qui... jeune, il doit avoir maximum... maximum, maxi 30 ans. Et... Une personne qui vraiment... Bien sûr comme il est jeune il te comprend plus et ... voilà quoi ! “



1. Les dialogues sont repris de l'analyse des histoires de vie de l'ouvrage de Francesca Salva :

Salvà, F. (dir.) (2011). *Abandono escolar prematuro y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*. Col. Informes de Investigación, 1. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Grupo de Investigación Educación y Ciudadanía, Îles Baléares, Espagne



PREMIERE PARTIE

Accueillir et cheminer



Alberto, Raquel et Jaime avaient abandonné prématurément l'école. Ils ont exprimé dans leur parler jeune comment ils ont redécouvert leur capacité à apprendre et le plaisir d'apprendre. Trois exemples particuliers mais qui se répètent avec des variantes de contexte dans tous les pays et régions où de un sur dix à un sur trois jeunes quittent l'école secondaire sans qualification.

Comment leur offrir d'autres possibilités ?

Si décrocher de l'école n'est pas vu comme une faute mais comme un cri d'alarme, alors accueillir et aider à cheminer sur d'autres voies deviennent essentiels. Pour raccrocher, il faut donner un temps de transition dans un lieu auprès de personnes-partenaires du travail difficile du jeune sur son mal être.

Un projet de vie pourra alors s'élaborer mais il doit s'inscrire dans une histoire, celle du jeune qui a vécu la situation de décrochage et parfois de l'exclusion et de la rue. Certains parlent à ce propos d'un temps sabbatique qui donne un temps de reconstruction pour travailler ses compétences personnelles mais aussi de vie collective pour retrouver une image de soi et confiance en soi.

Accueil et pronostic au Centre Jovent (Îles Baléares)

Dans le centre JOVENT des Iles Baléares, l'accueil du jeune s'accompagne d'un pronostic. Le pronostic valorise alors que le diagnostic fige. Il tire les lignes du passé vers le futur. Il est partie prenante du processus de constitution du sujet (identité, reconnaissance de soi et par les autres). Il aide à construire la possibilité de s'en sortir (transformer l'image que l'on a de soi et mettre en avant ses compétences).

Le pronostic est d'abord une posture qui permet d'enclencher un processus. C'est dans la phase d'accueil que se met en place un processus de pronostic. Il vise à :

- dynamiser : il s'agit d'aider le jeune à rentrer dans une dynamique en valorisant de façon dynamique son potentiel personnel de compétences.
- se projeter dans le futur : plus généralement il s'agit de toujours se projeter plus loin que l'immédiat : il faut développer des capacités d'apprentissage et d'adaptation.
- réintégrer une autre vision du passé : pour un pronostic sérieux et avec garantie de réussite, il faut prendre en compte que la personne est le fruit de son contexte.
- garder de la flexibilité : il faut casser la perspective de l'échec. D'une part, assurer une base de sécurité (le référent, le groupe, le lieu). Et d'autre part, permettre un changement de direction (le jeune ne fera pas nécessairement ce qu'il a voulu faire, pourtant ça ne sera pas vécu comme un échec).
- centrer sur le jeune : le pronostic permet aussi de confirmer que tout passe par le jeune dans la triangulation : Centre – jeune – famille (ou autre acteur).

Le pronostic vise la reconnaissance du jeune par lui-même et par les autres – reconnaissance au sens de connaissance (se dépendre de soi, se reconnaître) et de connaître de nouveau (ses savoirs acquis, ses savoir-faire, ses compétences).

C'est l'enchaînement de plusieurs processus qui permet de passer d'un pronostic à un projet personnel :

- **le processus de connaissance de soi :**

- * agir de façon réflexive pour sortir du schéma Action – Réaction et entrer dans la boucle Action – Réflexion – Action.
- * aider le jeune à prendre en compte tout ce qu'il amène de l'extérieur : temps libre, relations avec le quartier, famille, ... Le référent l'y aide ainsi que les discussions avec le groupe.
- * aider au développement personnel + travail de groupe = favoriser la réflexion sur soi et avec les autres.

(...)

1. L'ACCUEIL

Le décrochage ne doit pas être perçu comme une faute, mais comme un signe, une alerte. Il agit comme un signal d'alarme contre une vision simplificatrice et catastrophiste qui met l'accent sur ce que les jeunes qui quittent prématurément sans diplôme devraient avoir ou savoir plutôt que ce que doivent avoir les contextes que nous leur offrons. C'est dire l'importance de l'accueil, des premiers moments par lesquels un processus de raccrochage va démarrer.

L'accueil, le lieu, les personnes, le temps consacré sont des éléments cruciaux.

ACCUEILLIR

Accueillir des jeunes qui ont déserté l'école ou leur lieu de formation, des « décrochés » qui cherchent à réussir « malgré l'école », leur offrir un lieu d'accueil alternatif et transitoire qui leur permettent de travailler leur mal-être.

Reconnaître le statut de sujet, d'acteur au jeune est le processus progressif qui mène à l'autonomie. La condition nécessaire de cette reconnaissance, ce n'est pas de lui « faire confiance » : c'est notre confiance en nous, c'est-à-dire notre capacité à « maîtriser » nos inquiétudes, nos angoisses et nos désapprobations, à relativiser notre morale et nos principes, et d'être ainsi un « maître » pour l'élève, un exemple pour le jeune. De pouvoir ainsi le laisser *être* avec ses inquiétudes, ses peurs, sa morale...et ses réponses. Le principe d'envisager qu'un élève n'aille plus à l'école pendant un temps repose sur l'hypothèse que son « éloignement » de fait ou choisi va lui permettre de diminuer les tensions liées à l'obligation de fréquentation et favoriser un changement, un « débloqué » d'une situation temporairement difficile. La formule cautionne l'idée d'un temps « sabbatique » qui s'inscrit comme une possibilité de plus dans un processus de formation d'ensemble et qui est un temps encadré formellement.

DANS UN LIEU



Accueillir dans un lieu physique où le jeune doit pouvoir le considérer comme « une base de sécurité ». Offrir un environnement favorable où le jeune doit pouvoir s'y sentir bien et le considérer comme un point de référence. Entrer dans ce lieu correspond à une transition symbolique. Image du sas qui permet de décompresser, image d'un seuil qui suggère une oscillation entre le dedans et le dehors. Car sortir de la rue, de l'exclusion c'est s'exposer, se désabriter.

L'accueil est alors cette pratique qui, en se plaçant sur le seuil, devra mettre à l'abri celui qui, dans le danger n'en a aucun et lui permettre de passer le seuil. Mais il s'agit d'un lieu d'accueil transitoire. Le cadre dans lequel se déroule le projet, la nature des activités et les modes relationnels, doivent permettre au jeune de vivre une expérience, éphémère mais unique, qui fasse évoluer ses relations et le pousse à questionner son implication scolaire. Le caractère temporaire de la prise en charge en fait un lieu intermédiaire favorisant ainsi un processus de normalisation sociale des jeunes et évitant la stigmatisation de la prise en charge par le judiciaire ou la santé mentale.

Le décrochage est un signe, une alerte.

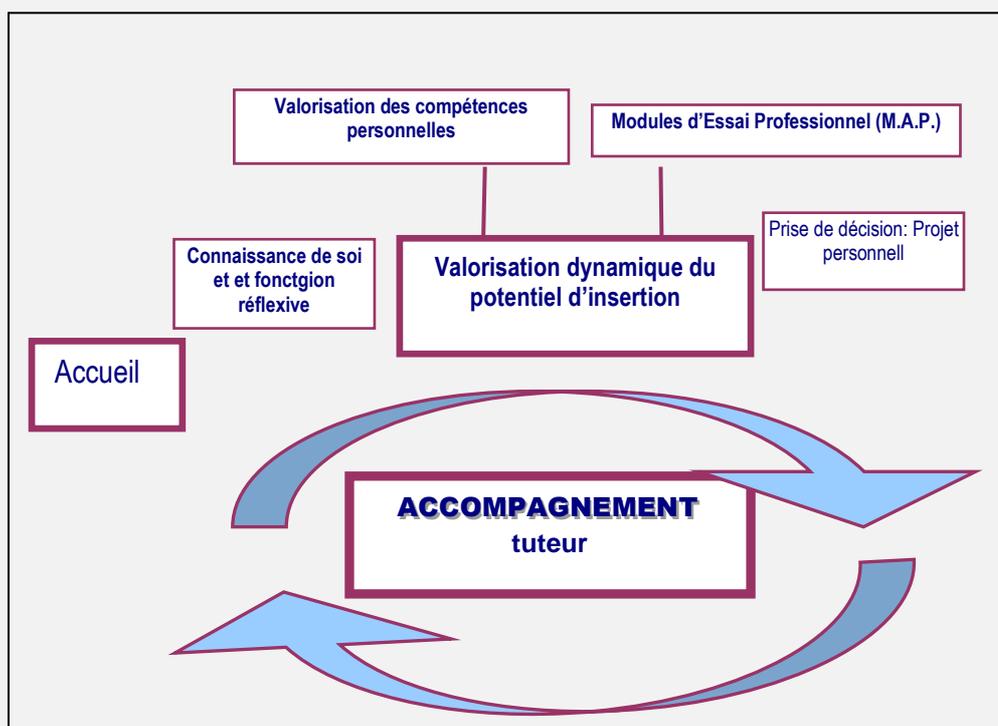
Accueillir des jeunes qui ont déserté l'école ou leur lieu de formation

Les accueillir dans un lieu qu'ils puissent considérer comme une base de sécurité

Un lieu d'accueil pour une transition

(...Suite)

* appuyer l'engagement sur l'idée que le jeune n'est pas responsable de ce qu'on ne lui a pas appris, mais qu'il est responsable de ce qu'il ne veut pas apprendre.



- **Le processus de valorisation des compétences personnelles :**

L'intervention-médiation que mettent en place les tuteurs est fondée sur un modèle intentionnel et proactif visant au développement de la compétence personnelle. Pour atteindre les objectifs, la stratégie est proactive et vise à créer les conditions d'une ambiance constructive (l'environnement du centre Jovent doit être un véritable réseau d'appui) permettant de promouvoir la compétence personnelle.

L'élaboration du projet personnel n'intervient qu'en final. Il implique la prise de décision, mais il doit encore se confirmer ou s'infirmier dans le processus personnel d'insertion. Et surtout il est bien précisé que l'on peut toujours ré-initier un processus au cas où il y aurait un échec dans l'essai ou le stage en entreprise. Ce processus conduit à la validation des compétences acquises. Il ne s'agit pas d'un diplôme mais de validation de modules de compétences. Cette validation concrétise le résultat de la démarche où le jeune doit comprendre ce qu'il a à apprendre et savoir ce qu'il connaît. Cette validation s'appuie sur les compétences de mise en œuvre.

Joël Bonamy, d'après les documents du Centre Jovent

PAR DES PERSONNES - PARTENAIRES

Le travail des professionnels et des éducateurs consiste à s'appuyer sur une considération positive du jeune et à éviter les jugements négatifs, ou déformés, les étiquettes, ou encore tout autre aspect négatif qui pourrait résulter de la formation ou des croyances de chaque professionnel. Il s'agit de redonner aux jeunes le sens d'une sécurité affective et de travailler à partir de l'ensemble relationnel de sa famille, de son environnement social et de son histoire personnelle. Le groupe de jeunes joue un rôle important. Développer de façon permanente les réflexions en groupe est un objectif pour la prise de décisions, pour la fixation des règles et des conséquences de leur non-respect, pour l'établissement de projets communs et pour que s'établisse une ambiance d'aide mutuelle et d'apprentissage entre égaux.

Les équipes de professionnels établissent des stratégies pour considérer le jeune comme "voulant et pouvant apprendre" : développer la motivation, adapter les stratégies aux besoins, créer des liens personnels avec l'apprenant. Le rôle du tuteur est d'évaluer les potentialités d'un jeune et, en fonction de ses potentialités, de construire avec lui un parcours qui lui permettra à la fois de se former et de s'orienter dans le but de s'insérer socialement et professionnellement. Le parcours est plus qu'un parcours de formation et de stage. Le tuteur suit le jeune dans son parcours jusqu'à l'aboutissement de celui-ci, il propose un environnement pour « savoir être ». Dans certains cas, la famille peut être l'axe central pour le raccrochage. Les professionnels établissent avec la famille une stratégie et le lieu d'accueil est une aide pour améliorer le système familial.

En s'appuyant sur une considération positive du jeune et de son expérience.

L'expérience que va vivre le jeune est une transition

LE TEMPS D'UNE TRANSITION



Accueillir le jeune dans une approche non-contraignante demande de mettre en œuvre une pédagogie reposant sur des méthodes actives : le cadre, la nature des activités et les modes relationnels doivent permettre au jeune de vivre une expérience singulière. L'expérience que va vivre le jeune est une transition qui aussi une mise à l'épreuve. Préparer et accompagner cette transition, c'est permettre le raccrochage social préalable à l'autonomie du parcours de vie. Il faut d'abord organiser l'écoute. Cela veut dire du temps et anticiper la nécessité de ce temps.

L'expérience que va vivre le jeune est une transition

L'école autrement : les pôles de la Mission générale d'insertion de l'Académie de Grenoble

L'école ne doit pas seulement transmettre des savoirs. Elle doit permettre à chacun de construire son parcours de formation et de réussir son insertion sociale et professionnelle. Même si les établissements scolaires et les équipes éducatives jouent sur l'ensemble des claviers à leur disposition (pratiques pédagogiques adaptées à la diversité des élèves, aide individualisée, éducation à l'orientation, vie scolaire de qualité, structures d'aide et de soutien...), cet objectif est encore loin d'être atteint. Encore trop de jeunes quittent le système éducatif sans posséder un diplôme de second cycle de l'enseignement secondaire, considéré comme un bagage scolaire minimum par les gouvernements européens lors du sommet de Lisbonne en mars 2000. En direction de ces « décrocheurs » et afin de réduire progressivement leur nombre, la Mission générale d'insertion développe, au sein du système éducatif, des actions de prévention pour éviter les sorties prématurées, et des actions de remédiation et de remobilisation pour ceux qui sont sortis avant l'heure.

Prendre en charge les jeunes en voie de décrochage : les pôles relais en lycée

Objectif : Prévenir le décrochage scolaire et accompagner autrement pendant quelques mois, des élèves qui sont en situation de rupture au lycée d'enseignement général et technologique ou au lycée professionnel, alors que tout a été essayé sans succès dans leur établissement pour éviter leur sortie prématurée.

Repérage et admission en pôle relais : Le repérage et l'admission en pôle relais se font de manière concertée entre l'équipe éducative de l'établissement d'origine de l'élève (chef d'établissement, conseiller principal d'éducation, professeur principal, conseiller d'orientation-psychologue, assistante sociale...), l'équipe du pôle relais (chef d'établissement, formateur) et la famille. On doit préciser que l'entrée en pôle relais n'est jamais une orientation imposée ; le jeune donne en effet son accord même si très souvent c'est une démarche difficile pour lui car il doit s'engager et prendre la responsabilité de faire un projet. Le pôle relais n'est pas non plus une alternative à l'exclusion. Lorsque le jeune a envoyé des « signaux » et lorsque ces signaux s'accompagnent d'une transgression, les équipes pédagogiques réfléchissent plus volontiers à une solution adaptée à sa situation et qui lui ouvre de réelles perspectives.

Le dispositif : Les modalités de prise en charge mises en œuvre dans les pôles relais, qui s'inscrivent dans le prolongement de celles habituellement développées en direction des élèves les plus en difficulté, visent à enrayer le processus de rupture dans lequel se trouvent enfermés les jeunes (en leur permettant de s'engager et de s'impliquer dans les domaines non scolaires ; en leur donnant ou redonnant l'envie d'apprendre ; en leur permettant de rétablir des relations avec les adultes en se confrontant à d'autres réalités ; en les aidant à reprendre confiance en eux et à prendre conscience qu'ils peuvent être acteurs de leur projet de vie).

Une première période de quelques semaines, permet de plonger l'intéressé dans une situation « différente », le plus souvent en entreprise. A l'issue de cette phase le jeune peut choisir de retourner dans sa classe ou de poursuivre au pôle relais. Une deuxième période lui est alors proposée, avec possibilité de réintégrer à tout moment sa classe d'origine. Ce temps s'articule autour de trois grands axes: consolidation des acquis et poursuite des apprentissages ; activités d'expression le plus souvent dans le cadre de modules collectifs pour faciliter la socialisation, la réflexion sur soi et le travail sur le projet ; alternance pour découvrir différents secteurs d'activité, mais aussi pour établir des rapports différents avec le monde des adultes, (avec chaque fois que cela est possible, un parrainage par des personnes extérieurs qui deviennent des référents pour l'élève).

A l'issue de leur prise en charge dans les pôles relais, les élèves peuvent soit redoubler dans la classe d'origine, soit se réorienter dans une autre filière de formation à temps plein, soit signer un contrat en alternance, ou plus rarement accéder directement à un emploi. Les retours en formation à temps plein ou dans le cadre de l'alternance concernent près de 8 jeunes sur 10.

(...)

2. LES CHEMINS DE TRAVERSE

Le développement d'un projet suppose l'inscription dans une histoire. Le projet de sortie (de la rue, du décrochage, de l'exclusion) ne peut être crédible que s'il est construit en continuité avec un passé auquel le jeune aura (re)donné un sens et qui va à son tour en donner un au futur. Toutefois, l'élaboration de ce projet suppose l'adoption de nouvelles références, celles d'un nouveau mode de vie. Donner du temps, travailler sur les compétences et travailler sur l'image de soi demandent d'emprunter des chemins de traverse.

DONNER DU TEMPS AU TEMPS



Les activités proposées doivent permettre à la fois de se reconstruire, d'acquérir le sens du collectif et de reconnaître les compétences mobilisées. Le travail porte sur le vécu, sans qu'on ne soit jamais au niveau de l'interdit. Un jeune qui arrive un matin, au SAS, dans un sale état, en retard, n'est pas renvoyé ; il va se reposer et après, on va faire le point sur ce qui vient de se passer ; donc des règles strictes dans le cadre d'un contrat, mais aussi une grande souplesse ; c'est bien ce qui permet de poser un cadre et un rapport entre le contrat et la règle comme points de repères pour observer la réalité. Construire son projet personnel, c'est prendre le temps de se projeter, de pouvoir s'appuyer sur ses acquis. A Jovent, on parle de pronostic. Il est partie prenante du processus de constitution du sujet (identité, reconnaissance de soi et par les autres). Il aide à construire la possibilité de s'en sortir (transformer l'image que l'on a de soi et mettre en avant ses compétences). Le pronostic permet d'engager un processus aboutissant au projet personnel.

TRAVAILLER SUR LES COMPETENCES

Lorsque le jeune quitte le système scolaire, il pose un acte qui est porteur de sens, de signification sociale et personnelle. Cet acte de rupture est aussi une action stratégique qui ressemble à la préservation, à l'expression mais aussi à la destruction de soi, au sens de désocialisation. Sortir du système scolaire cela signifie aussi se tenir loin des codes, des savoirs, de l'effort à fournir pour apprendre et du statut d'élève. Cependant, souvent et peut être paradoxalement, pendant la période de déscolarisation, les jeunes ont été les seuls maîtres à bord et ont dirigé leur barque comme bon leur semblait. Le processus de raccrochage demandera un effort car revenir à l'école c'est aussi accepter des règles, des rythmes qu'il faut parfois reconstruire.

Les activités proposées doivent permettre à la fois de se reconstruire, d'acquérir le sens du collectif et de reconnaître les compétences mobilisées.

Construire un projet personnel est un processus qui s'appuie sur la valorisation des compétences personnelles. L'intervention des tuteurs vise à créer les conditions d'une ambiance constructive (l'environnement du centre Jovent doit être un

Adopter de nouvelles références

Construire son projet en prenant le temps de se projeter

Décrocher est une expérience sont il faut travailler les compétences acquises

(...suite)

Accompagner et remotiver les jeunes qui viennent de quitter l'école : les Pôles d'insertion

Objectif : Prendre en charge pendant une année scolaire les élèves de plus de 16 ans, sortis depuis moins d'un an du système éducatif et sans solution à la rentrée, afin de les amener à s'engager dans un itinéraire les conduisant à une qualification.

Le dispositif

Les pôles d'insertion sont implantés en lycée professionnel ou en lycée d'enseignement général et technologique. Ils aident les jeunes à construire un projet de vie réaliste grâce à une prise en charge qui repose sur le suivi individualisé, l'alternance, et des méthodes pédagogiques adaptées à chacun. Pendant une année scolaire les jeunes peuvent reprendre confiance en eux et dans les adultes, se réconcilier avec les apprentissages, consolider leurs connaissances et améliorer leurs compétences avec un accent tout particulier mis sur les compétences sociales, explorer des secteurs professionnels (stages en entreprise).

Pour s'adapter au mieux aux besoins et aux capacités de chaque élève, la prise en charge prend des formes différentes : le CIPPA (cycle d'insertion professionnelle par alternance), pour des groupes d'une quinzaine d'élèves avec une alternance régulière de périodes scolaires (avec vingt heures de cours hebdomadaires) et de stages en entreprise ; les prises en charge individualisées pour des élèves ne disposant pas des compétences sociales de base (certains qui rejettent l'école, sont accueillis en entreprise avec une seule journée de cours par semaine ; d'autres qui sont incapables de s'intégrer à un minimum de vie de groupe, bénéficient d'un « sas de décompression » avec des stages de courte durée en entreprise, des participations ponctuelles à des modules ou ateliers pédagogiques). Tous bénéficient d'un accompagnement individualisé et d'un tutorat assuré par un formateur de la MGI^{(1) (2)}.

Dans les pôles relais comme dans les pôles d'insertion, la mise en œuvre des projets utilise systématiquement **la pédagogie du détour**. Il faut en effet :

- choisir des activités auxquelles le jeune prend du plaisir, des activités créatrices d'émotion susceptibles de le mobiliser dans un contexte d'activités de groupe
- recréer le goût de la relation chez des jeunes qui n'ont plus confiance dans l'adulte : d'où l'accent mis sur le « faire », le « faire avec »,
- redonner du sens à l'apprentissage en aidant les élèves à s'investir dans des activités de création. Il s'agit en effet de donner l'envie de créer et pas seulement de consommer car « créer c'est se construire ».

Travailler autrement pour que chaque jeune perçoive qu'il peut être acteur dans un projet collectif c'est l'aider à se réconcilier avec lui-même, avec les autres, avec l'école et avec la société.

Le devenir des élèves des pôles d'insertion

A l'issue de leur prise en charge dans les pôles d'insertion:

- 5 élèves sur 10 démarrent une formation professionnelle en utilisant à part égale le lycée professionnel et le contrat d'apprentissage,
- 2 élèves sur 10 sont pris en charge par le réseau des missions locales et intègrent des stages,-1 élève sur 10 s'insère directement dans l'emploi,
- 2 élèves sur 10 sont en recherche de solution.

Les jeunes entrés en formation poursuivent le plus souvent cette formation jusqu'à son terme et que le nombre de jeunes en situation d'emploi augmente. On observe également que deux ans après leur sortie 3 jeunes sur 10 sont encore accompagnés par les missions locales.

Francine BOMBLED, Coordinatrice académique MGI de Grenoble

⁽¹⁾ L'encadrement des élèves pris en charge dans les pôles relais et les pôles d'insertion est assuré par les formateurs de la MGI, sous la responsabilité des chefs d'établissement support d'action, avec le concours des équipes éducatives et du réseau des partenaires (CIO, entreprises, éducateurs, services sociaux, missions locales, chambres consulaires, associations, collectivités territoriales...).

⁽²⁾ des enquêtes sont réalisées chaque année 3 mois après leur sortie, complétées par d'autres à N+1 et N+2. . Les résultats de ces enquêtes sont relativement stables

véritable réseau d'appui) permettant de promouvoir la compétence personnelle. Il faut alors donner un temps d'essai. Le processus d'essai professionnel s'appuie sur du vécu et permet de distinguer la demande propre du jeune de celle induite par la famille ou par ce qu'il pense qu'il doit dire. L'élaboration du projet personnel n'intervient qu'en final. Il implique la prise de décision, mais il doit encore se confirmer ou s'infirmier dans le processus personnel d'insertion. Et surtout il est bien précisé que l'on peut toujours ré-initier un processus au cas où il y aurait échec dans l'essai ou le stage en entreprise. Ce processus conduit à la validation des compétences acquises. Il ne s'agit pas d'un diplôme mais de validation de modules de compétences. Cette validation concrétise le résultat de la démarche où le jeune doit comprendre ce qu'il a à apprendre et savoir ce qu'il connaît. Cette validation s'appuie sur les compétences de mise en œuvre (avec cette idée souvent exprimée qu'un savoir ne saurait jamais être égal à la somme des compétences pour le mettre en œuvre

Donner un temps d'essai

Expérimenter le travail dans un collectif

Les activités proposées permettent de mettre le jeune dans un collectif où les valeurs de l'argumentation, de l'écoute et de l'esprit critique vont pouvoir se pratiquer. Elles donnent l'occasion de prouver ses compétences. Mais faire preuve de compétences, c'est aussi s'exposer devant le collectif. S'inscrire au SAS est donc toujours un défi explicite pour un jeune. L'hypothèse est que la difficulté surmontée engendre ce plaisir. Les activités mêlent connaissances et compétences, savoirs et savoir-faire. Elles permettent au jeune « de passer de la consommation à la production, de développer une vision critique organisée et une distanciation par rapport au « quant à soi. Ce travail permet aux jeunes de s'« exposer » en exposant un savoir.

Etre reconnu compétent par les autres, c'est appartenir à un groupe

Les activités empruntent des chemins détournés où les jeunes peuvent confronter leurs apprentissages aux réalités qui les entourent et, ainsi, leur permettre de découvrir un certain plaisir à apprendre, en raison du sens que prennent leurs apprentissages. Ce choix méthodologique privilégie globalement la participation active de chacun, le respect et la valorisation de la parole, la prise de conscience de ses comportements et de ses manières d'être dans le groupe, le développement permanent des capacités de chacun en termes de participation, de production, de négociation, de solidarité. Etre reconnu compétent, ce n'est pas seulement pouvoir résoudre personnellement des problèmes. C'est aussi appartenir à un groupe et s'inscrire dans une vie collective et une culture commune. La compétence est donc aussi une condition de l'intégration sociale.

Acquérir des compétences sociales

Par l'expérience directe de la vie en collectivité, le vécu collectif encourage une conscience de solidarité et d'entraide et favorise l'acquisition d'aptitudes à l'expression collective, à l'expression de soi en groupe ainsi que l'acquisition d'aptitudes sociales telles que les modalités d'expression et de gestion des conflits, les modalités de prises de décision collectives ; sensibilise à la responsabilité tant collective qu'individuelle.

Des compétences de base pour apprendre tout au long de la vie

Pour mieux comprendre les exigences du monde du travail envers les jeunes non qualifiés, l'Université du Luxembourg (projet BASICS) a cherché à comprendre les compétences de base nécessaires pour un apprentissage tout au long de la vie. La notion de compétence se définit selon les « socles des compétences » du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) luxembourgeois : « *La capacité de mettre en œuvre un ensemble organisé de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qu'un élève doit mobiliser dans un contexte donné lui permettant de fournir une réponse adéquate à une problématique complexe* ». L'enquête par interviews semi-directifs auprès de 18 entreprises luxembourgeoises ont abouti à une classification par analyse de contenu de 5 volets de compétences de base reconnues par les entreprises et des remédiations à entreprendre en priorité.

Les *compétences professionnelles* renvoient essentiellement à des tâches logistiques (nettoyage du lieu de travail, faire la caisse, obéissance aux ordres de l'employeur) et à la capacité des individus d'appliquer consciencieusement les procédures professionnelles.

Les *compétences académiques* caractérisent la maîtrise des langues, de la lecture et de l'écriture ainsi que de l'arithmétique élémentaire.

Les *compétences d'autorégulation* définissent la capacité des personnes peu ou non qualifiées de choisir des objectifs et de persévérer pour les atteindre (endurance et engagement au travail, tolérance envers le stress).

Les *compétences socio-affectives* concernent notamment la ponctualité, la présentation, l'honnêteté, la serviabilité, la communication interpersonnelle et le respect envers le patron.

Les *compétences de résolution de problèmes* traitent l'autonomie face à la gestion de problèmes, la créativité dans la résolution et la logique élémentaire (p.ex. savoir distinguer la gauche de la droite).

Les entreprises donnent la priorité *aux remédiations motivationnelles et sociétales* et de mise en situation (94%) plutôt *qu'aux remédiations académiques*. Cela souligne l'aspect essentiel des compétences autorégulatrices. La fréquentation des personnes peu ou non qualifiées montre bien que la mauvaise image de soi secrétée par l'absence de qualification est amplifiée par l'environnement et les mesures d'insertion

Avant de maîtriser les compétences professionnelles, tout un chemin est donc à faire (quel équilibre entre développement des savoirs et, la motivation, l'ouverture aux autres, la réflexion ?) et il faudrait pouvoir proposer des aides et des suivis individualisés, donnant une place plus importante à la dimension collective, au travail d'équipe, à la confiance en soi.

Alice Stoffel et Claude Houssemand, Université du Luxembourg

Illettré mais compétent

L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) a élaboré un référentiel des compétences de base servant de cadre à l'analyse des compétences clés mises en œuvre dans l'activité professionnelle. Ce référentiel (<http://www.anlci.gouv.fr/>) répond à la nécessité ressentie par de nombreux acteurs* de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes sans qualification ou/et qui ont du mal à lire et à écrire. La démarche met en valeur le fait que les personnes illettrées ou sans qualification ont des savoir faire qu'ils mettent en œuvre en situation et appuie des actions préventives pour les personnes qui ont des difficultés avec les compétences de base. Fournir un cadre d'analyse des compétences clés mises en œuvre dans une activité professionnelle, rend possible de proposer des parcours cohérents et de construire des réponses de formation adaptées.

L'analyse est conduite en amont d'une action avec tous les acteurs de l'accompagnement au raccrochage et commence par le repérage des acquis de la personne (compétences dans la vie courante et dans des situations variées). Les compétences repérées forment un tronc commun qui est transférable d'un secteur à un autre et peuvent aider dans l'orientation des personnes en insertion, dans la validation des compétences acquises, dans l'élaboration de cahier des charges de la formation.

* partenaires sociaux, organismes paritaires collecteurs agréés, Etat, Collectivités territoriales et entreprises

TRAVAILLER SUR L'IMAGE DE SOI, L'ESTIME, LA CONFIANCE

La sortie du décrochage est l'occasion d'un retour sur soi. Elle exige de prendre soin de soi, afin de se présenter conformément à l'ordre prédominant, de renforcer son estime de soi et d'être à l'écoute de ses propres attentes. Cette nouvelle attention à soi-même passe en premier lieu par une nouvelle attention à soi (son corps : se nourrir, se laver, dormir, se soigner. Se sentir bien dans son

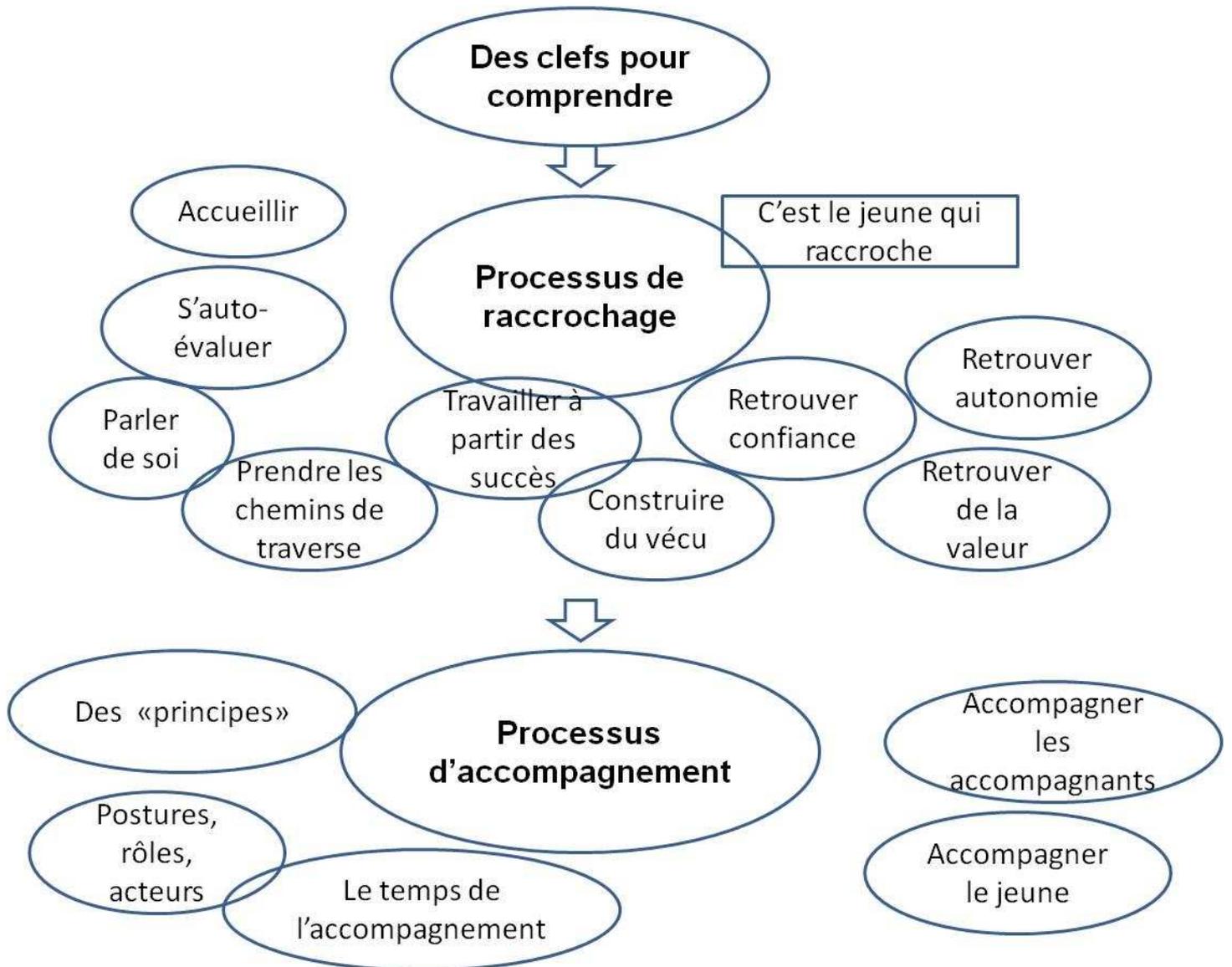


corps, ne pas devoir le traîner comme un boulet). Elle libère de l'espace pour se concentrer sur soi et sur ses désirs. Mais elle confronte en même temps le sortant à ses propres peurs, qu'il apprend peu à peu à gérer, afin de retrouver confiance en soi. Dans le lieu du raccrochage, le jeune est confronté à des situations nouvelles. Les capacités de chacun sont exploitées, afin de renforcer l'autonomie de la personne dans l'analyse, l'adaptation et la maîtrise de ces

situations nouvelles. Il s'agit donc d'un processus de découverte active des potentiels et des limites de chacun. Les activités mises en place sont des moyens pour que les jeunes surmontent et assument ce qui faisait obstacle en eux, afin de reprendre leur parcours et avancer dans la vie : toute expérience réussie est une victoire sur l'échec.

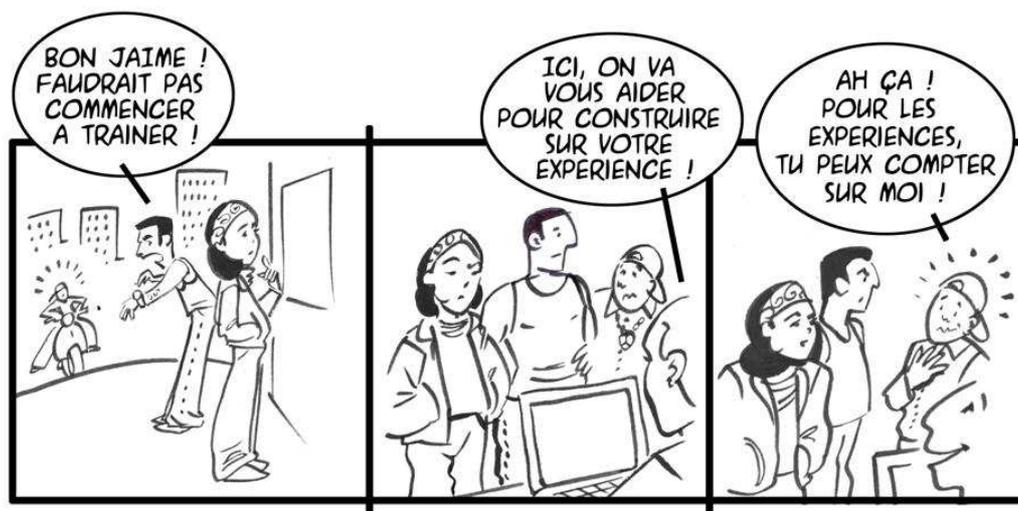
Acquérir des compétences sociales

Un processus de découverte des potentiels et limites de chacun.



DEUXIEME PARTIE

Des clefs pour comprendre



Raccrocher est un processus construit par le jeune lui-même. Il s'agit du passage d'un mode de vie en rupture avec la normalité (de l'école, de la famille, parfois de la société) à un autre mode où il reprend contrôle de son parcours de vie.

Ce passage, cette transition met le jeune dans une situation difficile à mi-chemin entre la situation de décroché en rupture et un nouveau mode de vie qu'il doit construire. Dans ce passage, l'accompagnement par des équipes lui permet les interactions au cours desquelles il peut recomposer son système de représentations et enrichir ses compétences. L'accueil, l'auto-évaluation, les chemins de traverse lui permettent de construire son autonomie pour retrouver du sens, de la confiance et de l'estime de soi.

Mais ce processus de raccrochage qui est fait d'étapes qui s'enchaînent et se télescopent nécessite persévérance et encouragement. Comment l'envisager, le mettre en œuvre à travers un processus convergent d'accompagnement ?

A travers des expériences très diverses, peuvent être formulés quelques principes et repères sur les postures et le rôle des accompagnants. Au-delà, les accompagnants aussi doivent pouvoir être suivis, accompagnés. L'évaluation des processus apparaît comme un outil à développer.

Nuages des fondamentaux



1. LE PROCESSUS DE RACCROCHAGE

PROCESSUS

Penser le raccrochage exige de sortir d'un modèle figé de la société et de l'enseignement. Il faut envisager l'intégration sociale et l'apprentissage comme un processus. Les paramètres de régulation de ce processus sont nombreux et intimes, ils appartiennent à chacun et doivent être respectés. En effet, il s'agit d'un processus construit tout d'abord par le jeune lui-même. Il est un passage d'un mode de vie marginal (celui de la rue, de l'exclusion, de l'anormalité) à un mode de vie plus conventionnel. Le jeune se trouve dans une situation paradoxale, car à partir du moment où il a décidé de quitter la rue, il n'y est plus tout à fait, sans être encore dans le nouveau mode de vie, dont il doit encore tout apprendre. Il est en même temps dans l'ancien et le nouveau mode de vie. Mais c'est le propre de tout passage de n'être ni l'un ni l'autre des deux pôles qu'il relie. C'est dans l'accompagnement du jeune dans cette entreprise de construction de la sortie de rue que l'intervention sociale semble la plus appropriée. De même que toutes les études insistent sur les «interactions» entre les différentes composantes qui conduisent à la situation de décrochage, de même, dans un processus de raccrochage, il faut penser le processus d'accompagnement comme un système dans lequel chaque action, initiée par un acteur amène une recomposition et un enrichissement permanent de l'action, traduisant ainsi la dynamique et le mouvement permanent du processus.

ACCUEIL

L'objectif des lieux d'accueil est de permettre la réintégration la plus rapide dans le système éducatif ; on n'est pas dans une logique de remise à niveau, mais de réintégration de soi. Il s'agit d'accompagner le travail que le jeune est prêt à faire sur lui. Ces lieux ont fait le choix d'instaurer un collectif permanent destiné à accueillir, en journée, les jeunes concernés par les exclusions scolaires ou en situation de décrochage scolaire et qui acceptent le principe et les règles minimales de cet espace de travail.

*Un processus
construit par le
jeune lui-même*

*On n'est pas
dans une logique
de remise à
niveau, mais de
réintégration de
soi*

« Accroche tes notes », un chemin de traverse à Québec

« Viens participer à une expérience de groupe inoubliable et obtenir ton diplôme d'études secondaires dans un environnement musical et multimédia ». C'est ainsi que le **Centre Joliet d'Éducation des Adultes**, un centre d'apprentissage tout au long de la vie situé à Québec, invite les adultes de 16 ans et plus, à participer au programme « Accroche tes notes ».

Sa mission ? Instruire – Socialiser et Qualifier – en contribuant au développement global d'un individu. Pour cela le centre assure un milieu d'étude et de vie conforme aux orientations et aux valeurs qu'il défend qui sont le respect, l'engagement de tous, la coopération, l'engagement de tous, la coopération. L'adulte est ici au cœur des préoccupations.

L'un des enjeux majeurs d'un processus de raccrochage tient à redonner du sens, de l'envie, de l'énergie et de l'espoir à une personne qui ne croit plus en elle et s'est enfermée dans une vision dégradée d'elle-même. Dans ce contexte, « Accroche tes notes » est un programme de mobilisation « du vouloir apprendre » axé sur la musique et le multimédia. Durant les deux années du programme les matières « intégrées », comme le français, les mathématiques, les sciences, l'anglais et l'espagnol, sont abordées de manière indirecte.

La musique, les techniques d'enregistrement, la créativité en atelier, la composition musicale, la photographie et les activités physiques de mise en forme, sont des « **matières d'activités prétextes** » qui visent à combattre l'inertie et la difficulté à se mettre en mouvement. L'insertion professionnelle passe au second plan, ici l'objectif principal est l'acquisition des fondamentaux qui sont nécessaires à l'orientation et l'insertion professionnelle.

Les trois phases de la construction du projet sont :

Raccrocher à soi, à travers un travail de pronostic qui se fonde sur le potentiel de la personne, une valorisation régulière des acquis et un travail permanent pour construire le processus d'orientation ;

Raccrocher à son environnement : « quand on se compare, on se console ». Chacun peut prendre sa place dans le projet, partager ses compétences, contribuer à l'objectif commun et décider de son évolution en remplissant régulièrement un « portfolio » de savoir faire, savoir être et de compétences acquise. Un souci particulier est accordé à la dimension de consommateur et de citoyen.

Raccrocher à la formation : la finalité de la démarche est bien de revenir à la formation scolaire.

Les projets n'ont donc de sens que s'ils favorisent l'expression, la confrontation, la délibération et la capacité de décision individuelle et collective. C'est la dimension intégrative du projet qui compte : le projet n'est pas la finalité ; il est le vecteur de la reconstruction de l'individu, d'abord comme personne, puis comme élève.

Claude Costechareyre, Niagara-Innovation, FREREF

ACCUEIL

Quand le jeune arrive, il entre dans la phase d'accueil et est écouté par un orientateur qui reçoit la demande, que celle-ci soit exprimée à titre individuel, ou qu'elle soit induite par un professionnel externe ou par un parent. Quand on a rassemblé toute l'information, on lui assigne un tuteur (éducateur de référence) avec lequel il développe d'abord un pré-diagnostic pour élaborer conjointement un plan de travail.



La fonction de tuteur est l'axe fondamental sur lequel est basé le Service d'Accompagnement à

l'Insertion de Jovent. Son travail d'accompagnement et de médiation avec le jeune et avec son environnement est crucial pour établir des processus de changement visant à son insertion. Le tuteur reçoit le jeune dans la phase d'Accueil et élabore d'abord un plan de travail avec lui. Ce plan établit les dispositifs que le jeune devra entreprendre pour atteindre les objectifs définis d'insertion et fixe la feuille de route à suivre (avec les priorités et les moments pendant lesquels on pourra les réviser). La présence du tuteur est très intense au début du processus, et l'implique dans les différentes activités que le jeune entreprend avec d'autres professionnels du dispositif. Le tuteur établit aussi des contacts fréquents avec la famille et les tuteurs externes. Au fur et à mesure que le processus avance, les interventions du tuteur diminuent pour s'achever par un simple suivi jusqu'au moment où le processus arrive à son terme.



AUTO-EVALUATION

Pour entamer un processus de raccrochage, le jeune doit trouver l'endroit, l'environnement qui rendront possible qu'il accepte de se révéler avec ses manques (baptisés « lacunes » dans ses bilans antérieurs). Alors, dynamisé par ses manques, il peut commencer à se projeter. Souvent cet espace est organisé selon les méthodes pédagogiques actives et participatives qui privilégient le vécu et l'expérimentation du jeune, afin qu'il puisse reprendre confiance en lui et prenne conscience de ses capacités. Ces méthodes favorisent le développement et l'échange de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

C'est dans la phase d'accueil que se met en place un processus de pronostic. Le pronostic vise la reconnaissance du jeune par lui-même et par les autres – reconnaissance au sens de co-naissance (se dépendre de soi, se reconnaître) et de connaître de nouveau (ses savoirs acquis, ses savoir-faire, ses compétences). C'est l'enchaînement de trois processus qui va permettre de passer d'un pronostic à un projet personnel.

Accueillir et accompagner par un tuteur

Créer l'environnement qui permette au jeune de commencer à se projeter

pour se connaître

Les chemins de traverse - L'exemple du SAS à Bruxelles

Le SAS, structure non-contraignante et non-mandatée mais reconnue a l'avantage de pouvoir accueillir des jeunes sans l'étiquette du judiciaire ou de la santé mentale, tout en formalisant une prise en charge qui confère une valeur d'équivalent scolaire pour le jeune et sa famille. Si ce n'est pas l'école, c'est « comme si » c'était l'école, et cette assimilation donne une résonance précieuse pour le travail avec le jeune. Le caractère temporaire de la prise en charge en fait un lieu intermédiaire qui évite la stigmatisation du judiciaire ou de la santé mentale, favorisant ainsi un processus de normalisation sociale des jeunes.

Le projet du SAS s'adresse d'abord aux jeunes qui ont déserté l'école ou leur lieu de formation. Le SAS est pour eux un lieu d'accueil alternatif et transitoire, qui permet de travailler leur mal-être. Ils savent bien qu'ils doivent aller à l'école et il faut les aider à s'interroger sur ce qui les a amenés à se faire cette « violence » de ne plus aller à l'école.

L'enjeu du SAS est de rompre avec la répétition du symptôme de l'exclusion ; cependant le SAS ne constitue pas une solution à l'exclusion ou à l'échec scolaire. Cette question doit être abordée au sein des établissements eux-mêmes.

Répondre aux difficultés des jeunes

Projet pilote, le SAS accueille les jeunes dans une approche non-contraignante et met en œuvre une pédagogie reposant sur les méthodes actives : le cadre, la nature des activités et les modes relationnels permettent au de vivre une expérience singulière.

Reconnaître au jeune le statut de sujet, d'acteur est le processus progressif qui mène à l'autonomie. La condition nécessaire de cette reconnaissance, ce n'est pas de lui « faire confiance » : c'est notre confiance en nous, c'est-à-dire notre capacité à « maîtriser » nos inquiétudes, nos angoisses et nos désapprobations, à relativiser notre morale et nos principes, et d'être ainsi un « maître » pour l'élève, un exemple pour le jeune. De pouvoir ainsi le laisser être avec ses inquiétudes, ses peurs, sa morale et ses réponses.

Pour que les jeunes comprennent (apprennent ?) cette reconnaissance (leur statut réel), nous avons d'abord organisé l'écoute. Cela veut dire : prendre du temps, anticiper sa nécessité. Il y a deux formateurs dans les ateliers, il y a un veilleur, il y a des temps de parole collectifs, des temps de parole individuels. En équipe, nous avons défini ce qu'il fallait entendre : le dit et le non-dit, les gestes, mimiques et les blagues, les agressions verbales et les violences physiques. Et tenter de décrypter.

Pour que l'agressivité naturelle se transforme en énergie créatrice, nous avons géré la discipline : la force de chaque formateur et la cohérence de l'équipe aide le jeune à se structurer lui-même. Vivre ensemble, formateurs et jeunes, dans le dévoilement de nos limites et de nos interrogations nous permet (est-ce paradoxal ?) de faire autorité.

(...)

- le processus de connaissance de soi qui est centré sur le jeune, il permet de confirmer que tout passe par le jeune dans la triangulation : Centre – jeune – famille (ou autre acteur).

- le processus de valorisation des compétences personnelles : il s'agit d'aider le jeune à rentrer dans une dynamique en valorisant de façon dynamique son potentiel personnel de compétences. Il passe par une projection dans le futur : plus généralement il s'agit de toujours se projeter plus loin que l'immédiat : il faut développer des capacités d'apprentissage et d'adaptation. Mais aussi réintégrer une autre vision du passé : pour un pronostic sérieux et avec garantie de réussite, il faut prendre en compte que la personne est le fruit de son contexte.

- le processus d'essai et d'élaboration du projet personnel : il faut casser la perspective de l'échec. D'une part, assurer une base de sécurité (le référent, le groupe, le lieu). Et d'autre part, permettre un changement de direction (le jeune ne fera pas nécessairement ce qu'il a voulu faire, pourtant ça ne sera pas vécu comme un échec).

*pour valoriser
ses
compétences*

IL FAUT QUE LE JEUNE PUISSE PARLER DE SA VIE CABOSSEE

Le mot « travail » est utilisé dans un sens qui n'est pas habituel pour un élève. « Ce travail » qu'il s'engage à commencer en signant le contrat porte d'abord et principalement sur lui. Le jeune va devoir s'interroger sur son parcours, participer aux activités dont on connaît le contenu non académique, faire le point sur ses évolutions, prendre en compte et travailler ses difficultés, participer à des réunions et des entretiens. Lors de notre visite la question a été posée de savoir si les représentations du jeune concernant les apprentissages pouvaient changer en

*Le jeune va
devoir
s'interroger
sur son
parcours*



passant par le SAS, il est probable que ses représentations sur le travail changent également.

Les mots utilisés au SAS ne sont pas utilisés par effet de mode, ils font sens commun pour l'ensemble des éducateurs et on peut faire l'hypothèse qu'ils permettent aux jeunes aussi de construire du sens.

(...suite)

L'équipe du SAS a une grande liberté pédagogique. Notre défi est d'engendrer l'effort par le plaisir. Notre hypothèse est que la difficulté surmontée engendre ce plaisir. S'inscrire au SAS est donc toujours un défi explicite pour un jeune.

Nos activités mêlent connaissances et compétences, savoirs et savoir-faire : le bagage disponible est intellectuel et culturel, un terreau qui permette aux jeunes de se révéler, de passer de la consommation à la production, de développer une vision critique organisée et une distanciation par rapport au « quant à soi ». Le « défi narcissique » proposé s'articule tant autour de la philosophie et des mathématiques que de la musique, des arts plastiques et des arts du spectacle. Leur réunion aura permis aux jeunes de s'« exposer » en exposant un savoir.

La vie à l'école, et la vie au SAS, rythment la vie des jeunes à la maison. La parole des jeunes dans leur famille sur les activités du SAS doit leur permettre d'acquérir une existence sociale. Les jeunes apprennent à leurs parents qu'ils sont des sujets, qu'ils existent sans eux. Réciproquement, la parole des jeunes au SAS sur la vie à la maison nous permet d'organiser une triangulation dans des relations souvent tendues.

Questionner le légal

La formule cautionne l'idée d'un temps « sabbatique » qui s'inscrirait comme une possibilité de plus dans un processus de formation d'ensemble. Le principe d'envisager qu'un élève n'aille plus à l'école pendant un temps repose sur l'hypothèse que son « éloignement » de fait ou choisi va lui permettre de diminuer les tensions liées à l'obligation de fréquentation et favoriser un changement, un « déblocage » d'une situation temporairement difficile. Que ce temps soit encadré formellement et effectivement semble cohérent si le dispositif concerne les mineurs d'âge.

Le SAS est une structure expérimentale initiée par des adultes passionnés par la formation des jeunes. Il accueille ces jeunes qui désertent l'école, ou encore ceux-là qui s'y comportent avec suffisamment de liberté pour y exprimer leur malaise, ou avec suffisamment de souffrances pour y épancher leurs colères. Et l'école, qui attend encore souvent des élèves, davantage que des individus, est-elle prête à entendre, à faire avec tout ce « ça » des « élèves » ? Veut-elle ? Sait-elle ? Peut-elle ? Devrait-elle ?

D'après les documents de **Maurice Cornil** et **Chantal Charlier** du SAS et **Catherine Otte** du SEUIL



EMPRUNTER DES CHEMINS DE TRAVERSE

Souvent les jeunes qui arrivent dans un dispositif de rattachage n'ont pas eu l'expérience d'un apprentissage "intermédiaire" ; ils n'ont été exposés qu'à des apprentissages directs sans une transmission culturelle. Ils n'ont rien eu qui les aide à sélectionner, organiser, se grouper, structurer en relation avec un objectif déterminé. Ils sont de ce fait incapables de définir un parcours de vie (« ce que j'aimerais faire dans la vie »), ils ne savent pas chercher les moyens pour l'obtenir, et ils ne savent pas non plus rechercher les peu de ressources qu'ils détiennent en



celui de l'éducation du jeune. C'est la reconnaissance des compétences de l'adolescent et de sa famille. La réussite est que le jeune s'exprime, retrouve confiance en lui, la fierté d'être. Ce qui « fonctionne » vient du jeune et la démarche ne relève pas de l'apprentissage. Les conseillers sont des révélateurs, des catalyseurs.

*Ce qui
« fonctionne »
vient du jeune et
la démarche ne
relève pas de
l'apprentissage*

interne. Dès lors, beaucoup de jeunes présentent une carence de capacité pour modifier leur structure intellectuelle et tirer profit de leurs ressources externes de stimulation.

L'important est le processus; les activités ne sont que des moyens; les projets se sont construits largement par l'apport des jeunes. En Belgique, le mot de « partenaire » est utilisé pour désigner les trois parties contractantes : les éducateurs, le jeune et sa famille qui sont engagés dans un projet commun :

Associer les parents à la réflexion ! Une action de la MRE

« On dit que nous sommes des sans voix, mais ce n'est pas nous qui n'avons pas de voix, c'est vous qui n'avez pas d'oreilles ! » martèle le Collectif Paroles de femmes* à destination des institutions et des élus, depuis plusieurs années. Suite à un travail mené en 2005, elles enfoncent le clou « on dit que nous sommes des parents démissionnaires, mais en réalité, nous sommes des parents démissionnés ! »

Un dialogue difficile avec l'éducation nationale ?

Comment ne pas entendre de telles interpellations ? Créée en 1992, la Mission Régionale d'information sur l'Exclusion se définit comme un espace de connaissance partagée permettant aux différents acteurs de la lutte contre l'exclusion de se rencontrer pour réfléchir ensemble sur les enjeux des politiques publiques, leurs avancées, leurs limites et les pistes d'amélioration. Un premier travail en 2005 sur les inégalités sociales et la réussite scolaire a mis en lumière que de nombreux parcours d'enfants remettent en question l'égalité des chances et la promotion par l'école. La MRE a souhaité approfondir ce travail en se focalisant sur la question du décrochage scolaire avec des acteurs concernés au premier plan : les parents d'enfants en difficulté scolaire et l'Education nationale. En effet, la MRE était régulièrement interpellée par les associations avec qui elle travaillait, sur l'importance de la question de l'école pour les parents et l'incapacité à engager le dialogue avec l'Education nationale autrement qu'en étant convoqués pour les difficultés de leur enfant.

Trois groupes de parents s'engagent

Trois groupes de parents** se sont engagés dans la démarche proposée par la MRE avec la motivation, outre celle de prévenir le décrochage scolaire des jeunes, de provoquer un changement dans le regard porté sur eux et de sortir de l'image du parent coupable, du parent à éduquer. Un partenariat a été engagé avec l'Education nationale qui a soutenu ce travail, et des professionnels de l'éducation nationale volontaires se sont mobilisés au sein d'un groupe ad hoc. La démarche a été accompagnée par Daniel Thin, sociologue qui a mené des travaux sur les ruptures scolaires.

La dynamique a reposé sur l'alternance de travaux entre groupes de pairs et ateliers mixtes, parents et professionnels. L'un des premiers résultats de cette démarche a été la prise de conscience de part et d'autre que le but poursuivi était le même : la réussite des jeunes. Ce n'était pas gagné d'avance. Au départ les parents disaient « avant les professeurs aimaient nos enfants, aujourd'hui ce sont des professionnels ! » ; petit à petit, ils ont mesuré combien la tâche n'était pas simple non plus pour les professionnels de l'éducation nationale. A l'issue du travail de réflexion croisée, 7 panneaux ont été produits conjointement par les parents et les professionnels. Chacun pointe, sur une thématique particulière, les constats, les objectifs à atteindre, comment y arriver et les points d'attention. Deux sont consacrés à la relation familles- école qui est selon ces travaux à la fois l'un des constituants du processus de décrochage scolaire et l'un des leviers permettant de l'enrayer.

(...)

TRAVAILLER A PARTIR DES SUCCES, DE LA CONSTRUCTION DE L'EXPERIENCE

Le groupe mis en place doit permettre au jeune d'acquérir des compétences



spécifiques dans le triple domaine du savoir, savoir-être et savoir-faire, en mêlant des compétences relationnelles (vie de groupe, compréhension de l'autorité, utilisation du compromis, etc.), des compétences structurelles (hygiène de vie, persévérance, respect des règles, etc.), des compétences méthodologiques, cognitives et métacognitives (disciplines scolaires appliquées au service à la collectivité, processus d'évaluation, etc.). Dans les ateliers, il faut faire avec la demande du jeune. D'abord, faire baisser la pression; puis faire émerger le désir. Tout se

joue dans le va-et-vient de l'individuel (entretiens individuels, entretiens avec le référent) au collectif (stages et ateliers). Mais il n'y a pas de modèle de parcours, le chemin n'est pas balisé et c'est donc très dur. Ce qui est difficile pour un jeune, c'est d'exprimer ce qu'il veut. Le collectif est difficile pour le jeune, créer est difficile. Ce temps lui offre un vécu à partir duquel il travaille sur lui-même et sur la transformation d'expériences de vie en compétences. On travaille les compétences sociales beaucoup plus que les apprentissages.

Le parcours d'insertion vise et rend possible la réussite de chaque individu dans l'exécution de son projet personnel à travers :

- La reconnaissance qui est un élément d'autoévaluation et qui situe le jeune comme "une personne capable de ...".
- Le tutorat (action du tuteur et confrontation avec le tuteur) qui permet d'anticiper les difficultés qui peuvent se présenter.
- Les messages de réussite qui renforcent de manière continue et positive les actions de l'apprenant et évitent le sentiment d'échec.

L'échec existe, mais sert à l'apprentissage de la communauté apprenante, il devient le prétexte de l'apprentissage.

C'EST LE JEUNE QUI RACCROCHE

Considérer le jeune comme le protagoniste de son itinéraire, l'auteur et l'acteur de son processus. Le jeune se sent dévalorisé; il est allé d'échec en échec; il s'agit de l'aider à comprendre par le concret pour casser cette répétition, devenir acteur et non plus sujet. Toute expérience réussie est une victoire sur l'échec et les expériences de vie relues peuvent devenir compétences. Aider le jeune à réfléchir sur son vécu, sur le sens (fumer un joint, fuguer...) sans se situer au plan de l'interdit.

Le groupe mis en place doit permettre au jeune d'acquérir des compétences de savoir, savoir-être et savoir-faire

Considérer le jeune comme le protagoniste de son itinéraire

(...suite)

Etablir une relation de confiance

En effet, l'un des obstacles à la réussite des jeunes est l'humiliation vécue par leurs parents, notamment dans leur relation à l'école et la dévalorisation de leur milieu. Cette humiliation ne résulte pas, la plupart du temps, d'une démarche volontaire de la part des professionnels, mais bien souvent d'un manque de connaissance et de compréhension de tout un milieu qui leur est étranger. Ainsi, être assis sur une petite chaise de maternelle à la place de son enfant peut avoir un côté amusant quand on a eu un rapport personnel positif avec l'école ; dans le cas contraire, être à nouveau mis à une place qui renvoie à ses manques et ses difficultés passées ne favorise pas la relation. Or il apparaît nécessaire d'établir une relation de confiance entre les parents et les professionnels de l'école. Celle-ci ne peut se faire que si l'institution scolaire prend le temps de la rencontre formelle et informelle avec les parents, en étant attentive à la valorisation du jeune et de sa famille. Les parents en ont assez d'être convoqués à l'école pour entendre critiquer leurs enfants. Cependant, pour tenir le cadre vis-à-vis du jeune, de l'enfant, il est indispensable que les adultes autour de lui agissent en cohérence, ce qui ne peut se faire sans compréhension mutuelle et concertation.

Mettre au clair les représentations de chacun

Dans le même temps, la très forte attente des parents de milieu populaire vis-à-vis de l'école a beaucoup marqué les professionnels et le capital de confiance est a priori important, mais il peut se dégrader rapidement suite à des maladroites, surtout dans la relation à l'élève et/ou à sa famille. Lorsque suite à ce travail, nous sommes intervenus avec des parents du groupe dans une formation à l'IUFM de Lyon, une jeune en formation, exaspérée de ce que renvoyaient les parents sur leur relation à l'école a fini par lancer « mais arrêtez de tout interpréter ! ». Mettre au clair les représentations de chacun est riche d'enseignements pour la compréhension mutuelle.

Enfin, la relation de l'institution scolaire aux parents est exclusivement individuelle. Ce type de relation à l'école se vit souvent pour les milieux populaires sur le registre dominant/dominé, ce qui n'est pas de nature à favoriser la coopération. Les seuls collectifs de parents sont les fédérations de parents d'élèves, mais celles-ci sont essentiellement fréquentées par les classes moyennes et les parents de milieu populaire ne s'y retrouvent pas. Les rares qui ont fait l'expérience d'aller à une réunion n'ont jamais voulu y retourner. Il paraît indispensable de réintroduire du collectif au niveau des parents, et l'école pourrait pour cela s'appuyer sur les structures existantes dans leur quartier.

Connaître avec pour agir ensemble

Lors du bilan réalisé six mois après la fin de ce travail, les parents ont dit combien cette expérience avait été fondatrice pour eux : « *on peut être écouté et entendu par les professionnels de l'école* ». C'était loin d'être une évidence au démarrage. La plupart ont alors eu le courage de prendre rendez-vous avec les enseignants de leurs enfants. Plusieurs parmi eux ont agi dans leur quartier pour faire bénéficier d'autres parents de cette expérience et les accompagner dans la rencontre avec les enseignants. De leur côté, les professionnels se sont dits désormais convaincus que les parents font partie de la solution, et non pas du problème, au décrochage et à l'échec scolaires.

La nécessité de « sortir des murs » de l'école leur est également apparue comme une évidence. Pour tous, cette démarche, que nous appelons à la MIRE le « *connaître avec pour agir ensemble* », est bénéfique dans le sens où elle permet de (re)donner du sens à l'action de chacun et crée des ouvertures là où le risque de renoncer à agir est le plus grand, aussi bien pour les professionnels que pour les parents ou l'institution elle-même

(...)

Le SEUIL met l'accent sur le sens des apprentissages et leur exploitation immédiate au service de la collectivité. Les activités offrent un cadre de référence permettant de travailler simultanément des difficultés scolaires, des problèmes comportementaux ainsi que des difficultés liées à une conscience sociale et/ou citoyenne insuffisante. Le travail collectif laisse place aussi au travail sur le projet personnel. La participation au module de formation collectif prévoit également des temps de maturation du projet personnel et scolaire du jeune. L'intervenant accompagne et soutient le jeune dans ses démarches. Concrètement, l'horaire de prise en charge prévoit des temps consacrés à ce travail; le vendredi est habituellement une journée consacrée à la maturation personnelle et au suivi individuel des jeunes. Ce temps se déroule dans un « ailleurs » qui sort le jeune de son « avant », « dans les murs, entre les murs ou hors les murs », mais surtout qui reconnaît la situation de décrochage, qui laisse le temps au rattrapage. N'est-ce pas la métaphore du SAS qui isole de l'avant et de l'après pour le ici et maintenant, pour un travail du jeune sur lui-même ? On peut se demander si ce qui se fait au SAS, la manière dont on avance, les modes relationnels individuels, collectifs, un rythme qui se structure autour du jeune, dans un contexte et cadre très structuré, ne constituent pas l'essentiel de cet ailleurs, un élément essentiel du processus de rattrapage.



L'intervenant accompagne et soutient le jeune dans ses démarches

RETROUVER DU SENS, DE LA CONFIANCE ET DE L'ESTIME DE SOI

La vie à l'école et la vie au SAS rythment la vie des jeunes à la maison. La parole des jeunes à la maison ou dans ses lieux de vie doit leur permettre d'acquérir une existence sociale : les jeunes apprennent à leurs parents qu'ils sont des sujets, qu'ils existent sans eux. La parole des jeunes sur la vie à la maison permet au SAS d'organiser une triangulation dans des relations souvent tendues



Le processus de connaissance de soi implique :

- de développer la fonction réflexive pour sortir du schéma action – réaction et entrer dans la boucle Action – Réflexion – Action.
 - d'aider le jeune à prendre en compte tout ce qu'il amène de l'extérieur : temps libre, relations avec le quartier, famille, ... Le référent l'y aide ainsi que les discussions avec le groupe.
 - de favoriser le développement personnel et le travail de groupe, qui amène à une réflexion sur soi et sur les autres.
- de promouvoir un engagement qui s'appuie sur l'idée que le jeune n'est pas responsable de ce qu'on ne lui a pas appris, mais qu'il est responsable de ce qu'il ne veut pas apprendre.

Entrer dans la boucle action – Réflexion - action

(...suite)

L'un des groupes du collectif Paroles de femmes avec qui nous avons travaillé est issu de Pierre Bénite, ville de l'agglomération lyonnaise de 10 000 habitants, où 1 jeune sur 2 sort sans qualification, et où certains professionnels ont une longue expérience de travail avec les habitants. Au vu de la qualité de la réflexion qu'étaient capables de produire des parents*** et face aux difficultés auxquelles sont confrontés les habitants de la Ville avec leurs enfants, à l'impuissance des professionnels face à ces problèmes et à l'échec de certaines actions mises en œuvre, les partenaires de la ville ont décidé de mettre en place une démarche de ce type. Des collectifs de parents, de professionnels de l'éducation nationale et de professionnels socio-éducatifs ont été mis en place et ont travaillé entre pairs puis ensemble, afin d'élaborer conjointement des propositions d'actions à mettre en œuvre sur la ville pour construire un meilleur avenir pour les jeunes de la ville. Juin 2010 : une quinzaine de propositions ont été présentées aux financeurs et décideurs de la Ville ... Après avoir produit ensemble une connaissance, l'enjeu est maintenant que tous ces acteurs se mobilisent pour agir ensemble, soutenus par les décideurs, un défi !

Laurence Potié, chargée de mission à la MRE

*Le collectif Paroles de femmes rassemble des groupes de femmes de la région Rhône-Alpes qui mènent des réflexions collectives sur les sujets qui les concernent au quotidien et cherchent à faire entendre leur voix et reconnaître leur expertise.

** deux groupes du Collectif « Paroles de femmes » et un groupe d'ATD Quart Monde

*** Le groupe de Pierre Bénite était également engagé dans une université populaire de parents (coordonnée au niveau national par l'ACEPP) et menait une recherche sur le décrochage scolaire accompagnée également par Daniel Thin. Pour ce groupe, le travail de connaissance partagée animée par la MRE était un outil de recherche.

RETROUVER UNE AUTONOMIE

On donne au jeune le message de la responsabilité partagée et on négocie des options d'actions selon les problèmes psychologiques et les préférences individuelles (développement de stratégies différentes selon les niveaux de motivation, adaptation des matériaux didactique aux capacités de l'élève, etc.). La personne est formée dans le champ professionnel et éduquée dans le domaine personnel et social tout en impliquant son ensemble relationnel et tenant compte de son histoire personnelle.



Les matériaux d'autoformation de Jovent permettent de développer le sens de la recherche et l'intérêt pour les contenus et aident la personne

à trouver des solutions de manière autonome. Ce système promeut la liberté de choisir ses objectifs et de s'engager librement (le contrat pédagogique) et exige de respecter son engagement.

Tout ce travail facilite la participation du jeune à tous les moments de l'évaluation et vise ainsi l'autonomisation en insistant sur les besoins de réalisation personnelle. Entrer dans un processus de raccrochage, c'est aussi s'engager. Et avant de s'engager, une période d'essai est nécessaire en vue d'une réelle adhésion du jeune. Au Centre National de Formation Professionnelle Continue du Luxembourg, l'année de transition est marquée par un engagement du jeune sous le signe d'une revalorisation de soi (encourager et valider les acquis du jeune, renforcer la confiance en soi), de l'autonomie (recouvrer et préserver son autonomie ; élaborer, affiner, confirmer son choix d'une formation et donner un sens à son apprentissage) et de la responsabilité citoyenne (concourir à le responsabiliser dans sa conduite citoyenne).

RETROUVER DE LA VALEUR

Ré-enchanter l'école : L'équipe du SAS a une grande liberté pédagogique. Son défi est d'engendrer l'effort par le plaisir. S'inscrire au SAS est donc toujours un défi explicite pour un jeune. Les activités mêlent connaissances et compétences, savoirs et savoir-faire : le bagage disponible est intellectuel et culturel. Parce que le meilleur antidote à la contamination de l'éducation par les forces du marché passe par l'urgence d'une revalorisation de la personne. Le métier de l'accompagnement au raccrochage ne peut subsister et survivre que dans une expérience de collectivité en cheminement. Un terreau qui permette aux jeunes de se révéler, de passer de la consommation à la production, de développer une vision critique organisée et une distanciation par rapport au « quant à soi ». Les activités proposées s'articulent tant autour de la philosophie et des mathématiques que de la musique, des arts plastiques et des arts du spectacle. Leur réunion permet aux jeunes de s'« exposer » en exposant un savoir.



Promouvoir la liberté de choisir ses objectifs et de s'engager librement et respecter son engagement

Engendrer l'effort par le plaisir

Nuages des fondamentaux



2. LE PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT

Le processus de raccrochage éducatif, comme nous venons de le voir, est un processus complexe, faisant intervenir de nombreux acteurs - même si, de fait, c'est bien le jeune qui raccroche - fait d'étapes qui s'enchaînent, se télescopent, et qui nécessite persévérance et encouragements pour avoir une chance d'arriver au bout. La perception même de la nature et des éléments de ce processus n'est pas évidente, ni pour le jeune, ni pour les personnes qui sont engagées avec lui. Il est donc particulièrement utile de mettre en place un processus parallèle d'accompagnement au raccrochage.

L'accompagnement des processus, des projets et des personnes est une démarche qui est de plus en plus utilisée, dans des domaines aussi variés que l'éducation, le retour à l'emploi, la santé, la fin de vie, les suites de traumatismes physiques ou psychologiques, le développement durable, la conduite du changement, etc. Cette notion d'accompagnement recouvre une « nébuleuse de pratiques », qui « permet de se rassurer dans les tâtonnements et les crises et qui est caractérisée par :

- un ensemble de « principes »
- des postures et des rôles particuliers pour les acteurs
- un ensemble d'étapes progressives de mise en œuvre, structurées par les temps de l'accompagnement
- des outils

qui sont présentés et illustrés dans cette partie.

La démarche d'accompagnement se construit dynamiquement dans la collaboration accompagné-e-s ↔ accompagnant-e-s. Il existe néanmoins des documents et des exemples qui peuvent faire référence ou servir de guide.

LES "PRINCIPES" DE L'ACCOMPAGNEMENT

Le point de vue systémique (ou holistique) : l'accompagnement prend en compte l'ensemble de la situation dans laquelle il se place ; ignorer une partie du contexte, ne pas impliquer certains acteurs, « brûler » des étapes tout cela ajoute un risque au risque déjà lié à la complexité de la situation à accompagner.

La bienveillance : l'accompagnement ne saurait être que bienveillant ; accompagner, c'est « aller avec », partager un bout de chemin, être ouvert à l'autre.

La co-construction du sens et des objectifs : chaque démarche de raccrochage est particulière, personnelle.

Le processus de raccrochage éducatif, est un processus complexe

La notion d'accompagnement recouvre des principes, des postures, des étapes, des outils

Des principes qui servent de guide

La Maison Familiale Rurale, un lieu de socialisation

Dans une période de décrochage, d'interrogations, l'individu est souvent confronté à des problématiques que nous pouvons qualifier d'existentielles. Il lui faut trouver une place, sa place. J'ai souvent observé que ces individus sont des personnes extrêmement sensibles, qui ont un besoin fort du regard positif que posent les autres sur eux pour pouvoir mettre en évidence et libérer leurs compétences, leur créativité.

Ces jeunes fragilisés et dans une situation de décrochage trouvent dans « la maison » ce refuge, ce lieu de sécurité qui leur permet d'oser, de pouvoir se lancer dans de nouvelles expériences de vie, d'expérimenter le savoir qu'il soit pratique ou théorique, savoir faire ou savoir académique.

La magie du déblocage peut s'opérer parce que la Maison est un lieu pluriel - la maison de la famille, la maison du maître d'apprentissage, la maison familiale établissement.

La « maison de la famille » pose un autre regard sur eux en faisant le choix d'un autre système de formation que la norme reconnue par toute une société. Ce choix courageux de confiance participe à ce qu'ils se sentent considérés, et qu'ils puissent exister en tant que personne unique.

La « maison familiale établissement » a fait le choix de l'internat, de la vie en petit groupe, où des activités sont organisées avec beaucoup de diversité, sport, théâtre, jeux, mais aussi activités simples de tous les jours, vaisselle, mise de table, entretien de la maison. Sans risque, le jeune trouve la place où il peut être apprécié par les autres et apporter sa touche à la gaité dans la maison, au « bien vivre ensemble ». Par la qualité des relations congruentes avec des adultes passionnés par leur métier d'éducation, l'ambiance se construit dans la sérénité propice aux apprentissages.

A travers l'adulte référent maître d'apprentissage, qui est très motivé pour faire découvrir « les ficelles » du métier, le jeune va progressivement se lancer à l'assaut de la créativité, de la réalisation de projets concrets; il va constater qu'il pose progressivement une trace indélébile de son passage sur cette terre et notamment dans ce monde d'adulte. Alors seulement il peut envisager de se dépasser. Ainsi il renforce sa motivation à la recherche des savoirs et il développe sa propre créativité, sa volonté de prendre progressivement des responsabilités et de l'initiative.

L'ensemble de ces lieux « maison » se combine pour créer les conditions d'un développement personnel. La grande diversité des activités proposées par ces différents lieux « maisons » font que l'individu se construit, qu'il existe, qu'il peut se projeter dans un avenir ; phase essentielle pour structurer les apprentissages et ancrer des connaissances qui participeront toute la vie à accompagner l'individu dans son parcours.

Dans chacune des stratégies utilisées dans ces « maisons », c'est la confiance qui prime. Libérer l'Oser est priorité ; le projet, l'action sont source de d'évolution et de développement.

La relation interpersonnelle, basée sur le respect et le fonctionnement édicté avec des règles communes librement élaborées et consenties entre des adultes et des jeunes, construit une ambiance propice à un climat de sérénité et de paix qui est la source d'agents motivationnels facilitant la propension à apprendre, à se situer dans une attitude de découverte et de curiosité.

Ces attitudes sont la base de la rencontre des autres et du monde qui les entoure. C'est dans ce champ organisationnel que l'individu se découvre lui-même et qu'ainsi, après, il peut affronter, dans le sens positif du terme, les autres ainsi que l'environnement qui l'entoure.

Ces phénomènes d'apprentissage sont grandement facilités dans ce type d'ambiance

(...)

chaque démarche va donc avoir à se constituer ses propres objectifs et son propre sens ; est-ce que je retourne dans mon lycée ? Est-ce que je vais plutôt changer d'établissement, d'orientation vers un autre métier ? Combien de temps m'est nécessaire pour faire le point, me retrouver, recommencer à construire ? Comment est-ce que je peux m'y prendre pour savoir de quoi j'ai envie ? etc. La réponse aux questions est à construire ensemble, et au final, c'est le jeune qui s'engage en sachant qu'il devra compter d'abord sur lui, même si d'autres accompagnements peuvent suivre lorsqu'il aura raccroché.

La non-substitution : l'accompagnant ne se substitue au jeune en aucun cas ; il lui faut en permanence trouver la bonne distance qui lui permet d'être utile sans prendre toute la place, sans remplacer d'autres acteurs indispensables (comme les parents, par exemple, ou les enseignants).

L'appréciation : tout processus tendu vers un objectif requiert une forme ou une autre d'évaluation ; dans le cas qui nous concerne ici, celle-ci ne saurait être autre qu'appréciative, c'est-à-dire systémique, contextualisée, bienveillante, participative, qualitative et facilitatrice.

LES POSTURES ET LES ROLES DES ACTEURS

Pour les acteurs qui accompagnent, la tâche est prenante, passionnante certes, mais parfois aussi fort impliquante ; elle pose question, elle demande de faire des choix qui peuvent être difficiles ; elle demande de l'ouverture d'esprit et de la disponibilité, du professionnalisme et de la sympathie, de la bienveillance mais aussi parfois de la direction ferme, et beaucoup d'autres attitudes, actions et prises de positions qui ne sont pas aisées à mener. L'accompagnement postule un type d'interaction particulier, une influence interpersonnelle, qui s'invente « chemin faisant ». Les acteurs du processus observent donc un ensemble de postures qui permettent à cette relation particulière d'advenir.



Posture de l'accompagnant-e

L'accompagnement résulte d'une demande pour être accompagné, même si cette demande n'est souvent que potentielle ; un des rôles de l'accompagnant est alors d'aider à élucider et formaliser la demande. L'attitude de l'accompagnant est avant tout relationnelle (non « technique »). Il s'agit d'aller à la rencontre de l'autre, là où il se trouve, avec écoute, empathie, tolérance, ouverture, respect des différences, suspension du jugement.

Ce qui fonde la relation c'est la

confiance et le respect, qui ne se décrètent pas (donner du temps) mais se construisent dans l'élaboration de l'objet sur lequel on travaille, en croyant l'autre capable de répondre aux attentes.

Toutefois, il convient de trouver un équilibre relationnel, entre implication personnelle et mise à distance, pour guider l'accompagné-e sur une voie que l'on cherche ensemble, un chemin que l'on trouve en faisant des choix et en prenant des décisions.

La contractualisation n'est pas une fin, elle ne peut qu'être un stade du processus.

L'accompagnement postule un type d'interaction particulier

Ce qui fonde la relation c'est la confiance et le respect

(...suite)

Pour résumer, je dirai que la maison est ce lieu d'intimité (physique et psychologique) qui permet de révéler ce qui est de l'ordre de l'individuant, de ce qui constitue l'individu. C'est ce lieu où, du fait de la confiance qui l'entoure, le jeune peut s'ouvrir aux autres sans les vivre comme une concurrence, sans les agresser mais au contraire en allant puiser chez eux ce qu'ils ont de plus profond, de plus riche, de plus exaltant. Ainsi, dans ce cocon de sécurité, il peut ensuite affronter la vie dans la Société avec un grand S. Il n'a plus peur, il peut partir à l'aventure de la vie.

Ce qui est remarquable pour ne pas dire magique dans cette organisation, c'est la spontanéité avec laquelle se construisent les rapports. La sécurité rencontrée du fait de la diversité des lieux garantit la médiation et donc la compensation des erreurs des uns ou des autres. Cette diversité apporte de la confrontation et donc initie à l'argumentation et elle évite toute normalisation et induit plutôt de la complexité, de la différence, de la richesse. Cette capacité à gérer la complexité fait la réussite du système, car elle prépare les jeunes à rentrer de plain-pied dans la réalité de nos sociétés.

Voilà pourquoi l'exemple des Maisons Familiales Rurales (MFR) qui, depuis l'expérience de Lauzun en 1937, maintiennent le sens de la maison et de la famille au singulier mais aussi au pluriel dans le processus d'éducation, constitue une originalité pédagogique intéressante dans nos recherches de solutions pour accompagner les jeunes vers une entrée positive dans la vie.

Bernard Tranchand, MFR



Posture de l'accompagné-e

Il est intéressant de constater que la plupart des ouvrages sur l'accompagnement s'intéressent plutôt soit au processus lui-même, soit aux accompagnant-e-s ... qu'aux accompagné-e-s.



Pour que le processus d'accompagnement « fonctionne », pour que la confiance se construise, il va falloir « révéler » à l'accompagné-e sa demande potentielle d'accompagnement ; l'aider à verbaliser ses attentes, à expliciter et à formuler son désir de changement, son envie de faire advenir un futur nouveau ; avancer avec lui-elle dans la construction du sens. Dans ce processus, l'accompagné-e se situe comme partenaire, à « égalité » avec l'accompagnant-e.

Il faut comprendre aussi que pour l'accompagné, faire confiance c'est prendre un risque, accepter sa vulnérabilité, et donc qu'il faut du temps et du travail en commun pour que cela advienne. Dans ce contexte, le contrat peut avoir un intérêt en ce que la contractualisation introduit l'accompagné-e comme sujet, parlant en son nom, comme partie prenante.

Rôle et posture des autres acteurs

Dans le processus d'accompagnement, chaque acteur se retrouve dans une « posture modeste », posture personnelle qui se met en dialectique avec une posture institutionnelle. L'accompagnement n'est jamais médiatisé par l'argent. Il s'agit pour l'ensemble des acteurs de « faire harmonie en prenant soin de ne pas dominer » comme on parle d'accompagnement en musique.

LES TEMPS DE L'ACCOMPAGNEMENT

Le processus d'accompagnement est rythmé en plusieurs temps ; dans les cas qui sont traités ici, les temps de l'accompagnement se « moulent » sur les étapes du processus de raccrochage ou parfois même façonnent celles-ci :

le temps de l'accueil et de l'écoute est le premier temps clef de la rencontre entre le jeune, sa situation et son contexte, et ce processus d'accompagnement qui va être à ses côtés pour les semaines, les mois qui vont suivre ;

le temps pour discerner et délibérer se constitue d'un ensemble de moments, répartis tout au long du processus, et qui articulent, orientent, les actions et la démarche, qui autorisent la parole et la réflexion en commun, mais aussi qui « scellent » les décisions prises en les inscrivant explicitement comme témoins de l'agrément auquel on est parvenu.



*pour
l'accompagné,
faire confiance
c'est prendre un
risque*

*Faire harmonie
en prenant soin
de ne pas
dominer*

*Les temps de
l'accompagne-
ment se « moulent »
sur les étapes du
processus de
raccrochage*

Les Missions Locales : aider les jeunes à se repérer et s'orienter

Raccrocher un jeune à un projet personnel et professionnel, c'est l'aider à surmonter l'épreuve de l'échec scolaire, et souvent lui éviter la rupture du lien social. Les Missions locales mettent en commun des compétences et des ressources d'un maximum d'acteurs pour apporter des réponses adaptées avec l'Education Nationale pour anticiper les ruptures, éviter les périodes d'errance de certains jeunes et préparer les transitions entre la vie scolaire et la vie active.

Beaucoup de jeunes en situation de décrochage ou de rupture scolaire arrivent à la Mission locale par le bouche à oreille, d'autres y sont orientés par les partenaires institutionnels (Education Nationale, Mairies, services sociaux, Pôle emploi).

Certains ont abandonné leur cycle (CAP, BAC Professionnel) en cours d'année ou à la fin de la première année. D'autres sont sortis d'un cycle de qualification sans diplôme D'autres encore ont décroché après une première année à l'université (ratages d'orientation et problèmes financiers).

La Mission Locale organise son offre de service en fonction des critères de sortie du système scolaire et de la typologie des publics.

Certains jeunes font le choix d'un retour à l'école. Pour trouver une nouvelle réponse en formation initiale car tout jeune a un droit de reprendre ses études après une interruption de scolarité, la Mission locale agit en partenariat avec l'Education Nationale. Avec l'appui du CIO, le jeune peut intégrer l'éducation récurrente ou trouver une réponse dans les dispositifs de l'Education Nationale, mettant en œuvre une pédagogie plus adaptée et plus individualisée : Le dispositif Mission Générale d'Insertion (MGI), permet, à l'issue d'une formation professionnalisante, d'obtenir un certificat qui indique le niveau de compétences et qui sert de passeport pour entrer dans la vie active ; ou le Lycée Nouvelle chance qui avec une pédagogie adaptée permet de raccrocher en donnant la possibilité aux jeunes de repartir vers un diplôme « éducation nationale ».

Cependant, peu de jeunes font d'emblée le choix d'un retour à l'Education Nationale. Il s'agit alors de les raccrocher à un parcours d'insertion qui tient compte de leurs échecs passés et de l'ensemble des problématiques qu'ils rencontrent. A la Mission Locale, le jeune a la possibilité d'être accompagné par un référent tout au long de son parcours. Cet accompagnement est renforcé lorsque les jeunes cumulent des difficultés d'ordre personnel, social et professionnel. Il fait alors l'objet d'une contractualisation entre jeune et référent. Mais au delà de cet engagement réciproque, c'est d'abord par la reconnaissance et la valorisation en tant que personne que le jeune s'implique dans le parcours. Pour cela, le conseiller doit établir avec lui une relation de confiance et développer « une écoute participative », une écoute qui, comme le dit Bertrand Schwartz, doit être fondée sur le principe du dépassement qui consiste à faire réfléchir la personne sur elle-même et sur la nécessité de définir les priorités. Le conseiller aide le jeune à construire un projet personnel professionnel fait d'étapes, d'aller retour et d'avancées, rarement linéaire.

(...)

Par exemple, on peut ranger ici les temps qui sont utilisés dans certains dispositifs où le jeune développe une action réflexive concertée avec son accompagnant-e en vue de mettre à jour un portfolio de compétences acquises lors d'une séquence pédagogique ou lors d'un stage en entreprise ;

le temps pour cheminer ensemble, tout particulièrement sur les chemins de traverse, qui est le temps au long duquel vont se dérouler la grande partie des activités communes du processus d'accompagnement.

Un processus d'accompagnement se conçoit et s'organise donc dans la durée. Il se peut qu'il soit rompu, pour une raison ou une autre, d'un commun accord ou pas, mais au départ il s'engage pour un temps et nombre d'étapes nécessairement long. En cela il se distingue d'autres actions, comme le conseil ou la médiation, par exemple, qui peuvent être beaucoup plus ponctuelles.

QUI ACCOMPAGNE QUI ?

Dans le cas de l'accompagnement au raccrochage éducatif, les acteurs sont nombreux et le processus d'accompagnement s'apparente à un écheveau composé de différents brins qui s'entrecroisent. Chaque accompagnant tisse son propre fil avec le jeune qui raccroche : le référent (comme à Jovent ou au SAS), l'intervenant ou l'enseignant (quand le jeune reste dans une institution de scolarisation, comme dans les dispositifs de la MGI, ou proche de la scolarisation, comme dans les écoles de la deuxième chance), les pairs (comme pour l'AFEV), la famille, les travailleurs sociaux, etc. Le succès du processus global tient dans la capacité de l'ensemble des personnes à « tricoter » ensemble cet écheveau pour en faire un ouvrage commun qui permet au jeune de se réinsérer dans un parcours, qu'il soit traditionnel ou adapté.

Il y a donc plusieurs processus d'accompagnement en jeu. Nous considérerons deux « écheveaux » principaux : accompagner le jeune qui raccroche et accompagner les accompagnants. En effet, les personnes qui s'impliquent dans de tels processus ont elles-mêmes besoin de pouvoir partager des idées et des pratiques, recevoir des formations et des supports, comprendre ce qui se pratique ailleurs pour pouvoir évoluer, trouver un appui si nécessaire ; autrement dit, elles ont besoin d'être accompagnées dans leur activité d'accompagnant-e.

*Les personnes
qui s'impliquent
dans de tels
processus ..*

*... ont besoin
d'être
accompagnées*



(...suite)

Il assure un suivi des démarches pour vérifier l'orientation, des mises en relation avec les partenaires professionnels et sociaux, organise et mobilise les outils et actions nécessaires à la réalisation du parcours.

La première demande du jeune est bien souvent une entrée immédiate dans la vie active. L'offre de service de la Mission Locale vise à conjuguer des dispositifs de droit commun, des actions locales et à faire appel à un partenariat élargi pour répondre à la diversité des situations. C'est après plusieurs entretiens avec le référent, la réalisation d'un diagnostic des besoins, des compétences, des lacunes que des actions sont déterminées :

- Certains jeunes se rendent compte de la nécessité d'une qualification. Ils sont alors orientés vers le dispositif de formation du Conseil Régional qui lui-même est proposé par étape en fonction de leur situation : actions d'orientation, de mobilisation sur un projet, de qualification...

- D'autres sont réfractaires à toute forme de formation, notamment les mineurs ou ceux qui sont en voie de marginalisation. Il est alors nécessaire de passer par des actions intermédiaires, telles que les mises en activité sur les chantiers éducatifs ou d'insertion. Outre le respect des horaires, des consignes de travail et de sécurité, ces outils ont le mérite de permettre aux jeunes de s'exprimer professionnellement, de prendre conscience de leur potentialité, et par la même de s'auto-évaluer et de mieux appréhender leur avenir professionnel.

- Enfin, d'autres formes de formation ou d'insertion sont mises en œuvre dans les parcours comme les contrats en alternance, les contrats aidés. Mais les jeunes y accèdent difficilement, en période de crise économique, car les employeurs sont mobilisés d'abord par les publics les moins en difficulté. Le pari de la Mission Locale est de renforcer l'accessibilité des jeunes demandeurs d'insertion aux mesures pour l'emploi. Pour y parvenir, elle doit renforcer les contacts avec les entreprises, trouver des organisations plus performantes avec le monde économique, mobiliser l'ensemble des ressources locales et publiques.

Les Missions locales organisent aussi des actions de préparation à la vie active à travers des prestations telles que la découverte des métiers pour conforter un souhait ou se réorienter, le parrainage, les tests d'aptitude de la Plate-forme de la Vocation qui permettent aux jeunes de surmonter les discriminations ou les exclusions dont ils sont ou se sentent victimes. Elles aident aussi les jeunes qui entrent souvent dans le monde du travail par les petits boulots, l'intérim. Car ces expériences ne sont pas toujours négatives. Elles permettent aux jeunes de valider progressivement des compétences pour aller vers une insertion durable, et parfois, elles déclenchent chez eux l'envie de démarrer une formation professionnalisante ou d'accéder à des emplois plus durables.

Annie Capioux, présidente de l'Union régionale Rhône-Alpes des Missions Locales

ACCOMPAGNER LE JEUNE QUI RACCROCHE

La diversité des acteurs de l'accompagnement au raccrochage : il y a une grande variété d'acteurs qui interviennent dans le processus d'accompagnement au raccrochage ; des personnes directement concernées : le jeune, sa famille, son environnement amical (sa « tribu »), les acteurs sociaux pertinents – qui peuvent varier d'une situation à l'autre –, les acteurs « institutionnels » - ici il s'agit des « institutionnels du raccrochage », c'est-à-dire les acteurs impliqués dans les structures qui encadrent et situent le processus, comme par exemple le SAS à Bruxelles ou la MGI à Grenoble, ou le Centre Jovent à Palma de Majorque.



Il y a aussi d'autres « éléments actifs » au sens large, des « choses qui agissent » sur le processus : les lieux d'accueil ou de séjour – la maison du SAS, la ferme de Jovent, les locaux exigus mais chaleureux de l'AFEV ou de la Bouture, l'atmosphère particulière des MFR, les lieux institutionnels, et notamment la grande question du « dans l'école ou hors l'école » ; il y a les structures et les règles qu'on se donne (les horaires, les programmes) ; il y a les institutions elles-mêmes – qu'elles soient directement parties prenantes du processus comme dans le cas des pôles

relais de la MGI, ou qu'elles agissent en creux, en miroir, voire même en repoussoir dans certains cas de rejet de l'institution scolaire ou de crainte de l'institution judiciaire ou médicale.

Tous ces « acteurs » ont en principe l'impérieuse nécessité de « travailler » ensemble - d'être pris en compte - de manière concertée et concourante si on veut assurer un maximum de chance de réussite au processus d'accompagnement. Ce qui n'est ni simple, ni évident, ni toujours spontané ou même compris.

Certains acteurs sont parfois « sous-employés » par rapport au rôle positif qu'ils pourraient jouer dans le processus d'accompagnement vers la réussite du raccrochage : la famille, et surtout les « pairs » du jeune, ses copains du sport ou du quartier, ses amis de classe, son petit ami ou sa petite amie, etc.

Donner du temps, construire du sens et de l'estime de soi, en prenant les chemins de traverse : il s'agit tout d'abord d'accompagner le jeune dans sa démarche de compréhension, d'appréhension de la situation, de discernement des possibles qui s'ouvrent pour lui, du choix qu'il fait et de la mise en œuvre des décisions qui sont prises, puis de cheminer avec lui tout au long de sa démarche. C'est là que se développent les activités d'accompagnement au long desquelles se retrouvent les principes d'accompagnement et les postures et les rôles.

Il y a une grande variété d'acteurs qui interviennent dans le processus d'accompagnement

Une nécessité de travailler ensemble

Accompagner le jeune dans sa démarche de compréhension, d'appréhension, de discernement, de choix

AFEV : les volontaires de l'accompagnement

L'AFEV est une association nationale qui mobilise des étudiants pour intervenir dans les quartiers prioritaires auprès d'enfants/jeunes en difficulté. Les étudiants bénévoles accompagnent ainsi à raison de deux heures par semaine un enfant à son domicile familial. Le contenu de cet accompagnement individuel s'élabore à partir de la réalité de chaque enfant ; il vise à l'aider à dépasser des difficultés ponctuelles, mais aussi à développer son autonomie culturelle, son appétence aux apprentissages, sa confiance, sa mobilité, son autonomie,....

L'organisation de l'AFEV est territoriale et structurée autour des grosses agglomérations : des chargés de développement local sont référents de zones géographiques et encadrent des jeunes en service civique. Ces derniers, avec l'appui des équipes salariées, suivent les bénévoles dans leur accompagnement.

Accompagner une ou plusieurs personnes, quelles qu'elles soient, est générateur de tout un tas de questions : quel est le bon degré d'intervention ? Quelle va être ma capacité à tenir compte de l'autre, de ce qu'il est, tout en étant conscient de l'asymétrie de la relation ? Quelle est la bonne distance à avoir ?

Le « volontaire » de l'AFEV a pour rôle d'accompagner les bénévoles qui eux mêmes accompagnent un enfant/jeune en difficulté. Dans la mesure où le volontaire est lui-même dans une posture d'accompagnateur, il fait donc face à des problématiques similaires à celles du bénévole. En effet, tout comme le bénévole doit créer une relation de qualité avec l'enfant qu'il accompagne, le volontaire doit instaurer un lien de proximité et de confiance entre lui et le bénévole. Toute la difficulté consiste à trouver un juste équilibre dans cette relation : trouver la « bonne distance ». Il faut à la fois montrer au bénévole que l'on est là en cas de problèmes, qu'on est présent dans le suivi de son action, tout en lui permettant d'être autonome dans la gestion de son accompagnement. Le bénévole est dans la même situation : accompagner l'enfant, être là pour lui, sans pour autant créer une sorte de dépendance qui pourrait être très préjudiciable pour un enfant déjà en difficulté. Dans un cas comme dans l'autre, les deux excès –trop ou trop peu – peuvent générer des situations difficiles.

Pour le volontaire, il s'agit donc de ne pas être trop directif dans la manière de présenter ce que doit/peut être le temps d'accompagnement, comme par exemple : « tu dois faire au moins deux sorties avec l'enfant dans l'année » ou « tu dois faire prendre une carte d'abonnement à la bibliothèque à la famille », tout en donnant néanmoins des pistes, des idées pour que le bénévole ne se sente pas désarmé dans son rôle d'accompagnant. Les bénévoles, sur le trajet qui nous emmène à la première rencontre avec la famille, peuvent manifester une certaine inquiétude quant à leur capacité à « accompagner ». Le rôle du volontaire est donc de créer les conditions pour qu'ils aient confiance en eux. Mais finalement, c'est peut-être parce qu'en tant que volontaire on se trouve dans une situation très proche qu'on trouve les mots justes. En arrivant, on ne connaît pas forcément très bien le secteur sur lequel on va intervenir, on n'a pas nécessairement été en contact avec la population de ces quartiers. C'est au contact des bénévoles, des enfants et de leurs familles que l'on découvre, que l'on apprend. La proximité entre le bénévole et le volontaire est donc certainement une force, mais ce peut être aussi parfois un frein. La question de la légitimité des volontaires est parfois posée par des bénévoles qui ont besoin d'être rassurés quant au cadre de leur intervention. Le cadrage passe alors forcément par l'équipe salariée.

Enfin, quand il commence, le volontaire n'a pas forcément les connaissances nécessaires sur la famille, le quartier, l'école, les dispositifs de l'AFEV, ceux des collectivités ou de l'éducation nationale. On découvre les choses parfois en même temps que le bénévole. Cette méconnaissance partielle n'est pas nécessairement compensée par une expérience de terrain comme ancien bénévole. Dans ces conditions, il est parfois difficile d'être perçue comme une personne-ressource, en capacité de trouver des solutions aux éventuels problèmes, d'être force de proposition, etc.

La question de la légitimité du volontaire se pose, à mon sens, de moins en moins au fil des accompagnements. La première raison à cela, c'est que le volontaire peut constater à chaque fois (ou presque) que son discours et son action se concrétisent effectivement : le bénévole est transformé par les moments qu'il passe avec le jeune, il se forge une idée de sa situation, il prend de plus en plus d'initiatives.

Les bénévoles et les volontaires ont en commun cette envie de lutter contre leurs propres préjugés et contre leur propre méconnaissance de ces territoires, mais sans vraiment savoir, en tout cas dans un premier temps, ce qu'il en est effectivement des problématiques de ces quartiers. Notre avantage : dans le discours du volontaire comme dans celui du bénévole, il y a une spontanéité, un regard neuf, peut-être un peu naïf parfois, mais qui n'est pas celui des professionnels du social, et qui permet un autre regard sur les habitants des quartiers.

Marie, volontaire à l'AFEV Lyon

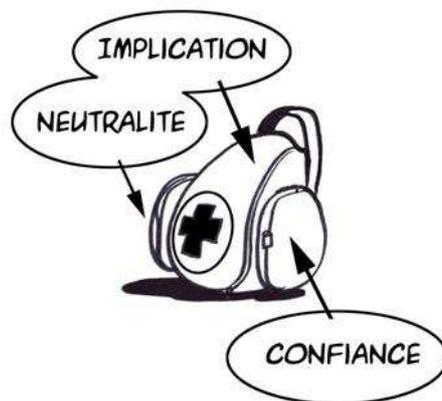
ACCOMPAGNER LES ACCOMPAGNANT-E-S

Accompagner, c'est jouer plein de rôles différents : adulte, référent, confident, miroir, soutien, mais aussi parfois intervenant, tuteur, représentant de l'autorité. C'est mettre à jour des idées et des perspectives, faciliter, faire prendre conscience et formuler, mais aussi cadrer et apprécier (donc porter un regard à défaut d'un jugement) ;

accompagner c'est se situer à un point d'équilibre instable (et donc à renouveler constamment) entre la distance et la proximité, l'implication et la neutralité, en créant la confiance et le respect;

accompagner c'est partager un morceau de route, un morceau du temps au cours desquels on crée quelque chose de commun, de la « mitoyenneté » dans un contexte, un système où il ya « rupture, fracture, isolement, failles dans la socialisation ». L'accompagnement est en rupture totale avec l'hyper-technicité de l'expert. Il se vit comme « un lieu où se conjuguent autonomie et relation, identité et appartenance, individualité et collectivité » (Maeva Paul). L'accompagnant-e peut être amené à s'engager dans le processus d'accompagnement d'une manière sensiblement différente de la façon dont un autre professionnel s'engage dans son métier (ou de la façon dont il-elle s'engage par ailleurs dans d'autres activités de son métier ;

accompagner c'est accepter de jouer un jeu qui remet en question la personne même de l'accompagnant-e, ses certitudes d'expert, sa sécurisation institutionnelle ; il ya aussi mobilisation de l'affectif, des émotions, pas seulement des connaissances et des compétences formelles.



*Accompagner
c'est se situer à
un point
d'équilibre
instable*

*et accepter de
jouer un jeu qui
remet en
question la
personne même
de
l'accompagnant*

LE LYCEE NOUVELLE CHANCE : une collaboration avec les Missions locales

Ce lycée s'adresse à des jeunes (17-26 ans) sortis prématurément du système scolaire sans diplôme complet ou insuffisant. Il s'agit d'un public fragile ; certains jeunes vivent encore au domicile familial mais la plupart sont autonomes par le biais de « petits boulots » enchaînés par souci alimentaire. Beaucoup sont chargés de famille, notamment des jeunes femmes qui sont parents isolés. Beaucoup sont en rupture totale avec les règles de la vie sociale et quotidienne. Après avoir galéré un an ou plus pour certains, ils ont été convaincus par les Missions Locales de reprendre des études dans ce nouveau cadre.

Après 10 ans d'expérience, le lycée est la seule structure à proposer une formation diplômante en 1 ou 2 ans suivant le niveau du jeune. Le jeune doit rechercher par lui-même mais avec l'aide des accompagnants une entreprise pour accomplir sa formation en alternance et passer le même diplôme que les élèves de la formation initiale.

Le lycée met en place une pédagogie différenciée tenant compte des niveaux très hétérogènes. 90% des cours ont lieu en demi-groupes pour permettre une adaptation aux parcours individuels.

La collaboration entre le Lycée qui assure le suivi pédagogique et les Missions locales qui assurent le suivi social permettent de maintenir une assiduité dans les parcours et un taux de réussite élevé aux examens (95%) et dans l'insertion dans le mode du travail (85%).

René-Michel LIBLIN, proviseur honoraire

Au Québec, **le Centre Louis Joliet** part du principe qu'un échec ou un décrochage est toujours une opportunité à apprendre et à apprendre à apprendre. Le processus se déroule suivant un protocole invariant donnant du temps au temps et sans jamais estomper une phase: une phase d'accueil et d'inscription, une phase de diagnostics (écoute, expression individuelle, ...) des compétences en reconnaissance des capacités plutôt qu'à des limites, une phase d'intégration sociale, enfin d'une phase d'intégration professionnelle

C'est un métier difficile, qui est en émergence, qui touche à l'entièreté de la personne. Il est par conséquent important que les personnes qui entreprennent ce chemin puissent elles-mêmes trouver des temps et des espaces qui leur permettent d'échanger sur leurs pratiques, d'acquérir des connaissances et des compétences spécifiques, de trouver du réconfort et du soutien, de l'encouragement à aller de l'avant, de la reconnaissance et de la récompense. L'accompagnement des accompagnant-e-s peut ainsi comprendre plusieurs dispositifs comme :

*accompagner les
accompagnants*

l'accompagnement par des professionnels permet d'entrer dans un système de récursivité (de dualité) entre le processus d'accompagnement du jeune et le processus d'accompagnement de l'accompagnant-e, avec un effet de « miroirs » (accueil, écoute, délibération, formulation, chemin ensemble, appréciation, etc.). Mais cet accompagnement par des professionnel permet aussi d'entrer dans une logique qui s'apparente à de la formation professionnelle et qui peut ainsi permettre de rassurer certains personnels

*par des
professionnels*

l'accompagnement par les pairs (accompagnement mutuel) qui permet d'échanger, de progresser ensemble, mais aussi de capitaliser sur ses pratiques, de formaliser les apprentissages, qu'ils soient individuels ou collectifs (apprentissage organisationnel des pratiques d'accompagnement), de documenter les processus, les activités, les résultats obtenus afin de pouvoir les communiquer.

par les pairs

Co-évaluer les processus d'accompagnement au raccrochage

L'évaluation » menée depuis 1997 par l'Université des Îles Baléares (UIB) avec le Centre Jovent est une « co-évaluation » car elle associe dans une démarche réflexive commune les acteurs de terrains (les personnes du Centre, les accompagnateurs, les éducateurs, les jeunes) et les chercheurs de l'Université. Elle vise à mieux connaître les conditions de réussite et de rupture qui interviennent dans le parcours intégral d'insertion socioprofessionnelle du Centre Jovent.

Le processus d'évaluation

Cette approche repose sur la compréhension des comportements des différents acteurs de l'insertion (jeunes, éducateurs, employeurs) et la façon dont ces acteurs traduisent et mettent en œuvre les politiques. La co-évaluation est entendue comme un effort de réflexion interne et d'auto-évaluation menant à des résultats utiles et applicables aux processus d'amélioration de la pratique. Elle favorise l'*empowerment* des personnes impliquées dans ce processus d'évaluation (capacitation et renforcement des potentialités des personnes impliquées dans une action, un projet, une activité, une recherche). Elle se traduit dans des processus d'"entraide" et d'échanges constants de connaissances entre les personnes impliquées, afin de comprendre la signification des phénomènes à travers les questions posées, les réflexions, l'analyse des dynamiques, des processus, des interactions et des interprétations.

Résultats et questions de recherche

Pour aller plus loin¹, un travail de recherche est engagé qui sera aussi utile pour la Commune de Palma afin d'améliorer les dispositifs et les actions d'accompagnement des jeunes qui ont abandonné l'école de façon prématurée et qui souhaitent poursuivre leur formation. La méthodologie est celle des Histoires de vie, car seule une compréhension profonde des biographies permettra de comprendre et d'interpréter les trajectoires personnelles et professionnelles. L'analyse portera sur un échantillon de 15 jeunes qui ont quitté Jovent soit après avoir terminé le programme soit par abandon au cours de l'année 2007.

Francesca Salvà, Université des Îles Baléares

(1) Les résultats les plus significatifs concernent la mise en place d'une base de données commencée en janvier 1999 et réactualisée de façon permanente qui concerne 1627 personnes; et complétée par des entretiens téléphoniques au terme de 6, 12 et 24 mois (343 jeunes)

LA QUESTION DE L'EVALUATION DES PROCESSUS

Comme toute action novatrice, l'accompagnement du rattachement éducatif nécessite d'être évalué pour pouvoir entrer dans un cycle d'amélioration et de progrès continus.

Au-delà des statistiques et des études quantitatives, nous nous intéressons ici plutôt aux aspects qualitatifs.

En effet, chaque parcours de rattachement est unique, au moins dans une certaine mesure. C'est ce jeune, dans ce contexte, dans cette situation, qui rattachement, et qui le fait avec l'appui de ce processus d'accompagnement et de ces accompagnants.

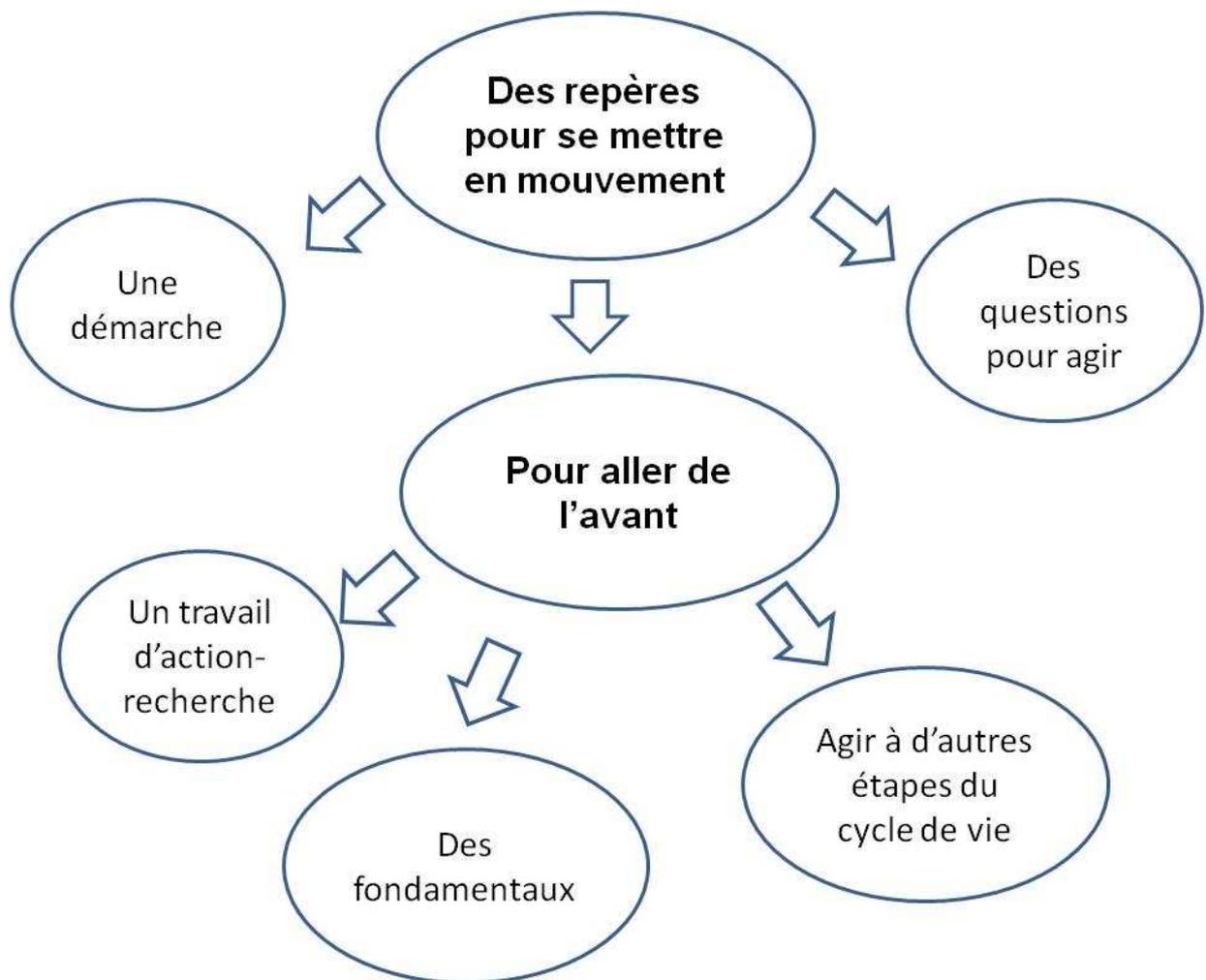
Il est donc intéressant de trouver des méthodes et des outils d'évaluation qui permettent

- d'apprécier les réussites,
- d'analyser avec bienveillance les raisons et les facteurs intervenants dans les non-réussites,
- d'échanger de manière constructive entre tous les acteurs impliqués dans ces processus, quelles qu'en soient les spécificités,
- d'engager des réflexions permettant d'enclencher des dynamiques de progrès, de créer des dispositifs plus adaptés, de réunir des conditions plus supportives.

Comme l'accompagnement lui-même, l'évaluation est nécessairement un processus participatif, où tous les acteurs ont leur place. Des activités spécifiques permettent de réaliser ce type d'évaluation : suivi des parcours des jeunes plusieurs années après la sortie du dispositif, réunion d'échange et de partage des pratiques, interviews, monographies, recherches-actions (comme celle qui a conduit à l'écriture de cet ouvrage), documentation des parcours et actions d'accompagnement

Chaque parcours de rattachement est unique

l'évaluation est un processus participatif,



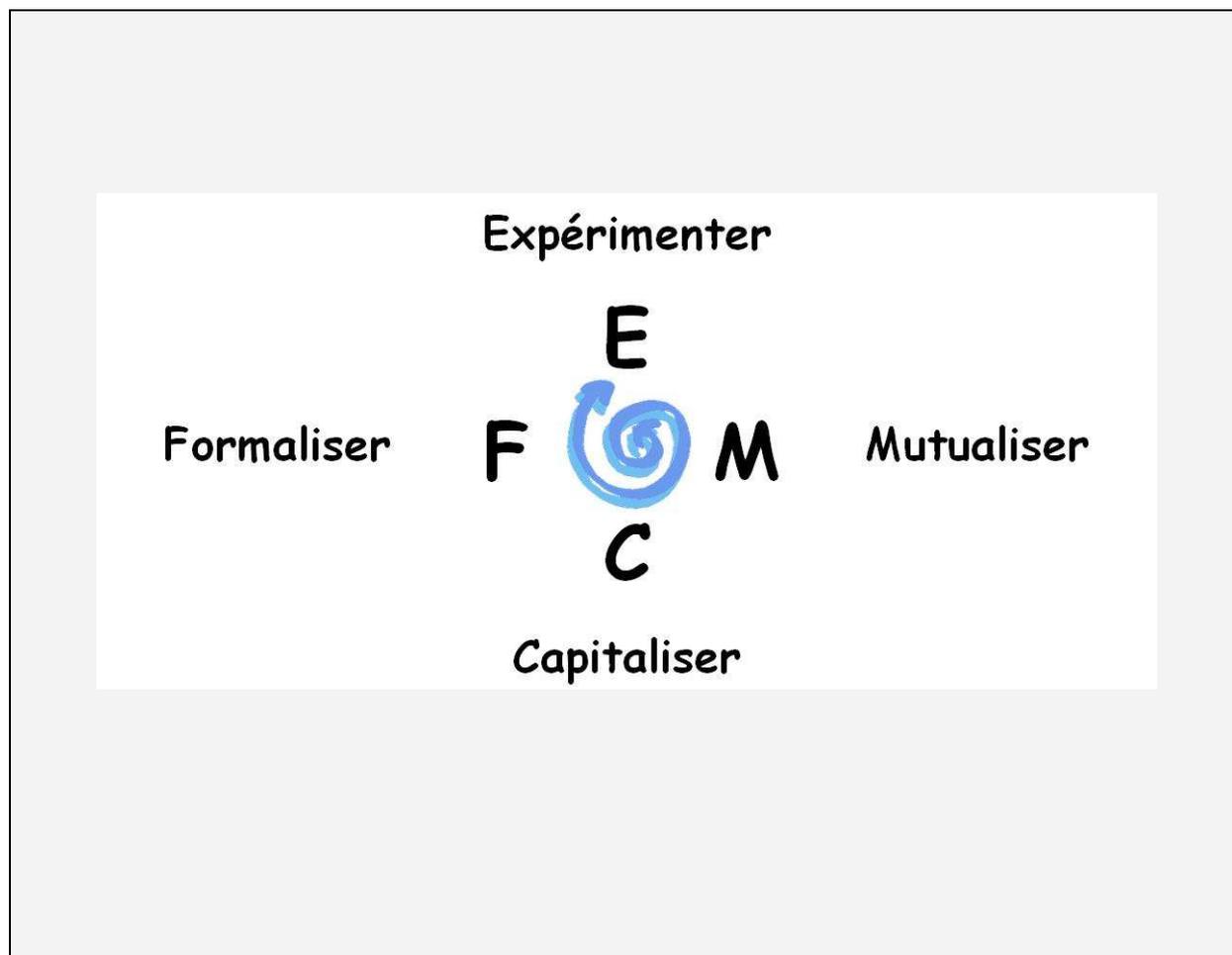
TROISIEME PARTIE

Des repères pour agir



Dans les processus d'accrochage et d'accompagnement, il n'y a pas de recette toute faite qu'il suffirait de suivre. Il existe néanmoins de nombreux exemples de processus qui ont « bien marché ». Il y a également tout un ensemble de pratiques qui se mettent en place, dans les établissements scolaires, dans des organismes ou agences spécifiques, dans des associations, au sein de groupements de professionnels, dans les familles et dans des espaces regroupant tout ou partie de ces acteurs, qui permettent d'apprendre, d'évoluer, de comprendre, d'analyser, de promouvoir, de progresser.

De l'analyse d'un certain nombre d'expériences réussies, des repères pour agir ressortent. Ils peuvent être exprimés sous forme de questions ouvertes qui peuvent servir de guide pour un travail collectif d'accompagnement.



1. LA DEMARCHE A ENTREPRENDRE

Entrer dans les processus complexes que nous venons de décrire n'est pas chose aisée. Il n'y a pas de recette toute faite, pas de méthode infaillible qu'il suffirait de suivre. Il existe néanmoins de nombreux exemples de processus qui ont « bien marché ». Il y a également tout un ensemble de pratiques qui se mettent en place, dans les établissements scolaires, dans des organismes ou agences spécifiques, dans des associations, au sein de groupements de professionnels, dans les familles et dans des espaces regroupant tout ou partie de ces acteurs, qui permettent d'apprendre, d'évoluer, de comprendre, d'analyser, de promouvoir, de progresser.

Pour avancer dans ces processus, il n'est pas possible de préconiser de manière directive telle ou telle démarche. Toutefois, après avoir observé un certain nombre d'expériences réussies, il nous semble qu'une démarche en spirale, tournant autour des quatre actions principales - expérimenter, mutualiser, capitaliser, formaliser – permet de rassembler un ensemble de conditions favorables de mise en œuvre d'un processus dual rattachage \leftrightarrow accompagnement.

Cette démarche, c'est aussi celle que notre groupe de travail a suivie.

- **Expérimenter**

L'expérimentation dans ce contexte consiste en l'observation de situations de terrains qui sont particulièrement réussies, efficaces, et porteuses d'éléments d'enseignement pour les autres praticiens ainsi que pour la réflexion des chercheurs. Cette observation est le plus possible directe et participative, mais peut aussi être indirecte (ouvrages, compte-rendu d'expériences, etc.).

- **Mutualiser**

La mise en commun des visions, des approches, des réflexions, des ressentis permet d'en tirer des éléments communs ainsi que des éléments disjoints. La discussion et les échanges autour de ces éléments sont ce qui permet l'extension de la connaissance individuelle et collective sur les thèses traitées.

- **Capitaliser**

La capitalisation est une phase de « sédimentation » des nouvelles connaissances, qui permet également de produire de la connaissance nouvelle.

- **Formaliser**

La formalisation est nécessaire à la transmission de ces nouvelles connaissances à un public plus large que celui du groupe qui a travaillé.

*Une démarche
autour de quatre
actions
principales :*

*Observer et
expérimenter,*

*Mettre en
commun et
mutualiser,*

*Capitaliser les
connaissances
nouvelles*

*Formaliser pour
permettre
l'appropriation*

Accueil et intégration

Académie de Lyon

La motivation de l'élève, son adhésion au cursus poursuivi et sa réussite questionnent de manière récurrente les différents acteurs de l'éducation. C'est ainsi que, souvent, la tendance est de considérer l'élève comme étant le seul responsable des difficultés qu'il rencontre dans son parcours de formation. En fait, les motifs pouvant entraîner une situation de « décrochage », ont autant d'origines liées à sa situation personnelle, à son degré de motivation à « s'accrocher », que celles liées à la plus ou moins grande capacité du système à prendre en compte et à gérer cette situation.

La terminologie, jeunes « en » difficulté, traduit une perception caricaturale de la problématique du décrochage, elle devrait être abandonnée et remplacée par celle de jeunes « rencontrant » des difficultés. Cette terminologie a l'avantage de moins stigmatiser la seule responsabilité du jeune vis-à-vis de sa situation et ainsi à favoriser une analyse et une recherche de solutions partagées, impliquant le jeune lui-même, mais aussi sa famille, l'institution scolaire et chacun de ses acteurs. Les établissements de la voie professionnelle de l'académie de Lyon mettent l'accent sur l'accueil des élèves entrants, parce qu'ils considèrent que la qualité de cet accueil est un des éléments favorisant l'accroche de l'élève à sa formation et donc propice à sa réussite scolaire. Cette posture illustre l'idée que les acteurs de la formation sont également partie prenante de la réussite des élèves et agissent afin que les jeunes rencontrent le moins de difficultés possible!

Le passage du collège au lycée constitue un moment délicat dans le parcours scolaire des élèves. Traditionnellement, en France, la voie générale reste considérée comme la voie d'excellence offrant les meilleures chances de réussite pour l'avenir et malgré des évolutions dans les représentations, la voie professionnelle est souvent ressentie comme une voie de relégation. Malgré tout, en nombre de places ouvertes, la voie professionnelle correspond à environ 30 % de l'ensemble des entrants dans le second cycle. Les uns et les autres, les familles et les élèves, les enseignants de collège et ceux de lycée, ont tous des représentations plus ou moins objectives sur telle ou telle voie de formation ou option ou sur telle ou telle réputation d'un établissement. C'est ainsi que l'élaboration des vœux d'orientation n'est pas toujours établie sur des informations fiables (bouche à oreille, « réputations » plus ou moins bien fondées) et que parfois des considérations de types matériels (distance entre domicile et lycée, par exemple) vont orienter ces choix plutôt que la recherche de l'adéquation entre le projet de l'élève et la totalité de l'offre de formation potentielle existante.

Le processus de l'accueil se met en place avant même l'accueil physique de l'élève et se répercute également au-delà de celui-ci. Voici, sous forme d'inventaire, les éléments dont nous tenons compte et les mesures prises pour faciliter l'orientation et l'intégration des jeunes au lycée professionnel:

avant l'accueil :

- les représentations des différentes formations ;
- la qualité de l'information disponible ;
- la capacité des acteurs du collège à rendre « lisibles » ces informations, à offrir un accompagnement à l'élaboration du projet scolaire ; - la réputation du lycée support des formations ;
- la capacité du jeune et de sa famille à définir un projet de formation ainsi qu'à se projeter dans l'avenir ;
- l'adéquation entre les capacités du jeune et les exigences spécifiques de la formation choisie ...

au moment de l'accueil :

- la qualité des locaux du lycée et de l'accueil matériel ;
- l'implication de l'ensemble des personnels et en particulier des enseignants ;
- l'investissement du personnel de direction et de la vie scolaire ; la perception positive de cet accueil ressentie par l'élève ;
- la compréhension des informations et des consignes dispensées ...

(...)

2. DES QUESTIONS POUR SE METTRE EN MOUVEMENT

En Rhône-Alpes, un *Plan Régional de Lutte contre le Décrochage* a été mis en place par le Conseil Régional en partenariat avec les représentants de l'Education nationale (académie de Grenoble et de Lyon), la direction régionale de l'Agriculture et des Forêts et l'Union Régionale des Mission Locales. Pour ces acteurs, l'échec scolaire et le décrochage représentent à la fois un problème individuel qui crée de l'exclusion et un problème collectif. L'égal accès aux possibilités d'éducation et de formation inclut de ne laisser personne au bord de la route et demande d'agir sur l'école. Le Plan ne se substitue pas à l'Education Nationale mais concrétise une orientation commune des partenaires. L'appel à propositions a réuni 123 réponses d'établissements, de réseaux d'établissements et de Missions locales sur tout le territoire.

Ce plan est arrivé au moment où nous avons formalisé nos « invariants ». Il nous a paru intéressant de boucler un étage supplémentaire de notre boucle méthodologique : après une première formalisation, un retour à l'expérimentation nous semblait intéressant. Nous avons donc proposé d'accompagner des établissements qui le souhaiteraient dans leur réflexion et leur action de mise en place d'un projet dans le cadre de ce plan.

Nous nous sommes demandé comment non seulement présenter nos résultats de recherche-action, mais surtout comment entamer le processus de collaboration. Ces établissements ne partent pas de rien, il y a déjà des expérimentations conduites, des réflexions avancées, des pratiques existantes. De plus notre travail ne conduit pas à des démarches prescriptives. Il nous a donc semblé que formuler nos invariants sous forme d'un ensemble de « questions pour agir » permettait probablement de tisser les premiers liens avec des acteurs de terrain engagés dans des démarches toutes très diverses.

Nous avons regroupé ces « questions pour agir » en quatre grands sous-ensembles :

- pourquoi entamer un processus d'accompagnement ?
- comment donner du temps au temps ?
- que veut dire prendre les chemins de traverse ?
- comment articuler individuel et collectif ?

Nous avons proposé d'accompagner des établissements dans leur réflexion et leur action de mise en place d'un projet dans le cadre de ce plan Régional de lutte contre le décrochage

(...suite)

après l'accueil :

- Le respect des perspectives annoncées au moment de l'accueil ;
- la qualité de l'accompagnement personnalisé et collectif proposé ;
- le contenu et la qualité des enseignements en correspondance avec le programme annoncé ;
- la possibilité d'avoir un temps et un espace d'expression et d'initiative personnalisés ...

L'enjeu principal de l'accueil est de pouvoir articuler les exigences d'une gestion de masse qui comporte des aspects collectifs contraignants et la nécessité d'installer un accompagnement personnalisé plus souple et adapté.

En préparation de l'accueil, il s'agit d'assurer :

- des échanges entre les équipes de collège et celles des lycées permettant une meilleure connaissance et reconnaissance mutuelle de l'environnement professionnel de chacun ce qui participe à limiter des représentations inexactes ;
- des opérations informatives et des mises en situation concrètes en direction des élèves de collège et des familles afin de favoriser l'élaboration de choix d'orientation mieux établis, plus réalistes ;
- la transmission d'éléments du parcours scolaire de l'élève en collège en direction des équipes du lycée pour favoriser la continuité de la prise en charge (cf. livret de compétences, portfolio, passeport de formation, web-classeur ...).

Au moment de l'accueil, différentes dispositions sont prises en particulier par les lycées professionnels :

- un accueil collectif de chaque classe par l'ensemble des enseignants concernés en collaboration avec la vie scolaire (présentation des différents programmes en indiquant leur particularité et leur complémentarité, visite de l'établissement et des différentes salles, présentation des consignes de vie en commun, du règlement intérieur, d'autres ressources à la disposition des élèves ...) ;
- un accueil collectif et individuel en direction des familles ; l'organisation de journées d'intégration qui se manifeste parfois à travers des séjours d'une journée ou plus dans un lieu extérieur à l'établissement et encadré par des membres de l'équipe pédagogique pour favoriser la création d'un esprit de groupe ;
- des activités favorisant l'expression et la connaissance mutuelle par le théâtre, la peinture, la musique ; l'intervention d'élèves en fin de cursus pour témoigner de leur parcours, de l'intérêt des différents cours, sur la vie dans l'établissement ;
- la mise en place d'un tutorat individuel assuré par les différents membres de l'équipe éducative et pédagogique pour que chaque élève puisse se référer, en cas de besoin, à un référent adulte.

En prolongation de cette phase d'accueil et en articulation avec le suivi des apprentissages scolaires, des organisations de suivi, de repérage et d'accompagnement renforcé sont mises en place, éventuellement en partenariat avec des ressources externes à l'établissement, afin de prévenir les risques de décrochage.

Bernard Escande, Académie de Lyon

POURQUOI ENTAMER UN PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT ?



Accompagner des personnes et des actions est un processus parfois difficile et toujours coûteux ; cela prend du temps, cela demande de la disponibilité et des compétences, de la persévérance et des efforts, parfois des locaux spécifiques pour se rencontrer, parfois même des dispositifs plus complexes. Mais ce que nous ont montré nos travaux, c'est que ce processus d'accompagnement est réellement la clef du succès pour le raccrochage et les « raccrocheurs ».

Entamer un processus d'accompagnement

COMMENT DONNER DU TEMPS AU TEMPS ?

Nous sommes tous contraints dans des espaces-temps de plus en plus tendus. Il n'est pas toujours facile de prendre du recul, du temps pour soi et pour être avec les autres dans un contexte social positif ; pour le jeune qui décroche ou a déjà décroché, le temps de se réconcilier avec lui-même, avec son environnement, avec l'école, cela peut passer par plusieurs étapes :

Se donner du temps

Prendre le temps de l'accueil

- Ménager des temps individuels et collectifs
- Créer et maintenir une relation de qualité, individuellement et collectivement
- Inclure et valoriser un travail régulier sur soi – confiance – estime de soi – image de soi - expression
- Favoriser les temps d'expression
- Raconter les expériences
- Construire le vécu
- Travailler sur les règles, le sens, les rythmes
- Appréciation de la progression – auto évaluation – évaluation participative
- Trouver des espaces pour les nouvelles activités
- Créer et maintenir une relation de qualité, individuellement et collectivement, au sein de l'équipe et plus largement, au sein d'une communauté de pratique
- Inclure et valoriser un travail régulier sur soi en tant qu'accompagnant
- Favoriser les temps d'expression
- Raconter les expériences
- Construire le vécu
- Au sujet des pratiques d'accompagnement :
- Travailler sur les règles, le sens, les rythmes – nécessité d'un cadre relativement formel
- Apprécier la progression – auto évaluation – évaluation participative des activités d'accompagnement

Le case management « Formation professionnelle »

« *Le Case management formation professionnelle* » est une procédure visant à appliquer des mesures adéquates aux jeunes dont l'accès au monde du travail risque sérieusement d'être compromis. Il sert à coordonner les interventions des différents acteurs par-delà les frontières institutionnelles et professionnelles et même au-delà de la période durant laquelle les jeunes choisissent une profession et suivent une formation professionnelle initiale. » Telle est la définition donnée par la Confédération, du programme lancé le 13 novembre 2006 par Doris Leuthard, conseillère fédérale en charge de l'économie.

Le public pour qui ce programme est prévu, est constitué de jeunes en grandes difficultés scolaires ou psychosociales dont les problématiques demandent souvent l'intervention de plusieurs professionnels. Ce programme vise donc à renforcer les mesures de soutien en les personnalisant (« aider les jeunes à risques à s'auto-responsabiliser », constituer avec eux un programme, offrir un lien personnalisé avec un case manager qui joue aussi un rôle de coach) et en les coordonnant (« l'harmonisation des activités de toutes les parties intéressées, jeunes compris »). L'objectif étant de « permettre aux jeunes d'achever une première formation post-obligatoire ».

Le case management est un modèle d'intervention qui est aujourd'hui introduit dans le champ de l'éducation dans un but clairement économique : les jeunes adultes sans formation du secondaire II sont des jeunes qui trouveront difficilement une insertion professionnelle. La Confédération fait là un investissement pour éviter le chômage et l'aide sociale. On observe que, par la manière dont les professionnels de l'accompagnement de jeunes en difficulté investissent leur nouvelle fonction de case managers, ce modèle d'intervention prend un visage plus humain qu'étroitement financier.

Les professionnels qui travaillent dans les mesures de transitions le disent : l'accompagnement personnalisé répond à un besoin évident. L'absence de repères, une orientation rendue difficile par un choix restreint de possibilités de formation, une maturité à construire ou un manque de référents adultes, rendent les jeunes vulnérables et très demandeurs du soutien que peuvent leur apporter leur case manager quand il endosse son rôle de coach. On constate aussi que, face à la multiplicité des professionnels qui gravitent autour d'un jeune en difficulté, le case manager est précieux s'il peut être un allié, ou pour reprendre la terminologie du case management, s'il peut exercer sa fonction d'« *advocacy* », autrement dit de défense des intérêts de la personne qu'il accompagne. En outre le case manager coordonne un ensemble d'interventions et leur donne une cohérence et un sens qui sans lui ne serait pas toujours évident à percevoir. Le case management tente aussi de répondre à des cloisonnements administratifs en donnant une latitude interinstitutionnelle au travail du case manager.

La réalité de deux ans de pratique montre que la force des identités institutionnelles ne se laisse pas facilement bousculer et le case manager n'est pas toujours considéré comme un interlocuteur légitime.

Le case management définit un circuit d'intervention qui répond à un programme pour un public précis (ici : permettre aux jeunes ayant des difficultés complexes d'achever une première formation post-obligatoire). Un ensemble d'acteurs et d'institutions sont impliqués et vont participer au repérage des personnes à qui le programme est destiné, vont les aiguiller vers les case managers ou leurs responsables et seront peut-être aussi parmi les personnes qui collaboreront avec le case managers dans le but d'atteindre ensemble l'objectif du programme redéfini pour et par le jeune en question.

Magali FELLER, IFFP, Lausanne

QUE VEUT DIRE PRENDRE LES CHEMINS DE TRAVERSE ?

La relation conflictuelle du jeune avec l'école et parfois avec la société qui va avec ne se résout pas généralement avec encore plus d'école. Il faut pouvoir sortir du contexte d'échec, sortir de ces relations difficiles et en instaurer d'autres, en utilisant ce que nous avons appelé – avec d'autres - « les chemins de traverse ». Cela peut prendre diverses formes, depuis quelques initiatives simples jusqu'à des dispositifs de plus grande envergure :

- Faire différemment ce que l'on fait déjà
- Faire des choses que l'on ne fait pas habituellement
- Multiplier les points de vue pour élargir et donner des choix nouveaux
- S'autoriser à penser
- Travailler sur les règles, le sens, les rythmes
- Importance de maintenir un cadre et des repères
- Une exigence commune plutôt qu'un contrat
- Passer du diagnostic au pronostic – centrer sur le futur (la réussite) et non sur le passé (l'échec)
- Construire du vécu, en faire de l'expérience et de la compétence
- Construire la confiance
- Agir en s'appuyant sur les compétences existantes qui se développent au fur et à mesure – portfolio de compétences
- Faire différemment ce que l'on fait déjà en matière d'accompagnement – avoir une attitude réflexive
- Faire des choses que l'on ne fait pas habituellement – oser innover



- Multiplier les points de vue pour élargir et donner des choix nouveaux, grâce à l'échange et au partage d'expérience
- Travailler sur les règles, le sens, les rythmes - Importance de maintenir un cadre et des repères – se construire des nouveaux cadres et des repères
- Avoir une exigence commune plutôt qu'un contrat – pour tous
- Passer de la prise en charge à la prise en compte
- Construire du vécu, en faire de l'expérience et de la compétence dans le domaine de l'accompagnement
- Construire la confiance à l'intérieur des groupes d'accompagnants
- Agir en s'appuyant sur les compétences existantes – reconnaître la création de compétences nouvelles pour les accompagnants

*Sortir du
contexte d'échec*

*Développer une
attitude réflexive*

Le rôle des invariants

Le groupe de travail interrégional européen qui a permis l'élaboration de cet ouvrage s'est réuni pendant plus de trois ans. Il a procédé à une recherche action, fondée sur une démarche participante et appréciative. Il s'est agi d'observer des pratiques plutôt réussies d'accompagnement des jeunes au rattachement éducatif, à travers plusieurs dispositifs, dans plusieurs régions d'Europe, pour un public en moyenne dans la tranche d'âge des 16-20 ans (voir la partie « Notre démarche ci-dessous dans cet ouvrage). Quand le « nous » prend la parole dans ce texte, il s'agit de l'ensemble de ce groupe de travail.

En examinant de nombreuses situations, nous avons été amenés à formuler ce que nous avons appelé des « invariants », des éléments récurrents qui nous semblent fonder une grande partie des situations observées, des processus mis en œuvre, des démarches et des méthodes utilisées, des attitudes et des rôles employés, des principes et des activités mobilisés, des valeurs et aussi des questionnements et des doutes partagés.

COMMENT ARTICULER INDIVIDUEL ET COLLECTIF ?



L'accompagnement du jeune qui raccroche est un processus complexe qui, à certains moments, demande de travailler en face-à-face et, à d'autres, plutôt dans des dynamiques de groupe. Il est également important que les accompagnants puissent échanger et partager leurs pratiques :

- Ne pas travailler seul
- Penser à impliquer tous les acteurs, tout ce qui a une influence sur le processus en cours (y compris famille, pairs, travailleurs sociaux, structures, lieux, etc.)
- Favoriser les temps d'expression individuels et collectifs
- Mettre en place un référent pour chaque jeune
- Faire vivre le partenariat
- Prendre du temps pour interroger régulièrement les relations, les activités, les progrès réalisés, les succès obtenus
- Favoriser les temps d'expression individuels (y compris écriture) et les temps d'échange collectifs
- Utiliser le groupe comme référent (mais aussi pouvoir par exemple mettre en place des «binômes») - travailler sur la confiance
- Faire vivre le partenariat
- Prendre du temps pour interroger régulièrement ses pratiques
- Partager plus ses doutes que ses certitudes

Penser à impliquer tous les acteurs



POUR ALLER DE L'AVANT

NOTRE DEMARCHE : un travail d'action - recherche

Le groupe de travail qui a permis l'élaboration de cet ouvrage s'est réuni pendant trois années (2007-2010) dans le cadre d'un partenariat FREREF-Québec et a été soutenu par le Conseil régional Rhône-Alpes et un projet Européen Grundtvig (2008-2010).

Il a travaillé suivant les principes de la recherche-action, c'est-à-dire :

- une étude critique collective
- rassemblant des « praticiens réflexifs » et des chercheurs
- concernant des questions pratiques cruciales dans un contexte d'évolution rapide et de changement significatif de ces pratiques
- dans un but d'amélioration continue de la pratique
- via un processus cyclique d'amélioration continue
- et une auto-évaluation participative permanente.

Cette démarche a permis :

- la création de connaissances nouvelles et l'extension de la connaissance personnelle et professionnelle des participants
- la proposition de nouveaux cadres de réflexion
- et l'empowerment des praticiens

Elle se concrétise dans la publication des résultats auprès des personnes concernées par l'intermédiaire de cet ouvrage.

Le cycle suivi par le groupe de travail correspond aux cycles proposés par les plus importants auteurs du domaine de la Recherche Action (notamment Chris Argyris et Donald Schön, Stephen Kemmis et Robin McTaggart) et de la Recherche Action Participative (Paulo Freire). Il est formalisé dans le schéma E-M-C-F présenté ci-dessus.

Le cycle a commencé après une première étape de mutualisation (baptisée « Les fiches nous disent ») qui nous a permis de recueillir des données sous forme de fiches en provenance d'acteurs du raccrochage éducatif (établissements scolaires, institutions non scolaires, acteurs sociaux, etc.).

Ces fiches nous ont permis d'esquisser les « principes de bases » du processus de raccrochage

Un travail de recherche-action

Pour produire de la connaissance nouvelle.

Un cycle d'expérimentation, de mutualisation, de capitalisation et de formalisation

L'expérimentation réflexive et la mutualisation se sont pratiquées sous forme de visites-études de dispositifs dans les régions participantes : le SAS à Bruxelles, le Centre Jovent à Palma de Majorque, le Centre National de Formation professionnelle Continue (CNFPC) à Luxembourg, le Case Management à Genève, l'ANLCI, l'AFEV et la MGI de Grenoble, en région Rhône-Alpes. Chaque visite étude a fait l'objet de « rapports d'étonnement » individuels des participants qui ont permis de croiser les regards et d'éclaircir quelques thèmes plus spécifiques (le rôle et la place des institutions, l'articulation de l'individuel et du collectif, le rôle de l'existence d'un background militant pour certains intervenants, la place des entreprises, etc.).

Cette phase s'est capitalisée et formalisée de manière collective sous la forme des « nuages des fondamentaux » et de leur contrepartie textuelle.

Suite à cette formalisation, une nouvelle phase d'expérimentation a pu s'enclencher à travers des missions dans le cadre du Plan Rhône-Alpes de Lutte contre le Décrochage Scolaire.

Par ailleurs, l'ensemble des participants a été à même, au fur et à mesure de l'avancée du travail, de se réappropriier les résultats et des les remettre en action dans ses propres pratiques, ainsi que de tisser des liens plus particuliers et plus durables avec certains autres acteurs permettant le prolongement de travaux sous forme d'actions et de projets spécifiques.

Les fondamentaux nous ont permis de créer des ponts entre des pratiques apparemment très différentes en termes de contexte (géographique, institutionnel, social,...), de cadre d'intervention, de types d'intervenants (accompagnateurs, enseignants, acteurs sociaux, bénévoles,...). La question cruciale qui reste en suspend est celle de la « reproductibilité » ou de la « transférabilité » des pratiques d'un contexte à l'autre, et d'une échelle d'expérimentation à une échelle de mise en œuvre de plus grande ampleur.

Les praticiens réflexifs du groupe pensent qu'il est plus intéressant de travailler en termes d'appropriation (de « recevabilité ») : qu'est-ce que je peux « recevoir » de ces pratiques et de ces connaissances nouvelles, que je peux m'approprier et mettre en œuvre dans mon propre contexte ?

Comme l'ont montré les échanges entre les membres du groupe de travail en Europe et au Québec, les principes fondamentaux qui suivent forment donc une base de référence pour les acteurs de l'accompagnement au raccrochage tant dans leur pratique que pour échanger entre eux sur leurs expériences.

Des visites-études pour croiser les regards

et s'en inspirer dans ses propres pratiques

Il ne s'agit pas de reproduire des expériences, mais de s'approprier les conclusions en fonction des contextes particuliers

AGIR A D'AUTRES ETAPES DU PARCOURS DE VIE

Nous avons ici porté notre recherche action sur une période particulière que nous avons appelé « parcours – ou processus – de raccrochage ». Mais il nous semble qu'il existe dans un parcours de vie d'autres étapes, d'autres moments, pour lesquels tout ou partie de notre démarche et même de nos résultats sont susceptibles de se transposer.

Par exemple, il nous semble que nos invariants et nos propositions pour accompagner le raccrochage sont également utilisables pour mettre en place des dispositifs de prévention du décrochage. Naturellement, ces dispositifs seront adaptés au contexte (école primaire, premières années du secondaire, premières années de l'enseignement supérieur). Mais les grands traits de nos invariants nous semblent applicables : prendre en compte tous les acteurs, dans et hors l'institution scolaire et universitaire, donner du temps au temps, prendre les chemins de traverse pour apprendre autrement, mettre en place un accompagnement qui permet de retrouver la confiance et l'estime de soi, etc.

Nous pensons que des démarches similaires pourraient être adoptées également à d'autres période de « cassure », afin que ces cassures deviennent des transitions vers de nouvelles opportunités plutôt que de se transformer en fossés impossibles à franchir : les ruptures professionnelles non souhaitées, les échecs en cours de formation professionnelle, la difficulté du retour à l'emploi, les reconversions, les déplacements géographiques migratoires- contraints ou choisis. Ils représentent toujours des moments difficiles, l'emploi de seniors, etc.

Nous ne prétendons pas qu'il faut appliquer ce qui est présenté ici de but en blanc. Mais nous suggérons qu'une démarche similaire de recherche action permettant aux acteurs du domaine de devenir des « praticiens réflexifs » et aboutissant à des modèles et des actions de même nature que ceux présentés ici pourraient être entrepris avec succès.

*accompagner
d'autres phases
de rupture :*

*- la prévention
du décrochage*

*- les transitions
dans les
parcours
professionnels*

Nuages des fondamentaux



LES FONDAMENTAUX D'UN RACCROCHAGE REUSSI

Préambule

L'ensemble des principes qui suivent restent pertinents tout au long de la vie, tout en respectant et en prenant en compte la spécificité des âges de la vie.

Principe n°1

Toute action est pensée de façon systémique comme élément d'un processus d'accompagnement individuel et collectif au raccrochage.

Principe n°2

Notre champ de réflexion et d'intervention est le processus d'accompagnement au raccrochage.

Nous considérons **la situation de décrochage**, prise dans sa globalité et définie comme un temps dans lequel une ou/et des personnes sont en perte de sens et de repères par rapport à un contexte spécifique, par opposition au terme de **décrocheur** qui nous apparaît comme un état stigmatisant pour l'individu.

Principe n°3

Les parcours de vie sont naturellement rythmés par des phases de doute, de rupture mais aussi de développement, de rebondissements et de reprise ; **la situation de décrochage** doit être perçue comme **une opportunité** à *s'interroger* (comprendre pour agir), *analyser* chacune des situations vécues pour *donner un sens* individuel et collectif à l'expérience (prendre du recul) et *préparer* au plus vite les phases de raccrochage..

Principe n°4

Pour la personne concernée

Le *processus d'accompagnement au raccrochage* se fonde sur le développement de l'individu, sa responsabilisation :

par une adhésion et un engagement réciproque sur la mise en œuvre du processus de raccrochage (notion de contrat) ;

par un travail préalable permettant de restaurer confiance, estime de soi et autonomisation;

par la prise de conscience de l'intérêt et la nécessité de « l'apprendre », avec un regard neuf sur « l'école » plus pour ce qu'elle propose que pour ce que l'on en attend (faire bouger les lignes).

Principe n°5

Pour les institutions à l'œuvre, le *processus d'accompagnement au raccrochage* s'appuie :

sur l'affirmation que les échecs et les difficultés sont surmontables ;

sur l'idée que toute personne en situation de décrochage est porteuse de compétences qu'il convient de mettre en valeur, de développer et de transférer dans de nouveaux contextes d'apprentissage ;

sur la nécessité d'un outillage en compétences de base, qui favorisent l'autonomie, la responsabilité, la capacité d'adaptation face à l'incertitude de l'environnement.

Principe n°6

Pour l'ensemble des acteurs à l'œuvre, le processus d'accompagnement au raccrochage s'appuie :

sur une « remédiation » (fournir à la personne des situations nouvelles d'apprentissage en décalage avec des expériences négatives vécues) qui développe le plaisir, puis le désir d'apprendre (valorisation du non formel, de l'informel et des situations en décalage avec la norme) ;
sur la prise en compte des contextes et la capacité des acteurs multiples (pairs – famille – quartier – réseaux de partenaires) à se mobiliser dans une approche systémique ;

Principe n°7

La réussite du processus d'accompagnement suppose :

- que l'on donne du temps au temps ;
- que l'on s'autorise à utiliser « des chemins de traverse » pour aller vers les objectifs fixés ;
- que l'on respecte des modalités de prise en charge :
 - Accueil – écoute – expression personnelle (condition d'un bien être)
 - Adaptation des accompagnements en fonction des besoins des différents publics ;
 - Expérimentations et valorisations des situations non formelles et informelles ;
 - Alternance de la prise en charge individuelle et collective.

Principe n°8

La réussite du processus d'accompagnement suppose :

que tous les acteurs s'enrôlent collectivement dans une véritable démarche participative qui permette la co-construction du processus.

Principe n°9

La compréhension des processus **d'accompagnement au raccrochage**, au travers des expériences menées, nous renseigne sur ce qui doit être mis en œuvre pour répondre à une situation de décrochage et assurer les conditions **d'un accrochage réussi**.

POSTFACE - Faire de la complexité une opportunité de mobilisation des connaissances

André PELLETIER (MELS)

Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec

En avril 2007, la Fondation des Régions européennes pour la recherche, l'éducation et la formation (FREREF) et la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC), du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec se sont entendus pour réaliser une recherche-action portant sur **les pratiques d'accompagnement du jeune adulte en situation de raccrochage scolaire**.

La thématique commune aux deux partenaires a été déterminée fortement par le besoin de soutien aux établissements scolaires québécois et européens, aux prises avec un problème complexe, celui du désintéressement de jeunes adultes face à la poursuite de leurs études. Dans cette perspective les deux organismes ont convenu d'explorer cette problématique sous l'angle du raccrochage scolaire. Pour mener à bien cette recherche-action, la FREREF et la DEAAC ont retenu deux hypothèses de départ :

- **un raccrochage scolaire réussi diminue sensiblement le taux de décrochage formel et informel ;**
- **l'accompagnement de la personne est un facteur déterminant tout au long du processus du raccrochage scolaire.**

Du point de vue du processus de recherche, des équipes de l'Europe et du Québec composées de personnel enseignant, de gestion et professionnel, de même que de chercheurs universitaires, ont réalisé les étapes critiques de la recherche-action : collecte, organisation, traitement des données et restitution. De jeunes adultes ayant vécu le cycle du décrochage et du raccrochage scolaires ont volontairement contribué, à titre de sujets-acteurs, à la réalisation du projet.

Par ailleurs, au fil de l'évolution des travaux, des praticiens du Québec et des régions européennes ont eu accès à des rapports d'étape portant sur le développement du savoir dédié aux pratiques d'accompagnement porteuses en matière de raccrochage scolaire, notamment lors de l'Université européenne d'été de la FREREF, du colloque de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle du Québec et de sessions de perfectionnement. Cette diffusion restreinte a permis de créer un embryon de communauté de pratiques. Il ne fait nul doute qu'un tel type de communauté constitue une option fort intéressante pour que les pratiques innovatrices s'actualisent et se propagent dans les milieux éducatifs. Pour ce faire, il est essentiel de mettre en place des mécanismes favorables à la mobilisation continue des connaissances, simples, accessibles et flexibles.

Au printemps 2011, la FREREF et la DEAAC ont déterminé les activités à réaliser afin de faire en sorte que, non seulement les pratiques d'accompagnement innovatrices soient implantées, mais aussi que les effets qu'elles génèrent soient largement diffusés et favorisent ainsi leur développement.

Le « faire autrement » est impératif; il est l'antidote au syndrome du virage à 360 degrés. C'est par cette voie non négociable que les premiers bénéficiaires de cet exercice collectif de mobilisation des connaissances, à savoir de jeunes adultes fragilisés et en quête de sens, grandiront sur les plans personnel, social et scolaire. Un défi qui commande, une fois de plus, la **mobilisation des connaissances**.

6

Les équipes

Luxembourg



Université du Luxembourg

Centre National de Formation professionnelle Continue (CNFPC) d'Ettelbrück



Suisse Romande et Tessin



Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP)



Institut Fédéral des Hautes Etudes en Formation Professionnelle

Communauté Française de Belgique



Communauté Française de Belgique (CFB)



Le SAS Bruxelles-Midi

Baléares



Universitat de les Illes Balears

Université des îles Baléares
Centre Jovent

ADRESSES UTILES

Luxembourg

Université du Luxembourg claud.houssemand@ci.rech.lu	Compétences de base pour accrocher p.22
Centre National de Formation professionnelle Continue (CNFPC) d'Ettelbrück Jean.billa@education.lu	

Suisse Romande et Tessin

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP) Christian.berger@ne.ch	Facteurs de réussite
Institut Fédéral de la Formation Professionnelle (IIFP) Magali.Feller@iffp-suisse.ch	Case Management p.64

Communauté Française de Belgique

Communauté Française de Belgique (CFB) michel.albert@cfwb.be	
Le SAS cornilmaurice@hotmail.com	Le Service d'Accrochage Scolaire : Un SAS, ta roue de secours pour rester dans le parcours scolaire http://www.lesas.be/contacts Les Chemins de traverse p.30

Iles Baléares

Université des Iles Baléares f.salva@uib.es	La Co-Evaluation p.54
Centre Jovent http://www.jovent.es/inicio_eng.html	Accueil et pronostic p.14
Municipalité de Palma de Mallorca	
DG Formació professional i Aprenentatge Permanent	

Les équipes suite

Rhône-Alpes Région



D.R.A.A.F.



EN PARTENARIAT AVEC LE QUEBEC



MELS-DEAAC



Rhône –Alpes

Académie de Grenoble-MGI francine.bomblet@ac-grenoble.fr	Pôles Relais et Pôles d'Insertion p.18
Aadémie de Lyon bernard.escande@ac-lyon.fr	Accueil dans les Lycées professionnels p.60
Direction de l'Agriculture, de la Forêts (DRAF) jacqueline.salesse@educagri.fr	
Conseil régional Rhône-Alpes	Plan régional de Lutte contre le Décrochage Scolaire
Conseil Economique et Social –Rhône-Alpes jvanoye@free.fr	
Missions Locales annie.capiaux@club-internet.fr	Aider les jeunes à se repérer et s'orienter p.46
AFEV cecile.casey@afev.org	Accompagner les accompagnants p.50
Lycée Nouvelle Chance rmliblin@netcourrier.fr	p.52
Maisons Familiales Rurales fr.rhone-alpes@mfr.asso.fr	Les maisons, lieu d'accueil p.42
CFE-CGC michel.ollier1@libertysurf.fr	
MEDEF-Rhône-Alpes dcloson@sfr.fr	
ANLCI eric.nedelec@anlci.fr	Illettré mais compétent p.22
Mission Régionale d'Informations sur l'Exclusion (MRIE) laurence.potie@mrie.org	Associer les parents à la réflexion p.34
Direction de l'Education -Ville de Lyon - Pôle Educatif-Famille chantal.bouchardon@mairie-lyon.fr	Projet Réussite Educative
FREREF bonamy@gate.cnrs.fr	

Québec

DFGA – MELS andre.pelletier@mels.gouv.qc.ca	p.75
UQUAM Desmarais.danielle@uqam.ca	
Centre Jolliet	Accroche tes notes p.28 et p.52
Ecole de la Rue Ancre des Jeunes	

ACRONYMES

QUEBEC

CEA : Centre d'Éducation des Adultes des Commissions Scolaires
CPQ : Comité de Pilotage Québécois de la Recherche-Action sur les processus de décrochage-Raccrochage
DFGA : Direction de la Formation Générale des Adultes
MELS : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
RA : Recherche Action
ROCQLD : Regroupent des Organismes Communautaires Québécois de Lutte au Décrochage
SARCA : Service d'Accueil, de Référencement, de Conseil, d'Accompagnement (de la TREAQFP)
TREAQFP : Table des Responsables de l'Éducation des Adultes et de la Formation Professionnelle des commissions scolaires du Québec
UQAM : Université du Québec à Montréal

BELGIQUE : Communauté française de Belgique

SAS : Service d'accrochage scolaire
CFB : Communauté Française de Belgique
SEUIL : nom d'un SAS de Bruxelles

LUXEMBOURG

CNFPC : Centre National de Formation Professionnelle
ALJ : Action Locale Pour Jeunes

ÎLES BALÉARES

JOVENT : Coopérative Centre JOVENT
UIB : Université des Îles Baléares
ESO : Enseignement Obligatoire

SUISSE ROMANDE ET TESSIN

CIIP : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique
IFFP : Institut Fédéral de la Formation Professionnelle

FRANCE

AFEV : Association pour la Fondation des Etudiants pour la Ville
ANLCI : Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme
A-P : Ateliers-Projets de l'*Université Européenne d'été pour apprendre Tout au Long de la Vie*
CESR : Conseil Economique et Social
CFE-CGC : Confédération Générale des Cadres
CLEPT : Collège-Lycée élitaire Pour Tous
DRAF : direction de l'Agriculture, de la Forêt
FREREF : Fondation des Régions Européennes pour la Recherche ; l'Éducation et la Formation
GRETA : Groupement d'Établissements de l'Éducation Nationale
MFR : Maisons Familiales et rurales
MGI : Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale
MRIE : Mission régionale d'Information sur l'Exclusion

EN SAVOIR PLUS ET APPROFONDIR

Armando Ferreira Joaquim, Eduardo J.R. Santos et alii, 2006, *Early predictors of career development: A 10-year follow-up study*, Université de Coimbra et University at Albany, State University of New York

BAILLEREAU, Evelyne, 2008, « Décrochage scolaire et intervention socio-éducative », *Ville, école, diversité*, n°154, Septembre 2008 (le cas des Pays-Bas)

Christian Baudelot et Roger Establet, 2009, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, coll. La République des idées, éd. du Seuil

Bautier Élisabeth, Bonnéry Stéphane et alii, 2002, *DECROCHAGE SCOLAIRE : GENESE ET LOGIQUE DES PARCOURS*, ESCOL - Paris 8, Rapport de recherche pour la DPD / MEN, Novembre 2002

Beaudelot C., Establet R., 2009, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Seuil, La république des Idées

Bernard Bier, 2010, *PREVENIR LE DECROCHAGE SCOLAIRE*, Intervention pour le Conseil régional Rhône-Alpes, mars 2010 Bonnéry S., *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, 2008, La Dispute

Bony Agnès, 2005, *Impact du stage en entreprise sur le raccrochage des lycéens en rupture*, *Mémoire en Sciences de l'Education*, Université Jean Monnet, Saint-Etienne

Cahiers pédagogiques, 2006, *Décrocheurs ... comment raccrocher ?* juin, CRAP CEREQ, 2009, *Quitter l'université sans diplôme*, Quatre figures du décrochage étudiant, CEREQ, BREF n°265, juin

CESR Rhône-Alpes, 2006, *Prévenir le décrochage scolaire : quelles actions pour une Région ?*, octobre, rapporteur : Pierre Mendiola

Colombo Annamaria, 2003, « La sortie de la rue des jeunes à Montréal : processus ou objectif d'intervention? », *Nouvelles pratiques sociales*, Volume 16, numéro 2, 2003, p. 192-210 <http://www.erudit.org/revue/nps/2003/v16/n2/009851ar.html>

Colombo, Annamaria (2008). « La reconnaissance : un enjeu pour la sortie de la rue des jeunes à Montréal ». Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en études urbaines. <http://www.archipel.uqam.ca/1273/01/D1640.pdf>

Crahay M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck. Develay M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF

DUBET François: La jeunesse n'est-elle "qu'un mot"?, *Colloque de Cérisy*, 23-30 juin 2009 Colloque de Cérisy, 23-30 juin 2009 « LA JEUNESSE N'EST PLUS CE QU'ELLE ÉTAIT... »

Dubet François, 2004, *L'école des chances*,

Esterle-Hedibel M., 2007, *Les élèves transparents, les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Collection Métiers et pratiques de formation, Septentrion

Ferreira A., Santosa E., et al., 2007, "Early predictors of career development: A 10-year follow-up study", *Journal of Vocational Behavior*, 70 (2007) 61-77

Fortin L., Marcotte D., Potvin P., et al., 2006, "Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors", *European Journal of Psychology of Education*, 2006. Vol. XXI. n°4. 363-383

Fédération des commissions scolaires du Québec, 2005, *AVIS de la Fédération des commissions scolaires du Québec dans le cadre de la consultation sur la Stratégie d'action jeunesse 2005-2008*, Juin 2005

Glasman D. (dir), (2004). *La Déscolarisation*. Paris : La Dispute FLOCHLAY Sylvie, 2008, *Regard d'acteur pédagogique : prof dans un collège « ordinaire »*, *Colloque Décrochage scolaire*, Evian-les-Bains, 19 janvier

Inspection académique de la Sarthe, 2005, *Lycéens décrocheurs raccrocheurs d'école*, Edusarthe

Nadia Lamamra, Jonas Masdonati, 2008, *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*, EDITIONS ANTIPODES LE MONDE, 2007, Alerte sur le « niveau » scolaire, Article paru dans l'édition du 16.12.07

Longhi G. et Guibert N. (2003). *Décrocheurs d'école : redonner envie d'apprendre aux ados qui craquent*. PUF, Paris

Mansuy Michèle ... et al., 2001, *Transition entre le système éducatif et la vie active : chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne*,. Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 166 p. - (Cedefop reference series; 1).

Meirieu Philippe, 2000, *L'école et les parents, la grande explication*, PLON

MRIE, 2008, *Réflexion croisée parents professionnels sur le décrochage scolaire*, Les dossiers de la MRIE

Nowicki S., Duke S. M., et al., 2004, "Reducing the Drop-Out Rates of At-Risk High School Students: The Effective Learning Program (ELP)", *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130(3), 225–239

OECD, 2007, *Education and training Policy, No More Failures, Ten Steps to Equity in Education*, OECD, 2008, *Education at a Glance*, OECD Indicators

Raymond Mélanie, 2008, *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*, Statistique Canada, Ministère de l'Industrie

Missions locales Jeunes, 2008, *Compétences clefs, compétences sociales, illettrisme, Savoirs de base, Guide régional des équipes*, Réseau local des Missions locales Jeunes

Claude Savoie, 2009, *D'école de la rue*, TREAQFP, « Saviez-vous que ? », mai 2009

Salvà, F. (dir.) (2011). *Abandono escolar prematuro y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*. Col. Informes de Investigación, 1. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Grupo de Investigación Educación y Ciudadanía, Îles Baléares, Espagne

Louise St-Arnaud, Université Laval, Evelyn Kedl, CSSS de la Vieille-Capitale, Micheline Saint-Jean, Université de Montréal, 2009, « Une démarche d'accompagnement au rétablissement et au retour au travail », *Colloque de la Chaire de recherche sur l'intégration professionnelle et l'environnement psychosocial de travail : Gestion et prévention des absences en santé mentale*, Québec, le 21 octobre 2009 http://www.integration-travail.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ipept_colloque09/documents/accompagnement_au_retour_au_travail.pdf

Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire, Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec

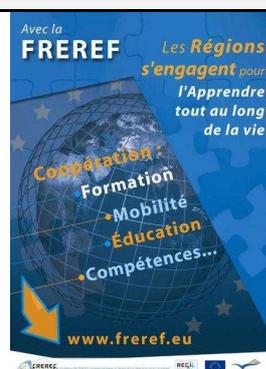
Suisse romande, 2009, *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*, Conférence suisse de directeurs cantonaux de l'instruction publique, série Etudes + rapports de la CDIP

Fondation des Régions Européennes pour la recherche, l'Éducation et la Formation

LA FREREF : POUR UNE " MISE EN PRATIQUE ET EN POLITIQUE " DE L'APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE AU NIVEAU REGIONAL

La FREREF vise à structurer les coopérations interrégionales pour une « mise en pratique et en politique » de l'Apprendre tout au long de la vie. L'objectif est de répondre à la fois aux attentes des Régions et aux préconisations exprimées au niveau européen :

- multiplier les occasions de rencontre et d'apprentissage mutuel entre décideurs, chercheurs et praticiens au niveau régional et entre les Régions ;
- diffuser et transférer les innovations et bonnes pratiques au niveau des systèmes régionaux d'éducation et de formation ;
- permettre aux Régions de s'approprier les orientations européennes en matière de LLL dérivant de la stratégie de Lisbonne.



LA FREREF : LES REGIONS EN ACTION SUR L'APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE

Un réseau de coopération interrégionale en matière d'éducation et de formation

L'éducation et la formation assurent l'épanouissement des individus, la cohésion sociale et la compétitivité économique. La FREREF est l'instrument que des régions européennes se sont donné dans le domaine de l'éducation et de la formation pour créer une plate-forme d'échange et de coopération entre décideurs politiques régionaux, praticiens, partenaires sociaux et chercheurs en éducation et en formation.

Deux orientations stratégiques

A l'horizon 2013, la FREREF s'est donné deux orientations stratégiques majeures :

- renforcer le passage d'un niveau de réflexion à un niveau d'action,
- inscrire l'action de la FREREF dans une logique de service aux Régions.

LA FREREF SUR LE TERRAIN : ACTIONS OPÉRATIONNELLES

1. L'Université européenne d'été pour Apprendre tout au long de la Vie : elle rassemble les décideurs régionaux, les partenaires sociaux, les chercheurs et les acteurs de terrain chaque année autour d'un thème de l'Apprendre tout au long de la vie.
2. Les "Ateliers-projets" : Les ateliers-projets visent à préparer le terrain pour des coopérations futures. Une (ou deux) régions pilote(nt) ces AP qui fonctionnent avec un groupe de travail interrégional. La FREREF assure un rôle d'animation et de dynamisation du processus.
3. La Plateforme Interrégionale d'Accompagnement et de Valorisation des Projets : elle permet de mutualiser l'information et les moyens afin de rendre les financements européens plus accessibles et favoriser la visibilité et l'impact des projets menés par les porteurs régionaux. La mise en place de cette plateforme s'étalera de 2008 à 2010.
4. La promotion et l'organisation de mobilités courtes des professionnels de l'éducation et de la formation : il s'agira à terme de proposer aux professionnels des Régions membres de la FREREF d'effectuer des séjours de courte durée dans d'autres Régions pour découvrir les pratiques et dispositifs existants. Les travaux débutés en 2008 devraient se poursuivre jusqu'en 2010.
5. Le rapprochement avec le niveau européen pour favoriser l'appropriation par les Régions des orientations et outils issus du processus de Copenhague, notamment au travers de partenariats avec les acteurs et réseaux européens du LLL.

Alors que la question du décrochage scolaire reste prégnante dans toutes les régions européennes et au Québec, cet ouvrage souhaite illustrer des parcours réussis de rattrapage éducatif à travers des expériences et analyser leur déroulement.

De l'élève décroché au jeune rattrapeur, c'est tout un parcours de vie qui se joue. Cet ouvrage rend compte de ce parcours à travers une vingtaine d'expériences réussies. Il donne des **clés pour comprendre** comment des pratiques individuelles et collectives d'accompagnement peuvent favoriser les dimensions essentielles du développement personnel, de l'autonomie et de l'initiative, mais aussi des compétences sociales et citoyennes.

L'ouvrage formule aussi **des repères pour agir** adressés à tous ceux et celles qui accompagnent les jeunes dans ces démarches. Car toutes les expériences analysées partagent **quelques invariants ou principes fondamentaux d'un rattrapage réussi**. Ces principes ressortent d'un travail de mutualisation des analyses de ces expériences dans **cinq régions européennes – Rhône-Alpes, Communauté Française de Belgique, Luxembourg, Suisse romande, Iles Baléares - ainsi qu'au Québec**.



Rhône-Alpes Région



FREREF

8 rue Paul MONTROCHET, 69002 LYON (France)

Tel : +33 4 26.73.65.01

site Web : www.freref.eu

E-Mail : freref@freref.rhonealpes.fr