



Les
Conf 'At' 8
de Ressources & Territoires

Compte-rendu de la conférence du 17 décembre 2013

**Décrochage scolaire :
comprendre pour agir**

Compte-rendu de la conférence du 17 décembre 2013

Décrochage scolaire : comprendre pour agir

Avant-propos

Dans le cadre de son programme de professionnalisation des acteurs de la cohésion sociale en Midi-Pyrénées, Ressources & Territoires (R&T) vous propose un nouveau format de conférences suivies d'ateliers-débats : les « *Conf'At'* ».

Avec ce nouveau format, R&T souhaite apporter aux acteurs du territoire, la possibilité d'enrichir leurs réflexions théoriques (la conférence) et de développer des réflexions collectives, en co-construisant des réponses à des problématiques locales/territoriales (les ateliers-débats) entre professionnels avec l'appui d'un expert.

Le choix des thématiques émane des demandes et/ou besoins exprimés par les acteurs que R&T rencontre dans le cadre de sa mission d'animation de réseaux. Ces retours de terrain permettent de proposer des *Conf'At'* qui répondent au plus près aux attentes et à cette réalité de terrain.

Les intervenants sont tous des experts de la thématique traitée, reconnus dans leur domaine par leurs pairs et les professionnels de terrain.

Les conférences sont ouvertes à tous, tout public, grand public ; c'est un apport informatif, théorique mais non généraliste. L'expertise des discours permet à chacun de construire ses connaissances, de développer son analyse et son sens critique ; les propos sont pertinents mais non élitistes. Un temps est toujours réservé en fin de matinée aux échanges entre la salle et l'intervenant. **Les ateliers-débat** sont réservés aux adhérents de R&T et aux professionnels directement concernés par la problématique, qui souhaitent un apport « technique » d'experts, des visions croisées entre acteurs du même domaine d'action, des éléments de résolution de problèmes.

Ce format peut être modifié, suivant la thématique traitée et/ou à la demande des acteurs : conférence toute la journée, conférence le matin/ réponse aux questions l'après-midi, conférence et atelier d'échange de pratiques... Par ailleurs, R&T développe les *Conf'At'* en département, avec les acteurs locaux qui souhaitent travailler sur une réflexion commune axée sur leur propre territoire, afin de soutenir et de s'inscrire dans une dynamique locale.

Chaque *Conf'At'* fait l'objet d'une production d'actes disponible au Service Information et Documentation de R&T, également consultable et téléchargeable sur le site : www.ressources-territoires.com

Sommaire

> Problématique	06
> L'intervenant	07
> Plénière du matin	08
Le décrochage en France : une appréhension singulière ?	
Des présupposés à revoir ...	
Crise(s) de confiance : reprendre le contrôle	
Les difficultés à se projeter dans un environnement de plus en plus incertain	
Les études « A quoi ça sert !? »	
Et l'école (numérique) dans tout ça ?	
S'adapter aux nouveaux comportements et aux nouveaux usages	
Le (dé)goût du risque	
L'échec fait partie de la vie...	
Intervenir selon le niveau de décrochage	
Donner du sens... en préparant le climat	
Donner du sens... en ouvrant les champs des possibles	
Donner du sens... en donnant confiance	
Favoriser l'approche holistique	
> Atelier de l'après-midi	32
> Pour aller plus loin	63

Problématique

Lutter contre la banalisation du décrochage

Si les phénomènes de décrochage ont toujours existé, leur médiatisation actuelle, tant au niveau national que mondial, relève de plusieurs facteurs conjoints et d'observations assez consensuelles. On signale leur intensité voire leur banalisation dans certaines situations ; leur précocité ; la variété des formes observées et des symptômes associés mais également la difficulté à les anticiper et bien sûr à les réduire durablement. Par ailleurs, ils interrogent nombre de cadres établis ou de valeurs fondamentales (scolarité obligatoire, équité, accès de tous au savoir, respect de règles du vivre ensemble). Plus largement, ils posent la question des rapports à la formation, de son utilité perçue mais également d'une interrogation des rôles (enseignants, formateurs, famille, conseillers, accompagnateurs...).

Mieux comprendre cette problématique suppose non seulement d'en identifier le faisceau de causes mais également d'aller au-delà du seul diagnostic pour construire des réponses à la fois individualisées et prenant en compte la complexité des systèmes en question. Cela suppose de s'intéresser au moins autant aux conditions d'engagement et aux éléments facilitant la persévérance. En somme une approche globale où chacun des acteurs a des leviers d'action pour éviter les risques « d'étiquetage ».

L'intervenant

Source : CBC sud Aquitaine



André CHAUVET

André CHAUVET intervient depuis plus de 25 ans dans la professionnalisation des conseillers en mobilité et en insertion professionnelle (orientation, bilan de compétences, VAE), l'aide aux organisations dans la conduite des changements (organisation des services au public notamment) et l'ingénierie de dispositifs d'accompagnement des parcours professionnels. Aujourd'hui consultant, il est spécialiste des questions d'orientation et d'accompagnement des trajectoires professionnelles.

Il a été amené à conduire plusieurs études au niveau national (évaluation du dispositif bilan de compétences, Points-Relais information-conseil sur la validation des acquis de l'expérience, accompagnement-VAE, élaboration de référentiels qualité...). Il a créé en 2008 un colloque national « Accompagner les trajectoires professionnelles aujourd'hui » (Nîmes 2008, Rennes 2009, Marseille 2011) permettant à des professionnels de différents réseaux de se retrouver sur une thématique mobilisatrice commune. Très impliqué dans les débats actuels sur l'orientation et la formation tout au long de la vie, il a écrit plusieurs articles sur ces thématiques et travaille actuellement sur les impacts des transformations sociales sur les besoins et les pratiques de conseil : utilisation des données socio-économiques en orientation, VAE et mobilisation du pouvoir d'agir, approche qualité et évaluation, effets de la posture professionnelle sur les processus d'engagement, impact des nouveaux rapports au savoir sur les pratiques de conseil. Il poursuit ses recherches sur la mobilisation du pouvoir d'agir dans le prolongement d'un projet européen de transfert d'innovation Léonardo et a initié la création de KELVOA, association internationale consacrée au développement de pratiques alternatives d'accompagnement et de conseil tout au long de la vie.

› Source : www.andrechauvetconseil.com

Plénière du matin

Cette conférence du matin était l'occasion de voir de quelle manière la question du décrochage pouvait être analysée en termes de « modalité de cause » et surtout d'observer les processus susceptibles d'être mis en œuvre pour intervenir individuellement et collectivement sur cette problématique - avec de nombreuses comparaisons entre la France et l'étranger.

On appelle « décrochage », le processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation - jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme. En France, on considère décrocheurs les élèves de 16 à 25 ans qui quittent le système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme professionnel ni le baccalauréat. En France, ils sont estimés à 140 000 en moyenne chaque année. Le risque de chômage est aujourd'hui deux fois plus important pour les jeunes sans diplôme que pour ceux qui ont le baccalauréat ou un titre équivalent. En période de crise économique, la lutte contre ce phénomène est devenue un enjeu de société majeur. Elle est d'ailleurs une ambition européenne dont l'objectif est clair : ramener à la fin de la décennie 2010-2020 le taux d'abandon scolaire moyen dans l'Union Européenne en-dessous de la barre des 10 %. Un dessein pas vraiment évident au regard des grandes variations qu'il existe actuellement au niveau européen ; avec par exemple le cas des Pays-Bas où le taux de décrochage est extrêmement faible - très en dessous des 10 % - et des pays comme le Portugal ou la Grèce où le taux est à plus de 20 %.

En 2011, la proportion de jeunes de 18 à 24 ans en situation de décrochage scolaire en France (12 %) était inférieure à la moyenne de l'Union Européenne (13,5 %), mais supérieure de deux points à l'objectif de 10 % fixé pour 2020. Il était de 13 % au début des années 2000. Outre le fait qu'on a longtemps parlé d'échec scolaire plus que de décrochage, certains diront que cette baisse est surtout due à l'absence de reconnaissance du phénomène : « Jusqu'aux années 80, on ne s'intéressait pas au décrochage en tant que tel, les élèves quittaient l'école, et parvenaient à s'insérer professionnellement ».

Mais alors pourquoi avoir attendu si tardivement pour s'intéresser à un phénomène qui, statistiquement, a peu évolué depuis les années 80 ? « Tout simplement parce qu'auparavant, les liens entre années d'étude et insertion professionnelle étaient différents et aussi parce que les processus d'intégration dans le monde du travail, même difficiles, fonctionnaient mieux ». Il n'en reste pas moins qu'en dépit des efforts que la société a consentis ces derniers temps, les chiffres ont tendance à stagner, reflétant une certaine incapacité à intégrer l'ensemble de la population active au processus scolaire.

Le décrochage en France : une appréhension singulière ?

« Nous sommes tous anciens élèves, et nous avons vraisemblablement tous éprouvé à un moment donné le sentiment de ne pas être à notre place » lance André CHAUVET. Nous sommes donc toutes et tous - ou avons été - des élèves potentiellement décrocheurs. « Nombre d'entre nous sont également des parents. Or, le travail mené sur le décrochage interroge également sur la fonction parentale, sur la meilleure façon d'accompagner les enfants pour construire leur propre vie ». Cette question est d'autant plus présente qu'elle interroge au-delà du domaine scolaire. Elle est, par exemple, évoquée dans la loi de 2009 sur l'orientation tout au long de la vie, avec notamment l'intégration de ce thème dans la mission du Délégué à la formation et à l'orientation. Le décrochage ne concerne d'ailleurs pas que la formation initiale car il interroge également les processus de formation tout au long de la vie.

Et pourtant, le décrochage peut être appréhendé de manière très diverse. Pour en témoigner, André CHAUVET raconte une récente anecdote personnelle. Il s'agit d'une interview que ce dernier a donnée à une radio qui l'avait sollicité pour donner son avis d'expert sur la question du décrochage. L'émission, qui avait lieu à 7 heures 30 du matin, avait été soigneusement préparée par l'intervenant : « j'avais construit un argumentaire fondé de 12 minutes qui reprenait l'essentiel de la problématique ». Or, la première question que lui pose le journaliste va changer son plan d'intervention : « À quel âge les parents doivent-ils commencer à s'inquiéter ? » lui demande l'animateur. Pris de court, André CHAUVET formule un début de réponse à cette « drôle de question ». Voyant qu'il est quelque peu perturbé, le journaliste, candide, lui assène une deuxième question : « Quels sont les premiers signes du décrochage ? » Nouvelle « drôle de question » qui au final, est très révélatrice de la manière dont le décrochage est considéré en France.

Ce qui caractérise cette manière bien française d'appréhender le décrochage, c'est l'utilisation d'une analogie au modèle médical. C'est exactement ce qu'a fait le journaliste en comparant le décrochage à « une maladie qui se transmettrait par des voies assez difficiles à identifier, mais en tout cas gravissime, et qu'il nous faudrait détecter au plus tôt ». Or, à partir du moment où l'on aborde la question du décrochage sur les bases d'une détection précoce, reposant sur l'observation des parents pour savoir si leurs enfants se trouvent en difficulté à l'école, on introduit un **paradigme particulier qui valide l'idée selon laquelle le décrochage serait du côté de la personne et non pas du côté du processus de décrochage**. Mais alors, « le décrochage est-il une déficience qui renvoie à

des caractéristiques propres à l'individu, ou est-ce un processus qui est par nature multifactoriel ? » demande l'intervenant. Et pour lui, il n'y a aucun doute : c'est l'approche multifactorielle qui l'emporte « supposant qu'il y a certes des dimensions individuelles qui vont jouer, mais que la part des facteurs de contexte, de situation, est au moins aussi importante que ces éléments singuliers ». Ici aussi, une anecdote illustre parfaitement cette conviction : « Dans une récente formation, j'ai eu deux jeunes stagiaires psychologues et étudiants en Master. À un moment donné, l'un d'eux me demande le montant du salaire d'un psychologue. Les autres participants à la formation, déjà installés, l'informent sur leur niveau de salaire actuel, déclenchant la réponse suivante de l'intéressé : « Après avoir fait Bac+5, j'aurais espéré un niveau de rémunération plus élevé » ». Une réaction, provenant d'une jeune personne qui n'était pas potentiellement en situation de décrochage, qui alerte sur les raisons pour lesquelles les individus entreprennent des études et sur leurs interrogations en terme de potentiel d'évolution au regard des efforts et sacrifices consentis. Elle est aussi la preuve que certains facteurs du décrochage sont inhérents à des évolutions de la société, au rapport au travail, au rapport à l'environnement et à la précarisation des situations sociales et pas uniquement à des situations singulières. Ainsi, le sentiment potentiel d'être déclassé agit sans doute de manière importante sur l'interrogation du rôle des études dans l'accès à une position sociale.

Des comparaisons internationales sur l'appréhension du décrochage montrent que le point de vue français est culturellement singulier notamment par rapport, par exemple, à ce qu'on cherche à développer au Québec : « là-bas, l'ensemble du système cherche à développer la **persévérance**, une approche très différente qui renvoie à une responsabilité collective dont le but n'est pas uniquement que les sujets soient « accrochés », mais qu'ils aient envie de persévérer ». La poursuite des comparaisons internationales montre que les divergences d'approche sont multiples et distinguent chaque pays. « Par exemple, lorsque vous comparez la Grande-Bretagne et la Finlande, les Anglais vont considérer que l'élément central de lutte contre le décrochage, c'est la responsabilisation accrue des parents, qui peut aller jusqu'à des sanctions ; alors que les Finlandais vont considérer que le décrochage est un processus par nature collectif, qui nécessite une responsabilité partagée - d'abord, une responsabilité éducative, puis une responsabilité parentale, mais en tout cas une responsabilité partagée ».

De la même manière, les modes d'intervention ne sont pas les mêmes. En France, plus que leur nouveauté, c'est leur bienfondé philosophique qui interpelle André CHAUVET. En effet, ce dernier regrette la grande confusion qui existe entre « la prévention » et « le diagnostic » du décrochage. « La plupart des éléments de prévention étant finalement des éléments de diagnostic ». Dès lors, c'est la nature même de la prévention qui prête à confusion. « Lorsque bon nombre de collègues expliquent qu'ils préviennent le décrochage en identifiant de manière prématurée des personnes en situation potentielle de décrochage, ils confondent deux interventions différentes. La prévention consiste plutôt à mettre en place les conditions pour que les personnes ne décrochent pas ».

Cette confusion franco-française est d'ailleurs à l'origine d'un débat avec les Québé-

quois : « Ils sont parfois étonnés de notre manière de parler des « décrocheurs » ». Ils auraient plutôt tendance à s'interroger au décrochage qui est, par définition, un processus multifactoriel où tous les acteurs ont une part de responsabilité, donc un pouvoir d'intervention qu'il s'agit de mutualiser. Il y a d'autres cultures pour lesquelles notre organisation autour du décrocheur et de sa désignation, est choquante - politiquement, idéologiquement, moralement. « C'est-à-dire que le simple fait de parler sans arrêt, dans tous les textes, des décrocheurs, pose problème à un certain nombre de collègues étrangers qui y voient une approche réductrice de processus, par nature très complexes, et qui risque de privilégier la seule intervention sur les personnes au détriment d'interventions plus systémiques.

Et selon André CHAUVET, ces observations sont à prendre en considération : « en France, le simple fait de désigner des personnes comme « décrocheurs » va nous poser un problème en termes d'intervention ». Et pourtant, certains professionnels ont conscience qu'il y a des choses qui ne vont pas dans cette manière de poser les termes du problème. En tout cas, de les poser d'une manière exclusive. C'est ainsi qu'organiser la prévention du décrochage sur le diagnostic et l'accompagnement pédagogique des personnes pour les aider à élaborer un projet professionnel de sortie, n'est pas sans interroger nombre d'intervenants qui trouvent cette approche trop exclusive, voire paradoxale. « Pour beaucoup d'entre eux, parler de projet professionnel pour une personne en situation de décrochage est une idée difficile à appréhender ». Pourquoi ? Parce que cette position va générer des « injonctions paradoxales ». C'est notamment le cas, lorsqu'il s'agit de demander à une personne par nature « déboussolée » ce qu'elle veut faire : « cela risque d'amplifier la plupart du temps le processus de doute et le processus d'impuissance ».

Des présupposés à revoir ...

« La crise est désormais dans toutes les conversations et impacte toutes les problématiques - et évidemment le décrochage. Les gestionnaires publics sont ainsi beaucoup plus regardants sur les phénomènes de décrochage au sein de dispositifs de formation continue. Il faut dire que les abandons prématurés dans le cadre de dispositifs de formation dits qualifiants, pour préparer à l'emploi, coûtent chers à la collectivité. « C'est-à-dire que lorsque sur 12 personnes qui entrent dans un système de qualification, avec à terme une bonne prédictibilité d'accès à l'emploi qualifié, si seulement 3 sont encore présentes à la sortie, avec une seule qui exerce une activité liée à la formation pendant 3 mois, on peut se poser la question de l'efficacité d'un dispositif de cette nature ». Or, on entend alors souvent dire que l'orientation a été mal faite. Reste que lorsqu'on se penche sur les 12 personnes et que l'on étudie les raisons pour lesquelles elles ont stoppé la formation, il sera très rare de trouver un lien avec le travail d'orientation. Il faut prendre conscience que l'on a affaire à des processus d'une grande complexité dans lesquels l'individu peut décider d'abandonner pour des raisons qui n'étaient pas prévisibles la veille. C'est ce que l'on appelle « les décrochages impulsifs ». « Des abandons pour lesquels il n'y avait aucun élément avant-coureurs, et qui pourtant arrivent - et en plus de façon irréversible ».

In fine, il est donc important d'analyser les questions de décrochage, sans désigner de responsables tous trouvés ; que ce soient les enseignants, les conseillers d'orientation, les parents, la famille... « La multicausalité - ou multifactorialité - nous montre que se positionner sur des logiques de désignation d'un coupable extérieur, ou même de l'individu lui-même, ne permet absolument pas de comprendre la complexité du phénomène ; empêchant par là-même d'agir de la manière la plus adéquate ». Plus largement, il ne faut pas croire que modifier les processus d'orientation augmentera de facto la persévérance dans les dispositifs de formation. « Il sera plus pertinent de s'entendre sur ce que signifie « travailler sur l'orientation d'un jeune de 14 ans ! » et en tenir compte » conseille André CHAUVET. « Il y a en effet un côté un peu paradoxal de demander à un individu de cet âge, qui a peu de clefs de compréhension et qui est plutôt en difficulté, de se projeter dans des temporalités extrêmement lointaines ».

Procéder ainsi peut générer une forme d'illusion sociale qui consiste à accompagner les jeunes en difficulté dans l'élaboration de leur projet alors même que les conditions individuelles et collectives ne sont pas réunies. La réalité est d'une plus grande complexité et surtout les usages évoluent : « le jeune peut parfaitement affirmer qu'il a envie d'accomplir le projet qu'on lui propose, et le lendemain, considérer que ce n'est plus du tout pertinent ». C'est à cet égard qu'il convient d'insister sur ce qu'on appelle « les processus d'accélération » qui font qu'à un certain moment, une personne peut décider de faire quelque chose. Or, dans tous les travaux que l'on mène aujourd'hui, on distingue « décider », « s'engager », et « persévérer ». Et les raisons pour lesquelles « je ne persévère pas » n'ont pas toujours à voir avec les raisons pour lesquelles « je m'engage ». C'est une des difficultés premières que l'on rencontre aujourd'hui : « on a trop souvent considéré qu'à partir du moment où les gens réfléchissaient, ils décidaient, ils s'engageaient, et ils restaient. Ça ne marche plus ou en tous les cas, de moins en moins ». Considérer que c'est le modèle organisateur de la société serait même une grave erreur. Il nous faut donc interroger ce modèle et une forme de croyance « aveugle » dans sa pertinence. Prenons l'exemple de la nécessité de faciliter l'accès à la qualification de tous les actifs. « Je suis le premier à dire que c'est une bonne idée. Mais il nous faut en même temps interroger le modèle chronologique linéaire qui a structuré les conceptions des vies professionnelles des dernières décennies - « j'ai un projet, je me qualifie, je travaille et je reste ». Or, on oublie qu'à l'heure actuelle, 5 ans après la fin des études, une seule personne sur cinq exerce une activité en lien direct avec sa formation initiale ». Preuve que les déterminismes de la formation initiale sont beaucoup plus complexes que ce que l'on pense. « Cela ne veut évidemment pas dire qu'il ne faut pas se former, il faut comprendre que la correspondance et la prédictibilité de la formation par rapport aux parcours professionnels sont bouleversés aujourd'hui ».

Ainsi, aujourd'hui, la question croisée de l'orientation et du décrochage fait l'objet d'une nouvelle réflexion en France et en Europe, qui a tendance à remettre en cause les modèles qui avaient organisé jusqu'ici politiquement, idéologiquement et techniquement nos dispositifs. Pour l'intervenant, on se situe à un moment très intéressant - « qui nous force à réinterroger les présupposés » -, mais qui, en même temps, est extrêmement

paniquant, « parce qu'au fond, les leviers de l'intervention sur lesquels on avait joué jusqu'alors ne fonctionnent plus de la même manière ».

Crise(s) de confiance : reprendre le contrôle

Cette remise en cause des modèles coïncide avec l'évolution des caractéristiques du modèle sociétal. Celles-ci changent sous les effets d'une double crise. Selon André CHAUVET, « « crise de croyance » et « crise de confiance » génèrent de la défiance dans tout le système social ». Et il suffit de regarder l'actualité pour s'apercevoir que le doute est partout. Les études internationales sur le niveau d'optimisme et de pessimisme de la population jeune sur la planète en sont l'illustration.

L'optimisme et le pessimisme y sont appréhendés de la manière suivante : « on demande à un public jeune si ce qui va lui arriver peut être positif et s'il pense qu'il pourra agir sur ce qui va lui arriver. Résultat de ces comparaisons internationales : les variations sont énormes entre les différents pays (optimisme très élevé dans les pays scandinaves ou Nord-américains, plutôt faibles en France. Or, à partir du moment où les individus ont une lecture plutôt dégradée des perspectives d'évolution, très naturellement, ils ne vont pas considérer que cela « vaut le coup » de mobiliser de l'énergie pour se former et/ou obtenir des diplômes.

C'est également ce que traduit le modèle de Mark SAVICKAS⁽¹⁾ sur la construction des transitions professionnelles. Celui-ci insiste sur deux critères - « pessimisme/optimisme » et « contrôle/hors-contrôle » avec comme questions sous-jacentes : « est-ce que je contrôle ce qui va m'arriver ? » et « est-ce que je considère l'environnement comme source d'opportunité ou au contraire comme source d'empêchement ? ». La situation sociale actuelle ferait plutôt pencher la balance vers la deuxième hypothèse : « c'est plutôt le sentiment de ne plus avoir vraiment le contrôle qui l'emporte ». C'est ainsi que lorsqu'on interroge des jeunes en situation de décrochage, il est frappant de constater qu'ils vont déléguer la recherche de la solution aux professionnels. Or, « en déléguant » à ces derniers la responsabilité d'intervenir, de trouver des solutions adéquates, le système va naturellement dysfonctionner. Pourquoi ? Parce qu'à un moment donné, si vous trouvez des solutions pour ces personnes-là, cela produira de l'obéissance, de la conformité, et sûrement pas de l'engagement ».

Hélas, sous des discours d'autonomisation de l'individu, le système social français actuel a plutôt tendance à produire de la délégation de responsabilité et aussi du paradoxe.

⁽¹⁾ Mark SAVICKAS est professeur de médecine familiale et communautaire à l'Université de médecine du nord-est Ohio (USA), et professeur adjoint pour la formation des conseillers à l'Université d'Etat du Kent. Il a écrit des dizaines d'articles, de chapitres d'ouvrages et réalisé des centaines de présentations à des groupes de professionnels sur le comportement professionnel et le conseil d'orientation. Il est actuellement président de la division Psychologie du conseil de l'Association internationale de psychologie appliquée, et éditeur du "Journal of vocational behavior".

En effet, alors même que tous les textes européens nous parlent du « citoyen-acteur », de « la construction de sa propre vie », de « l'initiative individuelle », la plupart des dispositifs français d'accompagnement sont des dispositifs dans lesquels on associe des processus très individualisés centrés sur l'expression de la demande individuelle mais également beaucoup de prescription, de validation experte, de préconisation qui créent une ambiguïté en terme de posture. C'est ainsi que lorsqu'on engage des comparaisons internationales, il est frappant de constater que la France est le pays le plus paradoxal. « C'est-à-dire que nous avons du mal à trancher entre la contrainte et la liberté d'agir. Au final, nous faisons un peu les deux en même temps ! » D'autres pays font des choix plus clairs. C'est-à-dire qu'ils laissent l'initiative à l'individu pendant un temps donné et au bout d'un certain temps (6 mois par exemple), c'est la contrainte qui prend le relais. « En revanche, les 6 mois pendant lesquels la personne a l'initiative, tous les moyens nécessaires seront mis à sa disposition pour qu'elle réussisse ». En fait, la problématique française repose sur une grande ambiguïté de la posture : « on voudrait que l'individu décide de quelque chose, mais en même temps, comme il n'est pas en situation de décider, on aurait vraiment très envie de lui souffler ce qui est bon pour lui ! »

Dans le fond, on voit bien que le choix entre une orientation subie et une orientation choisie n'est pas facile. Il est dicté par une série de compromis à faire entre les ressources de l'environnement et les situations sur lesquelles la personne a du contrôle. « Ce qui ne veut surtout pas dire que l'on est tout puissant, et surtout pas que l'on est impuissant ». Dès lors, si l'on se trouve dans une position équilibrée, il est nécessaire de se dire « comment aide-t-on les gens à reprendre le contrôle sur des choses sur lesquelles ils ont l'impression de ne plus rien maîtriser ? ». Ce qui ne signifie pas non plus que les gens vont choisir ce qu'ils voudraient ! En revanche, en étant « partie prenante » dans le processus de choix, il y a des chances qu'ils puissent persévérer. Aider les personnes en situation de décrochage à redevenir partie prenante, à reprendre du contrôle est un enjeu majeur.

Les difficultés à se projeter dans un environnement de plus en plus incertain

Autre élément de la transformation du contexte social conduisant à une nouvelle appréhension de la question du décrochage : « la place du travail chez les jeunes ne serait plus la même ». C'est ainsi que deux études internationales sur le rapport des jeunes au travail, sorties en 2012, montrent très clairement que le travail est un élément essentiel dans la représentation sociale du public jeune. En revanche, il convient de préciser que le travail n'est pas la seule chose importante. « Ils ne sont pas prêts à travailler dans n'importe quelles conditions ».

C'est ainsi que dans cette étude, lorsqu'on demande au jeune s'il envisage de rester dans son entreprise - autrement dit s'il accorde de l'importance à « la fidélité à l'entreprise » - il répond « oui » dans 90 % des cas. Par ailleurs, si on lui pose la question suivante : « Si vous avez une opportunité, êtes-vous prêt à partir dans les 2 ans qui

viennent ? », il répond « oui » dans 80 % des cas. En fonction des circonstances et des opportunités, les jeunes peuvent être tout à fait fidèles ou au contraire prêts à partir. Au final, les jeunes statuent en fonction d'opportunités à partir desquelles ils réajustent leur processus de décision. « Aujourd'hui, nous sommes de moins en moins dans des processus de décision longuement planifiés, et de plus en plus dans des processus de décision saisis en fonction des opportunités qui se présentent ».

Que dire de ce nouveau comportement ? N'est-ce pas un moyen de s'adapter aux incertitudes ambiantes ? Car demander à une personne en difficulté de planifier à long terme est au mieux inutile, au pire dangereux. Nous planifions nos interventions comme si le monde était stable ; or le monde étant par nature potentiellement incertain, il nous faut avoir des présupposés et des modes d'organisation qui sont liés à l'incertitude. Ce qui veut dire qu'il ne faut pas vouloir lutter de manière abstraite contre l'incertitude. Au contraire, il faut considérer que l'incertitude fait partie du processus. A ce sujet, le courant international en psychologie de l'orientation du « Life Designing »⁽²⁾ peut nous éclairer sur ces évolutions sociétales et sur la nécessité d'interroger nos modèles d'intervention.

Pour illustrer ces propos sur l'incertitude (accélérée), André CHAUVET prend l'exemple « décalé » de la cigarette électronique. « Actuellement, il s'ouvre une nouvelle officine de cigarettes électroniques tous les jours. Pourtant, peut-être, demain, elles fermeront pour des raisons de droit européen » explique-t-il. Cet exemple, assez éloigné du thème du décrochage montre que notre capacité à projeter dans le temps notre position professionnelle est de plus en plus liée à des facteurs sur lesquels nous n'avons aucun contrôle. « Ce qui veut dire qu'avec des cycles économiques plus courts, et au regard de la prédictibilité de ce qui va m'arriver, avoir un projet professionnel élaboré sur le long terme pose immédiatement problème ». En effet, il y a une augmentation des niveaux d'incertitude sur tous les champs professionnels liés à des évolutions technologiques ou liés à des évolutions réglementaires. « Amusez-vous à repérer le nombre d'aléas qui interviennent aujourd'hui dans la vie professionnelle, vous vous apercevrez qu'ils sont de plus en plus nombreux. Lorsque les universités américaines comparent le nombre d'emplois occupés par des étudiants diplômés depuis 5 ans - des emplois qui n'existaient pas quand ils sont sortis de l'université -, cela donne des indications très intéressantes sur la faible prévisibilité du monde ».

Pourtant, le fait que le monde soit faiblement prévisible n'est pas un problème majeur : « le monde a toujours été imprévisible ». Cette imprévisibilité génère simplement un décalage entre des situations de sécurité et de stabilité que l'on a connues et des situations d'instabilité et d'accélération tout à fait anxiogènes. Des processus d'accélération qui vont impacter les questions sociales d'une façon tout à fait considérable. Par consé-

⁽²⁾ Mark SAVICKAS et Al, Collectif, S'orienter, construire sa vie. Orientation scolaire et professionnelle, Revue, 39/1 / 2010, INETOP CNAM

quent, « comment se projeter dans cet environnement et comment tenir le coup, alors même que l'on n'a aucune garantie sur le fait que ce que l'on est en train de faire nous permettra d'assurer notre avenir ? »

Les études « A quoi ça sert ?! »

Pour la question du décrochage, la caractéristique sociale de l'environnement dans lequel se trouvent les personnes s'avère capitale. André CHAUVET le sait ; il travaille dans des départements où le collègue est très impacté dès la 6^{ème} et la 5^{ème} par les processus de décrochage. « Des enfants de 11/12 ans, pour qui faire des études ne permettra pas de garantir une position sociale ! » Mais au fond, c'est tout le discours ambiant actuel qui est à interroger. On peut se demander pourquoi ? « Certes, le niveau de qualification des personnes demeure une protection contre le chômage. En revanche, il convient de contrebalancer cette idée en rappelant un phénomène particulièrement bien mis en avant par le sociologue Camille PEUGNY⁽³⁾. Ce que l'on appelle « le déclasserement social ». Que dit Camille PEUGNY : « La probabilité d'avoir une position sociale équivalente à celle de mes parents est aujourd'hui quasiment nulle ». C'est-à-dire que le niveau d'études protégera les individus contre le chômage, mais il ne leur permettra pas d'accéder à une position sociale enviable. Le raisonnement du sociologue est mathématique : ce dernier a montré que si dans les années 50, il fallait 18 ans pour atteindre le salaire de cadre, aujourd'hui il faudrait 150 ans ! Ce qui signifie que la probabilité d'accéder à une position sociale via le niveau de qualification et les efforts consentis au travail, est très faible. On peut sans doute faire le lien avec la notion de déqualification sociale de Serge PAUGAM⁽⁴⁾ même si les publics concernés ne sont pas les mêmes.

Tout ceci pour dire qu'à partir du moment où toute l'organisation sociale est fondée sur un présupposé que la réalité met en question – du style « fais des études mon fils, tu auras une position sociale supérieure à la mienne » -, les choses sont à reconsidérer. Un autre sociologue, Hartmut ROSA⁽⁵⁾, montre très bien que le processus d'accélération est en train de créer un doute vis-à-vis de la croyance sociale organisatrice ; celle qui repose sur l'idée que « faire des études garantirait une position sociale ». C'est en ce sens-là que la question du décrochage, aujourd'hui, ne peut plus être traitée de la même manière qu'on l'a traitée dans les années 70. Pour la simple et bonne raison que si jusqu'à présent l'effort fourni par les individus pour suivre des études donnait une

⁽³⁾ Camille PEUGNY est sociologue. Il est l'auteur de « Le déclasserement », Grasset, 2009

⁽⁴⁾ Serge PAUGAM est un sociologue français. Directeur de recherche au Centre national de la recherche scientifique et Directeur d'études à l'EHESS, il est l'auteur de plusieurs ouvrages, désormais classiques, sur la pauvreté et la précarité, tant en France qu'à l'étranger. Il a créé et dirige la collection « Le lien social » ainsi que la revue Sociologie aux Presses universitaires de France. Il est responsable de l'Équipe de Recherche sur les Inégalités Sociales (ERIS) du Centre Maurice-Halbwachs.

⁽⁵⁾ Hartmut ROSA est un sociologue et philosophe allemand, qui enseigne à l'université Friedrich-Schiller à Iéna. Il fait partie d'une nouvelle génération de penseurs travaillant dans le sillage de la théorie critique.

forte probabilité d'atteindre une position sociale satisfaisante, désormais ce n'est plus le cas. Ou du moins les gens ne le croient plus. « C'est ainsi qu'un certain nombre de jeunes, d'à peine 11 ans, vont vous dire que ça ne vaut pas le coup ». L'effort nécessaire à investir n'est plus justifié.

Plus largement, on assiste à une perte de confiance du lien entre la formation et la position sociale. C'est aussi une sorte de défiance qui s'organise par rapport aux « institutions académiques ». C'est notamment le cas dans les processus d'orientation. On le voit dans le cadre du choix d'un organisme de formation. « A cette occasion, il a été fait l'expérience d'installer les parents et les adolescents dans une salle différente, en donnant à chacun une connexion internet. On constate alors que les parents vont surfer sur tous les sites officiels - le Centre Inffo, l'ONISEP, etc. Les adolescents, eux, vont plutôt aller sur des forums, sur les réseaux sociaux... Lorsqu'on compare les informations récupérées par les parents avec celles récupérées par les adolescents, on constate que les premières qui sont justes, fiables et objectives, apparaissent du point de vue des adolescents inutiles ! » Pourquoi ? Parce que les jeunes vont privilégier la comparaison sociale par rapport à la pensée officielle. Autrement dit, aujourd'hui un jeune s'engagera en fonction de choix confortés par « leurs congénères » - « parce qu'un autre jeune aura fait la même chose et m'aura dit que c'était bien ». Or, les acteurs éducatifs ont oublié cette dynamique-là et s'en sont tenus aux vertus du discours parental type - « fais des études mon fils, tu verras ça sera bien ». Par conséquent, il faut bien prendre conscience que la perception que peut avoir un adolescent en 2014 n'est pas du tout la même que celle d'un adolescent des années 90. On perçoit aussi que recueillir des informations à la fois objectives, fiables certifiées et d'autres plus subjectives, vivantes, incarnées, augmente les chances de faire des choix éclairés. En somme, un mixage de la stratégie des parents et des adolescents est un compromis intéressant.

Au final, ce sont les caractéristiques sociales des publics en situation de décrochage qui ont évolué. Si jusqu'ici les conditions du décrochage étaient presque exclusivement liées au milieu culturel ou à la maîtrise des savoirs de base, etc., ce n'est plus le cas. « D'autres publics commencent à fréquenter les Missions locales ; un public beaucoup plus qualifié qui doute de l'utilité de faire des études longues puisque de toute façon leur position sociale ne sera pas assurée ! », ou qui a fait des études et occupe un emploi mais qui n'est pas à la hauteur de ses souhaits.

Et l'école (numérique) dans tout ça ?

Mais alors, quelle est la place de l'école dans ce mouvement de décrochage accéléré ? Une question qui peut provoquer un débat houleux au sein même de la communauté enseignante. En effet, « il y a ceux qui diront que leur responsabilité c'est de permettre aux jeunes de percevoir un avenir » - quel que soit leur niveau et leur motivation ; et d'autres qui prétexteront « que si certains jeunes ne veulent pas des études, ils doivent aller voir ailleurs ! » En réagissant ainsi, on en revient à des déterminismes sociaux assez archaïques dans lesquels « on prétend que certaines personnes sont

adaptées à l'école et que d'autres ne sont pas faites pour ». Mais finalement jusqu'à une période assez récente, ce jugement importait peu « puisqu'on estimait que le système « travail » pouvaient intégrer les décrocheurs par le biais d'emplois non qualifiés ! » Comme quoi, « le déterminisme social de classe a toujours très bien fonctionné en France et fonctionne toujours très bien ». En revanche, il faut noter l'introduction d'un nouveau processus d'exclusion : « l'auto-exclusion qui repose sur le fait que certaines personnes vont comprendre qu'elles ne sont pas à leur place ; c'est-à-dire qu'elles vont s'exclure elles-mêmes, au-delà des logiques de classe ».

Il y a une deuxième évolution qui, du point de vue d'André CHAUVET, va bouleverser les phénomènes de scolarisation. Si jusqu'à présent, la position de l'école était une position de détention du savoir, « avec l'arrivée du numérique, nous sommes en train de déplacer la problématique de la détention du savoir ». L'arrivée du numérique, « c'est le passage d'une « société du stock » à une « société du flux » ». Ce qui veut dire qu'aujourd'hui, les citoyens de l'hypermodernité ne vont plus encoder les informations, ils vont les stocker sur le « cloud » où il sera toujours potentiellement accessible.

Désormais, l'information est accessible en temps réel, en un clic. C'est notamment le cas avec les MOOC (Massives open on-line courses – cours massifs ouverts en ligne), dont la première certification de l'un d'entre eux en France va permettre à 65 000 personnes de se connecter en même temps sur un cours à distance. C'est aussi la Khan Academy⁽⁶⁾ aux Etats-Unis avec la mise en ligne de vidéos éducatives en ligne, etc. Une révolution numérique qui va très rapidement poser la question de la fonction enseignante, du rapport au savoir, et de la manière, non plus d'enseigner mais de faire vivre une classe. « Aujourd'hui, en centre de formation, les apprentis apprennent la poussée d'Archimède avec un smartphone, sur Wikipédia ! » explique l'intervenant. De fait, le savoir est détenu par tout le monde et la fonction de l'enseignement est essentiellement devenue une fonction de mise en scène du savoir et d'utilisation du savoir. C'est ce que les universités américaines ont bien compris : « La plupart des cours universitaires américains sont en ligne. Ils ont considéré que le savoir est à tout le monde, qu'il est public. Par contre, la médiation du savoir relève de la responsabilité de l'enseignant. Il doit donner de l'appétence au savoir, mettre en scène le savoir pour que les gens aient envie de persévérer dans le travail ».

De manière plus pragmatique, **ces nouveaux modes éducatifs sont un moyen de lutter contre le décrochage** et plus exactement contre l'un de ses éléments accélérateurs : l'ennui. Car s'il s'agit d'une caractéristique qui a toujours existé dans le système éducatif, on voit bien que l'ennui devient aujourd'hui un vrai problème. Ce constat pose

⁽⁶⁾ L'Académie Khan (Khan Academy) est une association à but non lucratif fondée en 2006 par Salman Khan. Sur le principe de « fournir un enseignement de grande qualité à tous, partout », le site web publiée en ligne un ensemble gratuit de plus de 2 200 mini-leçons, via des tutoriels vidéo stockés sur YouTube, abordant les mathématiques, l'informatique, l'histoire, la finance, la physique, la chimie, la biologie, l'astronomie, l'art pictural et l'économie.

très clairement des questions sur le rapport éducatif, sur la construction du savoir, sur le développement des compétences tout au long de la vie et interroge également les questions du décrochage : « si les gens abandonnent aussi facilement l'école, c'est que la nature des modalités du rapport au savoir qu'on leur propose, ne leur convient pas ». Plus largement, les solutions demandent une autre approche ; jusqu'à présent, lorsqu'on jugeait qu'un individu « n'était pas fait pour l'enseignement académique », le système proposait un enseignement adapté. Or aujourd'hui, cet enseignement adapté semble convenir à de plus en plus de monde ! C'est pour cette raison que le ministère de l'Éducation a produit une note sur les MOOC. Une réflexion engagée par les institutions qui voient dans cette évolution une manière de limiter le risque de désaffiliation des personnes vis à vis du savoir.

S'adapter aux nouveaux comportements et aux nouveaux usages

Il est de plus en plus fréquent que la question du décrochage interroge les acteurs – qu'ils soient enseignants ou parents - sur leur légitimité et/ou leur capacité à faire passer les bons messages, à prodiguer les bons conseils, transmettre les bons apprentissages. « C'est-à-dire que dès qu'un enfant ne sera pas dans la normalité on va se demander « qu'est-ce que je n'ai pas fait ? Qu'est-ce qu'il aurait fallu faire ? » » La faute à un système français très culpabilisant qui repose sur le fait « qu'il existe un lien très fort entre le niveau d'investissement des acteurs et les risques de décrochage ».

C'est aussi un discours qui fait référence à la logique de la pathologie sociale, voire d'un handicap intrinsèque à la personne avec des phénomènes de stigmatisations qui sont très étonnants. « On a des écrits par exemple sur cette question-là, qui liste des nouvelles typologies de handicap social avec la typologie de l'agité, de la personne non concentrée... » Grave erreur selon l'intervenant car « penser que les adolescents d'aujourd'hui vont se concentrer, c'est oublier quelque chose de fondamental : la focalisation ne marche plus ». A l'inverse, les principes d'usage contemporains de la génération hypermoderne relèvent davantage de la dispersion. « Aujourd'hui, un enfant qui fait ses devoirs avec sa tablette, à genoux, et regarde en même temps la télé, c'est plutôt habituel. Il faut sans doute arrêter de leur dire de s'asseoir à une table pour faire leurs devoirs, pour ne faire qu'une chose en même temps ! »

Penser que les gens sont plus performants parce qu'ils focalisent leur attention et qu'ils maintiennent leur niveau de concentration ne serait pas toujours vrai... C'est ce que tend à prouver Olivier CHARBONNIER⁽⁷⁾. Auteur d'un ouvrage intéressant, « Faut-il encore apprendre ? ». L'auteur évoque une étude réalisée avec un public jeune que le chercheur

⁽⁷⁾ Olivier CHARBONNIER est Directeur Général du Cabinet Interface et co-fondateur du Laboratoire DSides. Il est par ailleurs Président de Consultants Sans Frontières. Il intervient régulièrement à Sciences Po Paris, à l'ESCP et dans plusieurs universités.

a isolé dans une salle et auquel il a fait effectuer plusieurs choses en même temps afin de vérifier les effets sur leur aptitude à gérer toutes ces informations. Cela ne semble pas leur poser de problèmes particuliers. Cette facilité montre bien qu'il existe un décalage entre ce que l'on oblige à faire et les usages réels. C'est ainsi que de nos jours, les formes d'usage nécessitent de prendre en compte la manière dont, par exemple, l'évolution des technologies va changer les comportements sociaux.

C'est par exemple un étudiant qui se permet de contester les affirmations de son professeur parce que le site qu'il consulte sur son smartphone contredit celles-ci ! Un usage qui ne dérange pas André CHAUVET, puisque cela va contribuer à accentuer la concentration. « Ce qui suppose pour nous [les enseignants] de mieux comprendre ces nouveaux usages pour les connaître, mais aussi s'interdire de les imposer – au cas où il faudrait trouver une autre solution à ceux qui ne peuvent pas s'y soumettre. Dans une logique plus ouverte, c'est plus largement considérer que les multi-usages peuvent faire partie du processus éducatif et qu'il nous faut d'une certaine façon les apprivoiser. « C'est une vraie révolution copernicienne : en tant que parents, si vos ados ne se concentrent pas, vous considérerez qu'ils ne pourront pas apprendre correctement ». Pourtant, c'est un présupposé qui, même s'il n'est pas faux, ne constitue pas une vérité universelle. « Certains ados auront besoin de se concentrer et de focaliser, alors que d'autres au contraire auront besoin de disperser ». C'est la même chose dans le monde professionnel avec des employés qui ont besoin de focaliser, finir leur travail correctement ; et d'autres, guidés par des processus de dispersion, qui sont capables de faire plus de choses et s'en sortent mieux.

Envisager **de nouveaux modes d'intervention**, c'est aussi prendre compte d'un nouveau rapport au temps. Ainsi, « plus les gens ont des perspectives immédiates, plus le décrochage va être lié au fait que ce qu'ils font leur plaît ou ne leur plaît pas ». En fait, les individus statuent de plus en plus sur le fait qu'ils ne supportent pas de se projeter dans le temps long. C'est par exemple le cas d'un jeune en apprentissage qui débute un emploi à 9 heures du matin, à qui son employeur demande de décharger un camion à 10 heures et qui quitte son travail à 10 heures 30 parce qu'il ne se voit pas faire ça toute sa vie ! Un choix abrupt qui a tendance à dérouter les personnes qui l'ont accompagnées pendant deux ans pour trouver le contrat ! Vu du côté de l'apprenti, c'est un mécanisme normal. D'une certaine façon, le fait d'en « baver un petit peu » pour acquérir une position sociale, qui était historiquement une convention tacite chez les apprentis, disparaît. « Aujourd'hui, tester son jeune apprenti durant une semaine pour voir ce qu'il vaut n'est plus possible de la même manière : il va vite s'en aller ». De nouvelles conventions guidées par l'immédiateté qui opèrent quel que soit le niveau de qualification d'étude de la personne.

Le (dé)goût du risque

On retrouve ce même rapport au temps dans le milieu scolaire. A l'école aussi, historiquement, la dureté de l'engagement à fournir sur le moyen-long terme faisait

partie du processus éducatif. Désormais cette convention tacite est devenue obsolète. Aujourd'hui, l'individu va sans arrêt statuer sur quels sont les coûts et les bénéfices de la situation vécue. « Et il peut statuer très vite que ça ne vaut pas le coup ! » Dès lors, il va se mettre en position de retrait. C'est par exemple le cas de jeunes qui ont quitté le système scolaire et qui, avant qu'ils puissent bénéficier des services de la Mission locale, vont rester chez leurs parents pendant deux ans, sans aucune activité sociale particulière. « Ils peuvent trouver dans cette situation une forme de sécurité avec un niveau de contrainte relativement faible. Ils peuvent alors rester très longtemps dans une situation dans laquelle, bizarrement, ils disent ne pas être si mal que ça. En effet, alors qu'ils perçoivent toute proposition qu'on leur fait comme potentiellement risquée, celle-là leur assure un certain équilibre. Le décrochage est alors une position de retrait qui d'une certaine façon, leur permet de se protéger. Se remettre dans le circuit, raccrocher, revient alors à se réexposer. C'est d'ailleurs la problématique que doivent résoudre de nombreux dispositifs d'accompagnements tels que les classes relais par exemple. C'est-à-dire que lorsque les jeunes sont accompagnés de manière pertinente par les professionnels, tout va bien. Par contre dès qu'ils sont réexposés à des situations qui ont été sources de conflit et de mal-être, les choses sont à nouveau très compliquées. Pourquoi ? Parce qu'ils ont plutôt envie d'être sécurisés, protégés de quelque chose qui les a fait souffrir.

Par conséquent, on peut dire aussi que le décrochage révèle du mal-être. Ce sont des personnes qui, par-delà la difficulté de s'exclure, ne voient que cette solution pour s'en sortir. Ils se murent dans un petit système de protection imperméable, à peu près équilibré, dans lequel les parents, l'enseignant ne savent pas trop comment entrer ». Pourquoi ? Parce que toute situation sociale nouvelle, est une situation potentiellement risquée. « Ce qui veut dire que le risque le plus élevé pour une personne en situation de décrochage, c'est que la proposition qu'on lui fait ne marche pas, et que ce soit de sa faute ». Dès lors, le fait que la société ne propose rien est finalement une échappatoire (avec toute l'ambiguïté d'une position de demande de solution et de peur des solutions ! « Au moins, ça ne les expose pas au risque d'un potentiel échec dont ils seraient responsables ». Ainsi, alors que pour les acteurs du système éducatif, les interventions de raccrochage sont forcément bénéfiques, pour le décrocheur, c'est potentiellement un risque de vulnérabilité et d'exposition majeure. « Il y a des individus à qui on proposera des millions de choses, et pour qui ça n'ira jamais ! Pour ceux là, il y a un risque beaucoup plus important à faire, qu'à ne pas faire. Ne rien faire, c'est ne pas échouer davantage ».

C'est ce qu'on appelle **des stratégies de non-recours** : le fait de refuser l'aide qui est proposée. C'est aussi le refus – ou plutôt la fuite – d'un processus d'intervention mal adaptée : « lorsqu'on prend en charge un jeune qui ne fait rien depuis deux ans, on a tendance à le sur-accompagner ce qui l'oblige à remettre en cause l'équilibre qu'il a trouvé ». Une solution consiste à intervenir avec moins de force en laissant la main au bénéficiaire de l'action : « on invite l'individu à changer de position mais en lui montrant qu'il est le seul décisionnaire et surtout en lui prouvant qu'il conserve la liberté de revenir en arrière. On travaille beaucoup sur la question de la représentation de risque avec l'idée que si le décrocheur sent qu'il a la liberté de revenir à la case initiale [revenir

chez lui], il acceptera le danger de s'exposer ». C'est le principe de la réversibilité très important dans l'accompagnement des processus de décrochage.

L'échec fait partie de la vie...

La question du décrochage peut donc être analysée sous deux angles : pour certains ce sont les individus qui ne sont pas à la hauteur, pour d'autres c'est le système - notamment scolaire - qui ne permet pas de faciliter l'intégration ? Pour André CHAUVET, mieux vaut aborder le décrochage selon une approche plus systémique qui intègre la multifactorialité et l'instabilité. « Il faut prendre conscience que les parcours professionnels ne seront plus linéaires et que la conduite des vies professionnelles sera faite d'une succession de passages entre formations et emplois. Ce qui signifie que décrocher devient quelque chose plus banal que l'on doit intégrer dans les processus de construction des parcours professionnels ». On peut alors considérer que l'enjeu de société, c'est le développement des compétences tout au long de la vie ; « en partant du principe que si cela ne marche pas, ce n'est pas grave ». Pour les Québécois par exemple, le rebond fait partie du processus éducatif. Cela interroge bien sûr la place de l'échec et la manière dont on l'aborde dans la société. Est-ce le signe d'une faiblesse, d'un déficit personnel ? Ou est-ce une expérience dont il s'agit de tirer les leçons ? « Learning to fall⁽⁸⁾ » disent les Anglo-saxons.

Et selon André CHAUVET, ils n'ont pas tort. « À partir du moment où vous dites à un élève de première scientifique qu'il ne pourra pas être médecin s'il n'a pas de bons résultats en mathématiques, vous êtes dans un lien de causes à effets assez terrifiant, par lequel vous lui faites comprendre que le rêve de sa vie sera inaccessible, le plongeant par là même dans des conditions de culpabilité (il n'a pas été à la hauteur !) dont de mal-être potentiel ». Ne vaut-il mieux pas considérer qu'un échec en première S n'est pas forcément gravissime, et que cela ne remet pas forcément en cause le lien de confiance par rapport à la conduite de sa vie professionnelle ? En agissant de la sorte, ils considèrent que la responsabilité éducative est au moins aussi importante dans l'accompagnement du rebond, que dans l'empêchement de l'abandon.

D'ailleurs, il faut bien reconnaître qu'il y a des situations où le décrochage est salutaire. C'est-à-dire que quand aller à l'école devient réellement insupportable, se mettre en retrait devient nécessaire. Par conséquent, il faut comprendre que l'obsession sociale qui consiste à vouloir raccrocher tout le monde à un système, peut finalement augmenter la vulnérabilité de certaines personnes. S'inscrire dans une logique de processus qui s'intéresse davantage à la continuité et intègre l'échec dans la vie professionnelle offre une lecture plus dynamique qui permet de remettre les choses un petit peu à leur place. C'est ce que les psychologues appellent la banalisation du décrochage : « ils considèrent qu'un processus de décrochage fait partie de la société, de l'incertitude et de la difficulté ».

⁽⁸⁾ Apprendre à tomber... et à se relever.

Autre élément sur lequel André CHAUVET met en garde : **la désignation** - pour ne pas employer le terme « stigmatisation ». Selon lui, « à partir du moment où vous êtes nommé « décrocheur », vous êtes décrocheur ». Or, si vous considérez qu'une personne est potentiellement décrocheuse, cela signifie que vous faites l'hypothèse qu'elle a un manque. Par ricochet, la plupart des processus d'intervention seront alors des processus d'intervention compensatoires. « Compensatoires dans le sens où on va combler l'écart pour permettre à la personne de revenir dans le processus ». En intervenant de la sorte, « vous risquez de renforcer le processus de désignation et surtout le processus de délégation qui a tendance à inviter les décrocheurs à se déresponsabiliser – ce sont les autres qui trouveront la solution qui convient - refusant ainsi d'être partie prenante du dispositif ».

Une des pistes d'intervention repose justement sur l'idée que le décrochage n'est rien d'autre qu'une situation d'interaction sociale qui s'est dégradée. Or, considérer le décrochage comme un trouble du processus d'interaction est beaucoup plus intéressant : « cela renvoie à une multiplicité de responsabilités partagées et à des modalités d'intervention qui peuvent être tout à fait pertinentes, parce qu'elles ne s'intéressent non plus à détecter le décrocheur, mais plutôt à mettre en place les conditions qui lui permettront de trouver du sens pour poursuivre son travail et ses études ».

Intervenir selon le niveau de décrochage

Il faut faire une distinction dans les processus d'accompagnement à mettre en œuvre. Elle concerne le niveau de position de la personne. C'est ainsi qu'André CHAUVET distingue trois « positions qui vont jouer sur la manière de s'engager et de persévérer ».

La première position est ce qu'on appelle « **la position d'assujetti** ». Concrètement, il s'agit de personnes soumises à une contrainte sur laquelle elles n'ont pas de pouvoir d'action. En termes de décrochage, ce sont les situations dans lesquelles les personnes intègrent un processus de formation sans avoir forcément un projet particulier. « Elles sont là pour « échapper à [quelque chose] » et non pas pour « aller vers [quelque chose] ». De manière plus directe, ces individus veulent « qu'on les laisse tranquille jusqu'à ce que la situation puisse convenir ». En matière d'intervention, ce niveau de décrochage ne laisse pas beaucoup de marges de manœuvre : « à part l'occuper, vous n'avez pas grand-chose à faire ». Le seul objectif, c'est de faire passer le décrocheur au niveau supérieur.

Le deuxième niveau est appelé « **la position d'accord** ». Dans ce cas, l'accompagnateur peut s'accorder avec la personne sur des objectifs qu'ils peuvent définir ensemble. « Sur les publics en situation de décrochage, cela veut dire qu'il va falloir, non pas programmer des vacances et remettre le travail à plus tard (!), mais se mettre d'accord avec la personne concernée pour qu'elle puisse se mettre dans les conditions d'atteindre ce qu'elle souhaite ». On va ainsi transformer un accord un peu général à un accord plus personnalisé – « dans votre situation que pourrait-on faire concrètement ? » Au final, il s'agit de faire la distinction entre le fait d'être d'accord et le fait d'être engagé. Être

d'accord signifie qu'on se soumet à ce qu'on vous propose dans l'environnement. « De nombreux élèves sont plutôt d'accord pour aller à l'école, mais ils ne sont pas forcément engagés ! ». Le processus d'engagement est différent : c'est le moment où la personne devient partie prenante du dispositif. « Et une des caractéristiques d'une personne engagée, c'est la prise d'initiatives qu'on ne lui a pas soufflées ».

Or, si on peut faire un reproche au système scolaire français actuel, c'est qu'il produit plus facilement de l'accord que de l'engagement. Pourquoi ? Parce qu'il utilise des méthodes pédagogiques qui renvoient à des processus de conviction. De manière plus pragmatique, tout le système est organisé autour de l'idée suivante « si vous voulez arriver à quelque chose, il faudra effectuer telle ou telle formation, obtenir tel ou tel diplôme... ». Cela relève de l'injonction, en s'appuyant largement sur le pouvoir de conviction parental, alors même que l'on sait que ce type de position ne fonctionne quasiment plus avec les adolescents. Désormais, « on est obligé de redéployer notre travail de relation avec l'individu pour construire du sens dans lequel on va transformer de l'accord - « je vous obéis » - en quelque chose qui devient de l'engagement ». C'est donc un nouveau processus pédagogique de proximité, qui recherche du sens immédiat et surtout qui se réalise de manière concertée. Ce n'est plus « si tu veux y arriver, il faut que tu fasses des efforts », mais « quelles seraient les conditions à mettre en œuvre ensemble pour que cela puisse marcher ? » C'est ainsi que l'on négocie des petits objectifs opérationnels très concrets pour essayer de changer quelque chose dans la situation. C'est une approche où les personnes se mettent à contribuer, à être **partie prenante**. Elles sont alors immédiatement engagées dans le processus et par conséquent abandonnent moins souvent. Ce qui n'est pas le cas lorsqu'ils sont soumis à l'autorité : « ils sont plutôt d'accord, mais en fait ils abandonnent très vite ».

Cette méthode d'intervention constitue une évolution importante – parfois violente – chez les pédagogues parce qu'elle les oblige non plus à se situer sur un système imposé à la personne mais sur la représentation du système par l'usager. C'est ni plus ni moins ce que préconisaient FREINET et MONTESSORI⁽⁹⁾ : s'adapter à la situation de la personne, essayer de donner de l'usage et du sens à ce qu'on allait faire. C'est exactement ce qu'on essaye de faire aujourd'hui dans la prévention du décrochage : faire que les gens puissent donner du sens à des exigences relativement brèves pour qu'ils puissent être dans l'intentionnel. « C'est penser que le futur peut être sympathique. Ce qui ne veut pas forcément dire avoir un projet. C'est penser que ce que je suis en train de faire, peut avoir du sens et peut être utile ».

Donner du sens... en préparant le climat

Lorsqu'on demande à des enseignants de centre de formation d'apprentis, « qu'est-ce qui ferait que les jeunes s'engageraient et persévéraient ? », de manière

⁽⁹⁾ Maria MONTESSORI est une femme médecin et une pédagogue italienne. Elle est mondialement connue pour la méthode pédagogique qui porte son nom, la pédagogie Montessori.

générale, ils répondent que les jeunes ne sont pas motivés, mal orientés, qu'ils sont là [au CFA] parce qu'on les a obligés à venir... C'est certainement vrai, mais **il faut comprendre que la motivation est un processus de construction**. « Il faut donc accepter que certaines personnes ne soient pas motivées et se dire que le rôle des éducateurs consiste à travailler avec eux sur la construction d'un sens à court et moyen terme. « Surtout ne pas leur laisser penser que ce qu'ils sont en train d'apprendre va conditionner toute leur vie. Surtout ne pas forcer une projection à long terme ». Il est surtout nécessaire de revoir tous les dispositifs d'accompagnement et/ou d'insertion qui sont construits sur l'idée qu'en donnant un projet clef en mains aux jeunes, ces derniers accrocheront à la formation. « Dans cette configuration, la plupart du temps, c'est un projet pour l'accompagnant et non pour le jeune ; ce qui conduira inévitablement à un niveau d'engagement faible ». C'est tout le contraire : c'est à partir du moment où les individus sont « **partie prenante** » que le dispositif produira quelque chose. « Désormais, on sait que lorsqu'une personne en situation de décrochage fait quelque chose dans laquelle elle a le sentiment de réussir, qui lui paraît utile socialement, et dans laquelle elle est reconnue, il y aura des résultats ». Reste que cette philosophie d'intervention demande « des modèles d'engagement plus itératifs et moins chronologiques, dans lesquels on joue davantage sur les allers-retours, et dans lesquels on introduit une action éducative plus proche de la médiation que de la planification ».

Ce sont surtout des modes d'intervention qui tablent sur la notion de plaisir, car « le premier critère de persévérance, c'est le plaisir » répète André CHAUVET. C'est Amartya SEN, prix Nobel d'économie qui, parlant de la liberté individuelle dit : « C'est vivre une vie qui a de la valeur à ses propres yeux ». Or ce qui est très intéressant, c'est qu'on constate aujourd'hui un vrai décalage de représentation sociale, « entre ce qui est plaisant et ce qui est à la hauteur de l'effort consenti ». D'ailleurs, de nos jours, les deux premiers critères d'abandon et d'engagement sont le manque ou la présence du plaisir et de convivialité. « Il n'est pas rare que des personnes soient inscrites dans des dispositifs de formation qui ne les intéressent pas sur le contenu, mais auxquels elles adhèrent parce qu'elles prennent plaisir à les suivre simplement parce qu'elles y tissent des liens sociaux ». C'est là toute l'importance du lien social dans la fidélisation, dans l'engagement des personnes. Une dimension dont la quasi-totalité des systèmes d'orientation mis en place depuis 30 ans tiennent peu compte. « Se contenter d'amener les individus à se projeter sur des contenus d'activité, c'est omettre une donnée centrale : si les processus d'engagement peuvent se faire sur des contenus d'activité, les processus de persévérance se font en temps réel dans la situation elle-même ». C'est ce que font les Québécois dont les interventions, tournées vers la persévérance, se basent sur **la qualité du climat**. « C'est-à-dire que là-bas, en début d'année, les enseignants se demandent quelles seraient les conditions à mettre en place pour que les élèves éprouvent du plaisir à venir à l'école ? Et c'est une question tout à fait fondamentale qui implique que **la responsabilité des intervenants ne repose pas exclusivement sur un projet professionnel mais également sur leur capacité à donner du sens au dispositif éducatif**. Si on considère que les personnes vont fréquenter une formation, uniquement pour le contenu qu'elle offre et in fine pour apprendre un métier, pour acquérir une position sociale, on omet des

éléments de persévérance essentiels. Or, ce que l'on observe aujourd'hui, notamment chez les adolescents en difficulté d'insertion, c'est qu'au fond, le contenu même de l'activité peut être relativement secondaire par rapport à la persévérance. « S'il peut être un déclencheur dans l'engagement, il constitue rarement un critère décisif du maintien de l'engagement ». C'est plus sûrement les conditions psychologiques de la formation qui comptent – « le fait de s'y sentir à peu près bien, d'être reconnu, d'y trouver un sens à sa mesure, d'avoir l'impression de se trouver à sa place, de faire de l'expérience du soutien, de la réussite individuelle, de la fierté... »

Cette dimension faisant référence aux éléments climatiques – en d'autres termes aux conditions sociales – se vérifie même pour des individus motivés non décrocheurs. Ainsi, l'idée selon laquelle plus la motivation est intense par rapport à un but, plus il y aurait de chances que l'individu maintienne l'énergie pour aller au bout est fautive. D'ailleurs, plusieurs travaux montrent que c'est parmi les publics les plus motivés qu'il y a le plus d'abandons prématurés. Ceci s'explique par « le choc thermique » entre la représentation d'une situation et la réalité. « C'est par exemple le cas de nombreux étudiants de première année de faculté qui s'y inscrivent avec un projet en tête mais qui se trouvent confrontés à des problématiques auxquelles ils n'étaient absolument pas préparés ! » C'est plus fréquemment des éléments très factuels qu'ils n'avaient pas imaginés et qui les déçoivent au plus haut point. Alain CRINDAL⁽¹⁰⁾ a étudié ce à quoi les jeunes sont attentifs lorsqu'ils visitent une entreprise. Il s'avère qu'ils sont attentifs à l'activité de travail en elle-même mais bien plus au contexte, aux relations humaines, aux bruits... à tous les facteurs de situation et d'environnement. C'est pourquoi les jeunes n'hésitent pas à abandonner les situations qui ne correspondent pas à celles qu'ils avaient imaginées. « Auparavant, les gens contenaient leur déception. Aujourd'hui, ils s'en vont, et ils s'en vont même très vite dans certaines situations. Abandonner fait partie du processus social ».

Une facilité à abandonner qui peut interpeller les financeurs des dispositifs d'insertion. C'est ainsi qu'André CHAUVET a souvent entendu des remarques sur « ces gens dont on finance à perte la formation, et qui n'exercent pas l'activité pour laquelle on les a formés ». Ce qui supposerait que la formation n'a qu'une fonction opérationnelle. Elle est bien plus aux yeux de l'intervenant. Selon lui, « passer onze mois dans un centre de formation pour acquérir des compétences que l'on ne mettra pas en pratique dans une activité en lien direct avec elles, forcément, n'est pas grave. Cela développe le pouvoir d'agir ». On voit bien là qu'il faut arrêter de voir les choses de manière mécanique et ne plus imposer l'idée d'un projet à tout prix. « Croire que le dispositif suffit à donner du sens n'a pas de sens ».

⁽¹⁰⁾ Alain CRINDAL est un sociologue français, chercheur à l'ENS de Cachan et à l'INRP.

Donner du sens... en ouvrant les champs des possibles

Autre élément de sens : ne plus focaliser sur l'intérêt des parcours... « Aujourd'hui, la première question que l'on va poser à un jeune en situation de décrochage, c'est « qu'est-ce qui t'intéresse ? Qu'est-ce qui t'intéresserait ? » L'intérêt est donc le premier critère que l'on va exploiter avec les jeunes. Or à partir du moment où on questionne l'intérêt, on entre dans l'espace des représentations sociales de la vie professionnelle » explique André CHAUVET. Des représentations qui s'avèrent de plus en plus rétrécies ; de manière plus concrète, le répertoire métiers sur lequel les jeunes vont pouvoir s'appuyer pour envisager leur insertion professionnelle est de plus en plus mince. Le problème, c'est qu'on produit de la « perception sélective » ; c'est-à-dire que les jeunes vont éliminer les éléments au regard « du connu ». Pour aller à l'encontre de ce déterminisme, André CHAUVET, en faisant une nouvelle fois référence à Mark SAVICKAS, rappelle que la responsabilité sociale des accompagnants, vise à **développer la curiosité**. « C'est la capacité d'ouvrir le champ des répertoires de réponses et de faire découvrir aux jeunes qu'il existe des lieux qui peuvent leur paraître peu attractifs de prime abord et qui peuvent leur permettre de réussir. Mais pour ce faire, il faut encore une fois changer de modèle, de présupposé. Les acteurs de la formation, de l'insertion doivent considérer qu'ils ont « la responsabilité d'activer des occasions, d'exposer les personnes à l'inconnu, et par conséquent prendre le risque que ça ne convienne pas ».

Pour donner un exemple très concret de tout cela : les Missions locales ont beaucoup travaillé sur les dispositifs d'orientation pour les publics jeunes et aujourd'hui, après 20 ans d'expérimentation, leurs instigateurs constatent que les résultats ne sont pas toujours très probants. Selon André CHAUVET, la méthode de mise en œuvre est largement responsable : « on est sur un schéma très simple - « intérêt, faisabilité, validation du projet, mise en œuvre du projet » - qui ne peut pas fonctionner, tout simplement parce que la construction même de projet est fondée sur les représentations sociales et non pas sur la réalité ». Pour éviter cet écueil et neutraliser la notion d'intérêt (sans l'exclure), des petits dispositifs alternatifs - très critiqués au début - ont été inventés. Concrètement, il s'agissait par exemple de laisser faire le hasard (tirage au sort à l'aveugle) pour déterminer le stage professionnel qu'allait accomplir chaque stagiaire en formation (en complément, par exemple, d'un autre stage choisi). « Nous avons été des activateurs d'occasion et le résultat s'est avéré globalement très positif : ils ont été nombreux à avoir été surpris par les expériences qu'on leur a proposées ». Ils ont découverts des environnements nouveaux. Les ont-ils choisis ? Ce n'était pas la question ; Il s'agissait plutôt de permettre d'élargir la représentation des possibles, sans injonction particulière. Juste éveiller la curiosité. Or, dans le système actuel « plus une personne se trouve en situation de difficulté, moins elle réussit à l'école, moins elle perçoit les possibles, par contre plus on lui demande ce qu'elle veut faire ! C'est le produit de l'injonction paradoxale ». C'est malheureusement tout le contraire que génère la grande partie des dispositifs d'accompagnement.

Élargir la présentation des possibles avec une approche purement éducative et pédagogique, qui ne serait pas forcément que centrée sur l'intérêt à priori, serait donc un préalable à la persévérance. C'est ce que les Québécois appellent « l'approche orientante ». « C'est l'idée que la responsabilité de l'éducateur consiste à aider les personnes à avoir une lecture élargie de l'environnement – de ses avantages mais aussi de ses inconvénients. C'est plus simplement leur donner les moyens de décider en toute connaissance de cause, tout en intégrant la notion du risque acceptable – « peut-être que cette formation n'offrira pas de débouchés ». Pl-us largement, il faut donner aux gens la possibilité de se tromper. Il faut refuser « la perception de la faible réversibilité ». Ce discours très en vogue en France qui consiste à dire aux personnes « faites attention à vos choix, ne vous trompez pas car si vous allez vers telle direction vous ne pourrez plus faire ceci-cela... » En agissant ainsi, en repoussant la notion de risque, en s'appuyant sur une « croyance limitante » - telle que l'assurance de la réussite -, on instaure une pression sociale sur les processus de décision, avec en retour de grandes chances d'amplifier les processus de décrochage. Hélas, c'est ce que l'on voit dans certains conseils de classe où on explique à des enfants de 14 ans qu'ils ne sont pas fait pour tel ou tel domaine, pour tel ou tel métier. Pourtant, aider à l'orientation, ce n'est pas cela. Selon l'OCDE, l'orientation, c'est aider les personnes à faire des choix éclairés. **C'est donner à une personne tous les moyens pour qu'à l'heure de son choix, elle dispose de la meilleure visibilité** sur son engagement ; tout en gardant à l'esprit qu'il n'y a pas de garantie absolue et qu'un processus de décision comprend inévitablement un paramètre de risque.

Donner du sens... en donnant confiance

Autre facteur d'engagement et/ou de persévérance qui fait qu'un élève aujourd'hui a envie de rester. « Il va d'abord rester s'il a le sentiment **d'être en situation de réussite** ». C'est ce qu'avait compris Célestin FREINET⁽¹⁾ en organisant sa pédagogie active autour de l'idée de mise en action ; c'est-à-dire permettre aux gens de réussir en situation. « Arrêtons de penser que les gens réussiront grâce à la formation passive. C'est plutôt l'inverse, il faut qu'ils contribuent ». Les Québécois parlent de « **la culture de la contribution** », c'est-à-dire contribuer à quelque chose que je ne savais pas faire et que je sais faire maintenant qui, du coup, devient producteur de sens en tant que tel ». D'un point de vue pédagogique, cela signifie qu'il faut cesser d'intervenir sur la gestion du décrochage uniquement sur des modalités d'accompagnement. Il faut intervenir sur des modalités d'action et d'intervention pédagogique où les gens sont en situation de

⁽¹⁾ Célestin FREINET est un pédagogue français, dont le nom reste attaché à la « pédagogie FREINET » qui se perpétue de nos jours notamment via le Mouvement de l'École moderne. D'abord au Bar-sur-Loup, puis surtout à Vence, il développe avec l'aide de sa femme Elise FREINET, et en collaboration avec un réseau d'instituteurs, toute une série de techniques pédagogiques, basée sur l'expression libre des enfants : texte libre, dessin libre, correspondance interscolaire, imprimerie et journal scolaire, enquêtes, réunion de coopérative etc. Militant engagé, politiquement et syndicalement, en une époque marquée par de forts conflits idéologiques, il conçoit l'éducation comme un moyen de progrès et d'émancipation politique et citoyenne.

faire quelque chose. Cette idée va de pair avec le projet d'initier des dispositifs qui passeraient par l'expérience au lieu de reposer sur l'acquisition des savoirs de base. « Aujourd'hui, tous les dispositifs innovants en Europe sont des dispositifs qui s'appuient sur la réussite, sur l'expérience et qui mettent au second degré les prérequis ; parce qu'on considère que les gens vont apprendre plus facilement les savoirs de base lorsqu'ils les mettent en œuvre dans des situations sociales, notamment si ils contribuent à des activités ayant une utilité sociale et une dimension citoyenne ».

Le deuxième critère de la persévérance par l'action repose sur **la croyance qu'un individu détient quant à sa possibilité à intervenir**. Concrètement, « c'est le cas de l'élève qui réussit bien jusqu'en classe de seconde, et puis qui, lorsqu'il arrive en première S, commence à perdre pied ». Une expérience très douloureuse, dans laquelle la personne a le sentiment qu'il n'y arrive plus, quels que soient les efforts qu'il consent. Dès lors, une question fondamentale se pose : « vais-je y arriver ? ». A ce moment, lorsque la personne en difficulté va statuer sur le fait qu'elle ne va pas y arriver, la stratégie la plus pertinente pour elle, consiste à se retirer. La parade pédagogique ne repose pas forcément sur les encouragements insistants. Mieux vaut dédramatiser la situation et mettre en place les conditions pédagogiques capables de minimiser l'enjeu de l'échec.

Le troisième critère de la persévérance se traduit par une question quasiment philosophique : c'est **la question de la place**. Il n'est pas rare d'entendre dans les conseils de classe : « il n'est pas à sa place ». Pour André CHAUVET cette question est extraordinairement violente, car « à partir du moment où il y a une interrogation sur la place d'un individu, celui-ci ne se sentira forcément pas bien. Il aura le sentiment que tout le monde lui envoie l'idée qu'il n'est pas au bon endroit et qu'il est de sa responsabilité de trouver la bonne place ». Un adolescent peut alors très rapidement penser qu'il est exclusivement perçu comme un élève en situation de difficulté scolaire. « Tes parents te parlent de ça, tes camarades te parlent de ça, tout le monde te parle de ça, et tu n'es plus que ça ! » C'est-à-dire l'idée que le processus de décrochage devient, à un moment donné, l'étiquette de la personne. C'est pour aller à l'encontre de ce processus que les modalités d'intervention innovantes reposent sur l'idée de délier les questions d'identité des questions de difficulté scolaire. C'est à partir du moment où on a réussi à séparer ces deux facteurs que l'on peut parfaitement remobiliser.

Autre critère nécessaire au processus de raccrochage, c'est **la valeur attribuée à ce qu'on propose**. « Aujourd'hui, de nombreux jeunes en situation de décrochage considèrent que tout ce qu'on leur propose n'est pas à la hauteur. Dès lors, ils font le choix de rester dans la même situation ». C'est ce qui explique les phénomènes « d'assujettissement », c'est-à-dire des personnes qui vont adopter une situation de repli : « soit ils sont absents, soit ils sont présents en étant absents, soit ils sont présents en étant agressifs ». Des comportements qui s'expliquent par le fait que ces jeunes ne perçoivent rien d'utile dans ce qu'ils vont faire. C'est ce qu'on appelle : **le sentiment de l'utilité perçue**. « Est-ce que je perçois utile ce que je suis en train de faire ici ? »

L'accessibilité entre également en jeu. Il s'agit ici de montrer aux décrocheurs que des perspectives existent et qu'elles sont accessibles. C'est ici que la notion de temps a toute son importance, car « plus c'est loin, plus cela peut me paraître inaccessible ». C'est pourquoi dans les processus d'accompagnement des publics, on adopte très souvent une « **logique des petits pas** ». Celle-ci repose sur une idée très simple : à partir du moment où on a changé la représentation de la personne vis-à-vis du mécanisme en cours, on a déjà produit quelque chose. Une logique qui promeut souvent l'approche collective. « Il est très intéressant de voir les mécanismes d'appétence que peut produire un système collectif, alors même qu'individuellement les gens ne sont pas persévérants ». Ce qui veut sans doute dire que l'hyper-individualisation des pratiques d'accompagnement constitue parfois un obstacle. « Si on ne remet pas du collectif dans les processus d'accompagnement, on risque d'hyper-responsabiliser des personnes qui sont déjà en difficulté ». Il faut plutôt prendre le contre-pied de ce système pervers : « lever les enjeux, prendre plus de temps, remettre en route le système, recréer du lien social pour que petit à petit on accepte que ça puisse fonctionner ».

Favoriser l'approche holistique

Yves CLOT⁽¹²⁾ s'interroge magnifiquement sur son rôle : « quel est mon jeu dans tout ça, sur quoi j'agis ? » se demande-t-il. C'est finalement l'histoire du colibri qui apporte sa pierre à l'édifice. Dès lors « essayer que chacun de nous contribue à faire avancer un peu les choses, en agissant à sa mesure sur des facteurs de cause qu'il a détecté, est déjà une bonne chose ; même si ces agissements ont des effets limités ». En revanche, il y a des modalités d'intervention qui apparaissent très importants. Ils sont très simples à mettre en œuvre et sont utilisables par tout le monde : « lever les enjeux, remettre du temps, faciliter la contribution, etc., ce sont des enjeux sur lesquels on peut parfaitement agir ». Il faut absolument évoluer et ne plus être sur un modèle médical du type « cause / symptômes / médicament ». « Ça ne va pas marcher. Il nous faut aller vers un modèle global dans lequel on joue sur des systèmes multiples, dans lequel tout agit sur tout et dans lequel il faut essayer de trouver des mécanismes de rééquilibration pour remettre en œuvre le système ».

C'est un modèle holistique qui considère qu'il y a un ensemble d'éléments qui interagissent les uns avec les autres. Pour l'expliquer, André CHAUVET tente l'analogie médicale : « Lorsque vous avez mal à la tête, vous allez consulter un médecin traditionnel qui va vous prescrire de l'aspirine. Vous pouvez également aller consulter un acupuncteur

⁽¹²⁾ Yves CLOT est Professeur de psychologie du travail, titulaire de la chaire de psychologie du travail du CNAM, Centre de recherche sur le travail et le développement du CNAM. Il est notamment l'auteur de « Le Travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie » (La Découverte, 1995, 2008) et de « Travail et pouvoir d'agir » (PUF, 2008). Il a été lauréat du Prix du Meilleur Ouvrage sur le monde du travail pour la catégorie « expert » en 2011 pour son livre « Le Travail à Cœur : pour en finir avec les risques psychosociaux. »

qui, lui, va s'intéresser à la prévention et au dysfonctionnement du système. C'est ça, l'approche holistique ». Pour autant, innover en appréhendant le problème du décrochage à partir de plusieurs facteurs et de plusieurs acteurs, ne signifie pas qu'il faille tirer un trait sur le système actuel. Soyons réalistes. Des choses très intéressantes ont été mises en œuvre ces dernières années. « Il nous faut accepter la compatibilité de ces deux approches parce que je ne crois pas que nous soyons totalement prêts. On ne peut pas se défaire en quelques mois des modèles de répartition extrêmement rationalisés, organisés sur les symptômes et les causes, qui font partie de notre culture. Pour André CHAUVET, ce n'est pas grave « à partir du moment où les acteurs comprennent qu'ils n'ont pas le choix et qu'ils doivent intervenir dans ces deux systèmes ». Il n'en reste pas moins que l'intelligence sociale doit d'ores et déjà s'employer à essaimer des pratiques innovantes dans lesquelles on cesse de culpabiliser les personnes. C'est une évolution que chacun doit entreprendre à son niveau. De toute façon, il y a peu de chances qu'une grande loi sur les questions du décrochage voit le jour. « C'est aux acteurs de terrain, emplis de bonne volonté, qui réunis ensemble autour d'une table, d'agir à leur échelle pour faire bouger les choses ».

C'est plus largement l'idée de plasticité que retient l'intervenant. C'est-à-dire que « les choses ne sont pas rigides et qu'il faut mettre de l'huile pour que ça bouge un peu ; sachant que chacun de nous peut contribuer : les éducateurs, les parents, les adolescents... » Une idée simple qui relève néanmoins du défi « dans une société où tout le monde cherche le coupable, où tout le monde défie tout le monde ». Or, pour citer la philosophe Michela MARZANO, « La confiance est une trace d'humanité, son résultat n'est jamais gratuit. »

Atelier de l'après-midi

À partir des apports de la plénière, André CHAUVET a proposé aux participants de contribuer à la réflexion collective en apportant leurs points de vue, en partageant leurs initiatives et difficultés qu'ils rencontrent. L'atelier, sur un mode interactif, a permis de mettre en exergue les réalités du terrain mais aussi des pistes possibles.

--- **Participant** : Concernant le titre de la conférence « Comprendre pour agir », au regard de votre intervention, je me disais que ce n'était pas que « comprendre ». C'est aussi une sensibilité à certains phénomènes, une façon de voir, de faire... Je n'ai pas toujours senti le public présent dans vos propos... Ce n'est pas lui qui parlait, mais tout l'environnement autour. N'y a-t-il pas une autre façon de nommer - autrement que par le verbe « comprendre » - ce que vous nous avez apporté ce matin ?

André CHAUVET : « Comprendre pour agir » ou « agir pour comprendre » ! « Comprendre pour agir » est une logique chronologique. Mais dans bien des situations, on agit et on commence à comprendre à partir du moment où on a commencé à tester les choses avec les gens. Il y a donc un *prima* de l'intervention. C'est parce qu'on agit sur le terrain avec les gens que l'on parvient à comprendre, à avoir une pensée un peu élaborée. Si on est trop dans des mécanismes chronologiques du type « je commence à réfléchir à ce qu'il faut faire, j'essaye de mettre en œuvre et de voir ce qui se passe », on peut faire fausse route. Ce n'est pas comme cela que cela se passe. La notion d'expérimentation doit être très présente dans notre réflexion.

--- **Participante** (Coordinatrice pour l'action, mission de lutte contre le décrochage scolaire du Lot) : J'ai trouvé la conférence très intéressante à différents niveaux : d'abord, au niveau théorique parce qu'elle nous permet de prendre du recul. Dans nos pratiques, nous avons souvent « la tête dans guidon ». Je travaille à l'Education

Nationale ; nous avons été concernés cette année par de nouvelles circulaires qui nous ont conduit à mettre en place de nouveaux dispositifs, à changer nos manières de faire... Ensuite, sur l'aspect pragmatique et le mode collaboratif – qu'il s'agisse du travail entre les différents partenaires ou de la manière de travailler avec les jeunes. J'interroge à ce sujet les participants ici présents pour connaître leur mode de travail collaboratif, pour partager des expériences et obtenir des pistes de travail. Nous sommes du département rural du Lot ; il existe des expériences mais nous sommes aussi très preneurs de ce qui se fait ailleurs et qui pourrait éventuellement fonctionner chez nous.

--- **Participante** : Je travaille à l'AFEV (Association de la Fédération Étudiante pour la Ville) - une association d'éducation populaire, complémentaire de l'école. On travaille depuis quelques années au niveau national avec des lycées professionnels – le lycée professionnel du Mirail et celui de la gare à Toulouse. Concernant les actions complémentaires, on travaille avec des jeunes en service civique et des jeunes bénévoles étudiants. On intervient également, très régulièrement, dans les établissements scolaires pour mener des actions collectives. C'est en cela que la conférence nous a renforcé dans notre projet, qui est toujours en lien avec l'établissement scolaire et l'équipe éducative.

Pour les actions collectives, on donne l'occasion aux jeunes de s'approprier l'établissement scolaire, de mener des projets eux-mêmes – qui vont de la sortie au Laser Quest à la sortie au musée. L'important, ce n'est pas tant que ce soit une sortie obligatoirement éducative, mais plutôt que ce soit eux qui prennent les rênes et qu'ils se disent que dans le lycée, « on peut faire autre chose que d'apprendre ». Nous mettons également en place des accompagnements individuels pour les jeunes qui le souhaitent ; et là, nous sommes beaucoup plus en lien avec notre cœur d'action, qui est l'accompagnement à la scolarité que l'on mène du primaire jusqu'au lycée. Voilà donc la complémentarité qui existe entre l'Éducation Nationale et notre association. Je sais que cela se fait beaucoup en milieu urbain. Au niveau rural, c'est un petit peu plus compliqué.

André CHAUVET : Vous évoquez un point que je n'ai pas suffisamment souligné : « l'espace de travail - le lieu où je m'accroche - est un lieu qui est autre chose qu'un simple lieu dispensateur de savoir. Dès lors, à partir du moment où je peux être partie prenante sur des choses qui vont au-delà de la question scolaire, je développe un lien avec cet établissement. » Un lien qui n'est pas uniquement fondé sur la réussite ou l'échec. Certaines personnes vont aller à l'école parce que c'est aussi un lieu social, un lieu de vie, etc. Pour nous, c'est une évidence ; mais il y a des jeunes pour qui ce lien n'est plus qu'un objet de frustration par rapport à l'école. Mais à partir du moment où ils deviennent partie prenante de quelque chose – et qui va au-delà de l'école -, ils s'intègrent à un collectif et font « société ». Cela leur permet de se réaffilier avec une structure scolaire qui n'est pas que scolaire. C'est comme le pauvre qui n'est pas « que pauvre », l'école n'est pas « que l'école » ! In fine, le fait que l'école soit fondamentalement un lieu de l'inclusion sociale est très intéressant ; un lieu où on

apprend aussi par... le lien social. Je l'évoque parce que si on aborde la question de la collaboration et de la coopération, ces questions sont centrales. « Je me sens appartenir si j'ai le sentiment de pouvoir contribuer à quelque chose ».

Il y a de nombreux travaux aujourd'hui sur cette question. Notamment ceux conduit par la fondation SCHWARTZ qui s'intéresse de plus en plus à la collaboration et à la contribution des jeunes dans la construction des parcours d'insertion : on les sollicite sur la mise en œuvre des dispositifs d'accompagnement, on leur demande leur avis sur ce qu'on leur propose. Jusqu'à présent, même si c'est une évidence, rien de tel n'avait été fait. Demander à des jeunes ce qu'ils pensent d'un dispositif, et comment ils le construiraient eux-mêmes, est quelque chose d'assez spectaculaire ! Ils sont capables de vous fabriquer un dispositif d'aide à l'orientation tout seul. Le processus de travail privilégié aujourd'hui repose sur le fait qu'on propose des choses aux gens en pensant qu'ils ont des besoins. Or c'est nous qui définissons leurs besoins ! Dès lors, quels sont leurs relations avec tout ça ? Si on leur demande leur avis, ils vont vous dire des choses. Davantage que dire des choses, ils vont faire des choses...

--- **Participante** (Directrice de l'association animation jeunesse du Carmausin dans le Tarn) : Notre structure a trois services : l'accompagnement à la scolarité, le multi-loisir et un service de prévention à la délinquance, suivi social et éducatif. Ces trois services vont permettre de rencontrer des jeunes sur tous les lieux et tous les temps de leur vie. Par exemple, au niveau du multi-loisir, nous intervenons dans l'animation des foyers dans les collèges et les lycées. Cela nous permet d'avoir une approche individualisée des jeunes, mais également de rencontrer des enseignants, des professionnels de l'Education Nationale et ainsi tisser une relation de confiance avec le corps enseignant.

Très pratiquement, sur le territoire de Carmaux, nous travaillons en maillage au sein d'une cellule de veille avec la Mission du Conseil général (MCG), les enseignants, les animateurs, les infirmiers scolaires, les psychologues scolaires... Il s'agit d'un maillage fort qui permet de se rencontrer autour de situations individuelles, sans juger, sans responsabiliser ni l'un ni l'autre... Il s'agit de trouver des « possibles » sur les différents temps.

Une situation qui nous a occupés encore la semaine dernière : un jeune repéré en décrochage par l'institution scolaire. Or, on s'est rendu compte qu'au niveau du logement, le jeune habitait avec sa famille, à dix dans un trois pièces ! Pas facile donc pour faire les devoirs, pouvoir se poser... Nous avons alors entamé un travail de recherche pour un logement plus grand avec les assistantes sociales permettant à ce jeune de trouver un peu sa place.

De manière opérationnelle, dans les collèges, nous entendons souvent les enseignants, ou même les principaux, nous dire : « lorsqu'on a affaire à un jeune qui fait un peu trop de bruit, on n'a pas le temps de regarder ailleurs les solutions ; c'est conseil de

discipline et expulsion ! ». Par conséquent, on leur propose dans un premier temps, dès que le jeune est absent plus de trois demi-journées, de nous en informer pour que l'on puisse tisser un lien avec le jeune. Si nous sommes mis au courant seulement à partir de sa quarante-cinquième journée d'absence - comme ça pouvait arriver il y a encore quelques années -, on ne peut rien faire ! Concrètement, les éducateurs rencontrent le jeune concerné et, en lien avec l'établissement scolaire, travaillent notamment sur la mise en place d'un planning individualisé ; c'est-à-dire que le jeune va en cours, sur des matières et avec des professeurs avec lesquels il « accroche » bien. En parallèle, il est suivi par une éducatrice spécialisée qui travaille sur ses centres d'intérêt, sur l'ouverture, sur des « possibles » qui pourraient l'intéresser. Petit à petit, on retravaille le maillage avec l'établissement dont il est issu, mais aussi sur d'autres orientations ou vers d'autres structures.

Par ailleurs, on prend également les jeunes en charge dans le cadre de mesures de responsabilisation - puisqu'un décret a été publié sur les mesures de responsabilisation en juin 2011. C'est un partenariat entre l'Education Nationale, les parents et avec les jeunes. Cela se réalise soit au sein de l'AJC - on possède une structure assez importante avec des activités qui peuvent intéresser le jeune et lui donner une motivation une fois qu'il réintègrera l'établissement scolaire ; soit avec des partenaires du territoire comme les pompiers... bref tout ce qui peut intéresser le jeune. Ensuite, on met en place des activités avec le service multi-loisir... C'est aussi un levier pour ces jeunes-là. Chaque année, par exemple, nous mettons en scène une comédie musicale qui permet à 60 jeunes de travailler avec des artistes professionnels en résidence. Ce qui donne lieu à des représentations - l'année dernière il y en a eu cinq sur le département du Tarn. Ici, le but des animateurs de l'AJC, consiste aussi à faire l'accroche. Il ne s'agit pas de le faire avec des jeunes qui sont déjà dans des chorales ou qui ont un accès privilégié à la culture et aux pratiques, mais plutôt d'aller vers des jeunes qui sont un peu plus en marge. L'année dernière encore, on nous disait : « vous avez pris déjà des jeunes de SEGPA, ils vont se planter, ils vont faire foirer la résidence... ». Au final, ce sont eux qui ont tenu les rôles principaux ! Cela nous permet donc de travailler sur le regard que les adultes peuvent avoir sur ces jeunes-là, mais aussi sur le regard que les jeunes portent sur eux-mêmes, parce que c'est vrai qu'au niveau de l'estime de soi, il y a parfois des choses à travailler... Mais c'est vrai que ce sont autant de leviers qui nous permettent d'avancer.

--- **Participante** (Direction de la cohésion sociale des Hautes-Pyrénées) : Il y a tout un travail qui a été fait depuis 4 ans à Tarbes dans le cadre de la démarche « En associant leurs parents à l'école, tous les enfants peuvent réussir ». L'idée, c'était vraiment de travailler dans un lieu « point parents » qui se situe dans l'enceinte de l'école mais avec une entrée de l'autre côté de l'école. Un lieu qui puisse accueillir les parents, les soutenir dans l'éducation de leurs enfants, et en particulier sur le volet des relations avec l'école. Ce projet a été porté au départ par une association, puis repris par la ville de Tarbes avec l'Education Nationale qui pilotait l'action. Il s'agissait de tisser des liens avec les habitants de ce quartier - qui est le grand quartier HLM de

Tarbes - pour leur permettre de venir dans ce lieu et d'y être acteurs eux-mêmes. Un travail également en lien avec l'Education Nationale, avec l'appui d'un chercheur en science de l'éducation qui a mis en place une formation « recherche action » sur le décrochage scolaire ; et ce, dans le cadre d'un financement de la Fondation de France. Concrètement, cela a commencé par un temps commun de travail entre parents, enseignants et travailleurs sociaux de ce quartier, pour réfléchir ensemble sur les causes du décrochage scolaire et sur les différentes façons d'agir ensemble. Cela a permis une connaissance mutuelle des acteurs et l'identification des actions qui pouvaient être mises en place. Ce qui m'a frappé dans cette démarche, ce sont les réactions des enseignants : « nous, on sent bien qu'il faut travailler avec les parents mais on n'est pas formé pour ça ». C'est pourquoi le réseau de réussite scolaire a systématisé des rencontres entre les enseignants et tous les parents et pas seulement les parents d'enfants déjà en difficultés. Ce fut un premier contact, suivi d'une formation destinée aux enseignants - concernant plus particulièrement l'entretien avec les parents. Ce n'est pas évident pour des enseignants de communiquer avec les parents, de les écouter... Et c'est vrai que ceux qui l'ont fait, ont vraiment eu l'impression de progresser dans leurs pratiques.

Ce matin, on a davantage parlé des jeunes, mais il nous semble que c'est dès le niveau primaire qu'il nous faut instaurer une relation de confiance entre les parents et les enseignants, pour qu'ils se reconnaissent à égalité. Le projet est en train de s'étendre au collège, mais c'est vrai que si on commence dès le départ... C'est ce qui fera qu'en cas de difficulté les parents auront un peu moins peur d'aller rencontrer les enseignants. Des actions très concrètes sur le terrain avec par exemple la mise en place de l'interprétariat dans la relation parents-enseignants, car si on ne se comprend pas, il est difficile de collaborer !

Je ne développe pas toutes les actions mises en place, mais on vient de faire le bilan qui est très positive. Les parents ont proposé qu'ils soient eux aussi organisateurs de certains temps et qu'ils puissent inviter les enseignants. C'est vrai qu'on est toujours dans la configuration classique - les enseignants préparent la fête de l'école et invitent les parents à participer. Or, les parents souhaitent également être force d'organisation - « lorsqu'on organise une fête dans le quartier, on souhaite vous inviter aussi à venir ». Tout ceci produit donc des effets très positifs ; notamment du côté des enseignants avec des témoignages qui nous confirment que ce genre de démarche les remotive. Pour les enseignants, nouer des relations différentes avec parents, acteurs du quartier... redonne de l'envie de se remobiliser ensemble pour la réussite des enfants. Car même si nous parlons plus souvent de « la réussite des enfants » plutôt que de la lutte contre le décrochage, on parle bien de la même chose.

André CHAUVET : Soulignons deux points qui peuvent nous faire avancer dans la réflexion.

Le premier : nous sommes sur des représentations de la relation à l'école avec différents types d'acteurs. Et l'un des principaux problèmes demeure dans la représenta-

tion des rôles. Il y a les attendus sociaux et les représentations qui, historiquement en France, sont fortement clivés : les « bons parents », les « mauvais parents », les « bons profs », les « mauvais profs », etc. Du coup, le fait de considérer que c'est un système d'acteurs qui peut communiquer me paraît déjà faire avancer les choses. C'est-à-dire que globalement, on part du principe que l'on a une préoccupation commune : la réussite de tous nos enfants. Or, poser les termes de cette manière-là, c'est un saut qualitatif important. Ça veut dire qu'on passe à un autre enjeu : comment, ensemble, essaie-t-on de réfléchir aux leviers sur lesquels on pourrait agir ? Ce qui permet une prise de hauteur très importante : pour tous les processus de prise en compte de problématiques complexes, on essaie de jouer sur les clivages de représentation pour les mettre en controverse. C'est-à-dire qu'on crée de la controverse au niveau des représentations, faisant ainsi bouger tous les systèmes de représentation. Et c'est cela qui est très intéressant.

Deuxième point : le fait que les parents sont plutôt des acteurs qui subissent la confrontation à l'école. C'est-à-dire qu'on retrouve une relation de pouvoir, une relation hiérarchique dans toute l'histoire du système scolaire en France, qu'on ne retrouve pas dans d'autres pays par exemple. C'est notamment la position de l'enseignant qui va nous dire « je ne sais pas faire avec les parents » qui est inimaginable dans d'autres pays où l'on considère que la fonction éducative est centrale, et que parler aux parents fait partie des compétences clés. En France, on n'est pas tout à fait au clair là-dessus. Il nous est par exemple difficile de considérer que les parents sont susceptibles de produire quelque chose capable d'intéresser les enseignants, ou de créer des dispositifs dans lesquels les parents ou les enfants deviennent contributeurs. C'est par exemple un dispositif où ce sont les usagers qui convoquent les pouvoirs publics et qui font une présentation des effets du dispositif... Je peux vous dire que c'est surprenant ! Ça veut dire qu'on a inversé la mécanique. Cela montre que l'autonomie du sujet n'est pas un concept. Les gens prennent les choses en main et invitent les financeurs pour leur montrer de quoi ils sont capables. Cela me paraît être un enjeu d'intervention majeur qui constitue un saut qualitatif : on n'est plus uniquement sur l'accord, mais aussi sur la contribution. L'idée que je trouve très intéressante est que chacun peut contribuer à sa mesure. Toutefois, cela dépend de la bonne volonté des acteurs et des conditions à mettre en œuvre ; ce qui reste difficile dans certains territoires, parce que les rôles sont très clivés. La représentation sociale est en effet très rigide en France.

--- **Participante** : Je voudrais revenir sur la question des rôles. Je travaille dans une Communauté de communes et je m'occupe du social, de la culture, et notamment du dispositif de réussite éducative. Autant il est vraiment intéressant de rassembler les acteurs de champs professionnels très différents, afin d'apporter un regard différent, autant je m'interroge sur le rôle que chacun doit tenir ensuite ? Car si tout le monde peut contribuer à quelque chose, il n'en reste pas moins qu'on a chacun un rôle éducatif, et encore faut-il savoir lequel on doit avoir, selon la position que l'on occupe ? Je pense qu'il ne faut pas se tromper.

André CHAUVET : Sur la première question, vous avez parfaitement raison : à partir du moment où il y a de la bonne volonté, il peut y avoir de la contribution au « grand tout ». On peut organiser une table de controverses - ou une séance collective comme on le fait ici - pendant laquelle chacun va donner son point de vue. Ce n'est pas pour autant qu'à un moment donné, on va forcément convenir de quelque chose ; mais peu importe, on aura mis les choses en débat. Par contre, si on va vers une intervention stratégique, il va nous falloir scénariser les interventions. Scénariser, c'est-à-dire les mettre en musique : il va nous falloir coordonner les rôles et identifier les responsabilités des uns et des autres. Et là, c'est une vraie difficulté, parce que cela pose le problème du savoir-faire. Dans ce que j'ai évoqué ce matin, il y a des choses qui relèvent du professionnalisme et non de la bonne volonté. C'est un débat aujourd'hui dans l'intervention publique : il faut distinguer les gestes professionnels qui relèvent d'un savoir-faire technique des actions bénévoles. Du coup, est-ce qu'on doit professionnaliser les bénévoles, les parents ? Cette question, pas du tout secondaire, pose le problème des limites de la responsabilité, mais aussi des limites de la bonne volonté. Aujourd'hui, des dispositifs sont engagés avec bonne volonté, avec un humanisme magnifique, mais produisent des « cataclysmes » au niveau des représentations. Pourquoi ? Parce qu'on produit de la culpabilité sans s'en rendre compte, parce qu'on la manipule sans s'en rendre compte, parce qu'on pense que si « on veut », l'autre « va pouvoir ».

Par conséquent, comment peut-on scénariser ensemble ? Comment répartit-on les rôles ? Qu'est-ce qui relève d'une intervention citoyenne et qu'est-ce qui relève du champ du professionnalisme ? Ce sont des questions centrales. Ce sont par exemple, les différences entre un éducateur spécialisé professionnel et un bénévole persuadé de son « bien agir ». Ce qui pose le problème des gestes professionnels, donc du professionnalisme. L'intervention sociale, le conseil social, c'est un métier, c'est un savoir-faire. Comment met-on en scène ces deux acteurs ? Comment fait-on en sorte que tout le monde ne fasse pas tout au risque de brouiller les choses ? Et comment faire que ce soit visible pour l'usager ? Vous voyez que c'est vraiment une vraie question de stratégie.

--- **Participant** : pour apporter une nuance entre la comparaison professionnel/bénévole, pour moi, l'opposé de « professionnel », c'est « amateur », et non pas « bénévole ». Être bénévole, c'est avoir un statut. Certains bénévoles, par exemple d'anciens psychologues devenus bénévoles dans une association, agissent de manière bien plus professionnelle que certains salariés. On a souvent tendance à réduire le bénévolat à des gens seulement bien-pensant, amateurs dans leur intervention.

André CHAUVET : d'accord avec vous : « je suis bénévole et je suis professionnel aussi ». Mais la différence, c'est plutôt le professionnalisme. Le professionnalisme fait que le professionnel ne fait pas au hasard. C'est la définition même du professionnalisme. C'est-à-dire que ce qu'il fait est fondé sur une culture, des gestes, des savoir-faire, des présupposés théoriques, etc. Et le fait d'être un amateur veut dire

qu'on fait avec de la bonne volonté. On peut utiliser des ressources, mais on n'est pas encore professionnel. Rien n'empêche un amateur de devenir professionnel ! Heureusement, c'est toute l'idée. Le bénévole, lui, est effectivement sur autre chose, sur un autre statut...

--- **Participante** (Direction de la cohésion sociale des Hautes-Pyrénées) : Je suis entièrement d'accord sur le fait qu'il faut se méfier des « gros rassemblements » où on ne sait plus qui fait quoi ! C'est vrai qu'un des premiers axes de la formation, c'était de savoir qui fait quoi là-dedans. Parce qu'en même temps, c'est vrai que sur un quartier, il y a énormément de gens qui interviennent : il y a des animateurs, un Programme de Réussite Éducative (PRE), le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS)... Par exemple, pour les enseignants, c'était le flou total sur tout ce qui peut exister en dehors de l'Éducation Nationale. Or, je crois que cela leur a fait beaucoup de bien de connaître les gens et de savoir comment ils pouvaient s'appuyer éventuellement sur eux - notamment par rapport aux difficultés qu'ils éprouvent avec certaines familles ou avec certains jeunes. Mais en sachant bien qui fait quoi. Je suis intimement convaincue qu'il faut faire attention à cela.

Par contre, concernant ce qui a été souligné ce matin sur le lien social, dans le bilan de notre action, les parents que nous avons interrogés nous ont dit que ce qui les avaient beaucoup aidés dans l'éducation de leurs enfants, c'était aussi les autres parents. Le fait de se parler entre eux de leurs problèmes éducatifs. C'est-à-dire que si c'est un lieu où ils rencontrent des professionnels dans des temps formels, c'est aussi un lieu du quotidien qui leur a permis de rencontrer d'autres parents. Ils se sont alors rendu compte que tous les parents de collégiens connaissent des difficultés à un moment ou à un autre - quel que soit le milieu social. C'est aussi un moyen de se déculpabiliser, parce que souvent les parents se sentent coupables des difficultés de leurs enfants. Et ça [le dialogue entre parents] s'est irremplaçable. Les professionnels ne peuvent pas tout faire. Je trouve que c'est intéressant de s'appuyer sur les autres, simplement grâce à des relations humaines que l'on a hélas un peu perdues.

André CHAUVET : On mène actuellement tout un travail sur le soutien social dans les problématiques de mobilisation des personnes. On redécouvre des choses déjà travaillées dans les années 50 ou 60. Auparavant, le soutien social était produit par la société ; aujourd'hui, d'une certaine façon, comme il n'est plus produit par la société, on va fabriquer de manière artificielle des processus de soutien social. Par exemple, on va créer des collectifs. Pourquoi ? Parce que cette fonction est indispensable pour se sentir exister et appartenir à la société et parce que la création collective éponge et amortit la responsabilité individuelle. Cela permet de se sentir contributeur de quelque chose à quelque chose. Ce qui est très étrange, c'est qu'aujourd'hui nous sommes obligés de reconstituer des dimensions collectives sociétales qui existaient dans les villages ou dans les quartiers ! Et lorsqu'on engage des comparaisons avec des sociétés plus traditionnelles, le fait que nous fabriquions des dispositifs de soutien social peut paraître assez surréaliste. Pour ces sociétés, c'est inhérent à toutes vies

collectives : il n'y a pas de possibilité de vivre collectivement sans le soutien social.

On a aujourd'hui tout un processus de réflexion sur la façon dont la reconstitution du soutien social peut remobiliser les gens dans la déculpabilisation de leur propre singularité - du style « je suis responsable de ce qui va m'arriver. Il faut que je trouve ce que je vais faire plus tard. Je suis responsable de la réussite ou de l'échec de mon fils, etc. » Or, dès qu'on crée de la solidarité sociale, on amortit, on éponge, on apprivoise la culpabilité que chacun peut avoir. Par exemple, dès qu'un enfant commence à avoir des difficultés d'apprentissage à l'école, « on » dit qu'il faudrait qu' « on » le fasse lire plus souvent, chaque soir. Un mot sur le carnet de liaison et le niveau de stress des parents commence à monter... C'est la raison pour laquelle on crée des collectifs de parents où le but n'est pas de savoir ce qu'on va faire, mais juste de remettre ces choses-là à la bonne hauteur. Parce qu'autrement, si elles sont amplifiées dans le système « famille », cela peut devenir un vrai problème, alors que ce n'en est pas réellement un. Mais il le devient parce qu'il est perçu comme quelque chose d'insupportable.

Alors quelles sont les conditions de réussite qui nous intéressent ? Sachant que les conditions de réussite sont plutôt oscillantes aujourd'hui. Il faut accepter qu'on ne soit pas dans une linéarité, dans une ascension ; accepter qu'on peut tous éprouver des petits moments de faiblesse. Pour certains parents c'est un grand soulagement que de penser qu'il y a une forme de normalité à ce qui peut être perçu par la société comme une anomalie. Aujourd'hui, le décrochage est perçu par la société française comme quelque chose d'anormal, contre laquelle il nous faudrait lutter. Pourtant, quand on l'observe, on s'aperçoit qu'il peut être considéré comme une forme de normalité d'un processus de hauts et de bas d'une vie aléatoire. Ce qui change complètement le paradigme dans lequel on peut être. Et plus on met les gens autour d'une table pour discuter de cela, plus on lève les enjeux. C'est vraiment important de travailler cela techniquement. Comment fait-on ? Les jeunes contribuent, du coup ils lèvent des enjeux, ils voient qu'ils produisent des choses.... Dès qu'il y a une utilité sociale, dès qu'il y a du jeu et du plaisir, cela produit immédiatement beaucoup de choses.

--- **Participant (AFEV) :** Vous parlez des problématiques de partenariat, de connaissance entre les acteurs, les uns avec les autres. Sur la question du décrochage, on se refuse parfois ce droit à l'erreur, à l'échec, à se tromper pour un jeune. Je travaille à l'AFEV du Mirail depuis quelques années, et dans toutes les relations de partenariat que l'on peut avoir, quasiment à chaque fois, chaque partenaire se présente en disant « nous, on fait ceci, on fait cela, on fait pleine chose.. », mais personne ne dit « moi je ne sais pas faire ça » !

Nous, par exemple, on fait plutôt de l'accompagnement individuel et nous sommes moins performants que les associations du quartier pour tout ce qui est collectif. Pourtant on ne l'entend jamais dans la relation partenariale. On ne s'autorise pas à parler de l'échec, de l'erreur, du décrochage... en tant que partenaire ! Et du coup,

pour paraphraser MERIEUX qui était venu à Toulouse, il y a quelques années, pour intervenir dans une journée sur le CLAS, on peut dire qu'avant de vouloir ou pouvoir travailler en partenariat, il faut que chaque partenaire reconnaisse l'expertise de l'autre. Reconnaître que le parent est un expert dans son domaine ; que l'éducateur est un expert ; que le prof est un expert ; que l'association avec ses bénévoles a aussi une expertise... Et avant de commencer à vouloir se mettre autour d'une table, il faut l'accepter. Parce que pour l'instant, dans certaines réunions auxquelles j'assiste, on a l'impression qu'on est plus en « mode défiance » et pas vraiment sur une volonté de faire confiance. [...] Il faut aussi accepter que nous ne sommes pas capables de tout faire, experts dans tous les domaines.

André CHAUVET : Reconnaître ses propres limites, c'est le principe de l'humilité. Il me semble que dans ce que vous évoquez, je distingue différents types de registres.

Le premier registre est de l'ordre de la connaissance réciproque. Dès qu'on est sur des dispositifs où il y a une problématique sociétale, les acteurs savent ce qu'ils font et savent qui est qui. Pour avoir beaucoup travaillé sur les pratiques partenariales depuis 15 ans, la connaissance réciproque n'ajoute rien en termes de qualité de service. Je le dis d'une manière très provocante : elle produit plein de choses, mais elle produit surtout de la connaissance. Donc elle ne produit pas forcément de la pertinence en termes de service. C'est très important à avoir cela en tête. On a longtemps considéré qu'il suffisait que les gens s'accordent sur le « qui fait quoi ? » et qu'ils se répartissent les fonctions pour que cela marche. Non, ça c'est de la répartition des rôles qui ne garantit pas la pertinence du service.

La distinction qu'on va faire, c'est passer d'une logique d'addition à une logique de coopération. Or coopérer, c'est faire plus que l'ensemble des parties. Ça veut dire que les conditions de la pertinence d'un dispositif, repose sur le fait qu'on se connaisse, qu'on repère les prérogatives des uns et des autres, et surtout qu'on construise ensemble quelque chose qui va au-delà de l'ensemble des choses et de la répartition des rôles. Or, le dysfonctionnement est patent en France. Je travaille depuis 2009 sur la mise en œuvre d'un service d'orientation, avec plusieurs réseaux autour de la table. En 2013 nous n'avons avancé que très légèrement ! Pourquoi ? Parce que nous sommes essentiellement dans la répartition des rôles. Et comme il y a plusieurs réseaux, il faut que personne ne perde la face ! Dès lors, les gens vont plutôt se marquer, échanger, identifier leurs représentations, leurs prérogatives, mais en termes de construction de service, ça ne change absolument rien. Par conséquent, s'il y a quelque chose qui est très important par rapport à ce que vous évoquez, c'est « comment s'y prend-t-on pour abandonner la logique de la répartition des rôles et passer à une logique du service à rendre ensemble ? »

Et c'est autre chose. Cela relève d'une dynamique coopérative qui est beaucoup plus compliquée, parce qu'elle suppose des principes d'humilité forts. Elle suppose aussi la réduction éventuelle de ses prérogatives pour aller dans les prérogatives de l'autre,

et ainsi faire des choses qu'on ne sait pas faire tout seul. Elle ne repose pas uniquement sur la répartition des rôles. Il y a une grande illusion aujourd'hui sur le fait que la bonne volonté et la connaissance réciproque des acteurs pourraient garantir la pertinence des dispositifs. La difficulté centrale aujourd'hui, c'est bien comment passer d'une situation où « on s'aime bien, on se connaît » à une situation où « on fait ensemble ». Sachant que faire ensemble est quand même plus risqué. Cela nous renvoie aussi à notre capacité à prendre des risques, et donc à inventer des choses dans lesquelles on agit sur des territoires inconnus.

L'enjeu pour moi, c'est que vous vous mettiez à faire du collectif. Mais ça veut dire que si les acteurs savent ce qu'ils vont faire et qu'ils se répartissent les rôles, on en revient au modèle de la médecine avec un spécialiste pour chaque problème ! Si vous avez compris, je suis plutôt pour un modèle holistique : mettre une équipe médicale autour de la table pour essayer de traiter la douleur de manière systémique. C'est ce que font les centres de consultation de la douleur : ils font appel à la pluridisciplinarité pour gérer collectivement, avec le savoir-faire de chacun, quelque chose qui va au-delà des spécialités. Ce qui n'est pas simple, parce que ça oblige les médecins à sortir de la sécurité que leur confère leur spécialité. C'est un processus qui les entraîne sur un terrain inconnu. C'est génial et en même temps plutôt risqué.

--- **Participante** (Coordinatrice PRE à Montauban) : Se pose aussi la question de la légitimité des acteurs qui veulent mettre ce processus en place. Je suis coordinatrice PRE à Montauban, et c'est vrai qu'au début, ce fut très compliqué de travailler avec, par exemple, les assistantes sociales de l'Education Nationale. En effet, même si nous ne sommes pas des travailleurs sociaux, à un moment donné, elles se sont rendu compte que nous avions accès à des informations, à des ressources du territoire, qui leur étaient difficile d'accès. Ce n'est qu'à ce moment-là, dans l'intérêt de l'enfant et de la famille, qu'elles ont accepté de travailler avec nous. Mais c'est vrai que notre légitimité s'est posée : de quelle place on parle ? Et à quel titre ? Et on retrouve également la question de la professionnalisation, puisque lorsqu'on a commencé nous étions moins professionnels qu'aujourd'hui. Toujours est-il que tout ceci se construit au quotidien.

André CHAUVET : Vous avez dit « elles ont accepté de travailler avec nous ! » Rien que la formule est éclairante. J'ai beaucoup travaillé ces dernières années sur les problématiques du burn-out... avec les médecins du travail. Globalement, je n'étais jamais légitime pour traiter de cette question-là, parce qu'elle relève du secret professionnel. J'ai été dès le départ considéré comme un ennemi. Dès lors, les acteurs consentent à discuter avec vous, tout en vous faisant sentir qu'il vaut mieux que vous vous mêliez de ce qui vous regarde ! Je caricature, mais la question qui se pose, c'est vraiment passer de la répartition des rôles à la coopération. Or pour moi, coopérer, c'est autre chose ; c'est accepter des contributions et donc le risque partagé.

--- **Participante** : Je voulais revenir sur la mise en place du travail collaboratif. Vous parliez par exemple de modélisation sur un certain nombre d'études que vous avez pu mener. Est-ce que vous pouvez les partager ?

André CHAUVET : L'observation de la comédie musicale est un exemple. À partir du moment où vous avez un argument collectif – c'est-à-dire une construction collective qui a du sens socialement – vous savez que vous allez pouvoir fabriquer quelque chose. Vous ne savez pas encore quoi, mais vous savez que ça produira des choses. Tout simplement parce qu'il y a là une utilité sociale.

En fait, il faut éviter de traiter le sujet du décrochage, entre nous, exclusivement sur le thème du décrochage. Si on n'arrive pas à prendre de la hauteur par rapport à ce thème et l'alimenter par les problématiques de la vie sociale, ce sera difficile. Le loisir, le théâtre, la musique etc. peuvent être des leviers tout à fait intéressants en la matière. Vous avez déjà des conditions adéquates parce que vous créez un terrain neutre. Et dès que vous créez un terrain neutre, on peut immédiatement s'investir.

A l'inverse lorsque vous êtes plutôt sur les prérogatives des acteurs, c'est plus compliqué. Dès qu'on est sur une répartition des rôles, sur un objet qui est une thématique sociale telle que le décrochage, on a tellement de volonté qu'on arrive souvent à pas grand-chose. Généralement, on fait de l'accompagnement individuel – ce qui peut être une bonne chose. Mais, si on veut passer à une vraie réflexion collective, il faut fabriquer des arguments ensemble. C'est pour cela que je prends l'exemple de la comédie musicale, mais de manière plus générale c'est construire de la mobilisation sociale autour d'une problématique de société. Ce peut être la fête du village, une randonnée... n'importe quelle organisation... En fait, il s'agit de s'intéresser à la construction collective d'un projet qui a du sens pour chacun des acteurs. Et du coup, on crée de la connivence sur des choses, des projets, qui ne sont pas des problèmes et qui sont en plus indiscutables. Alors, certains vont dire que c'est un « coup ». Or, on s'aperçoit qu'aujourd'hui, plus on modélise les problématiques de décrochage à partir de situations sociales vraies, plus on crée de l'engagement. C'est beaucoup plus difficile lorsqu'on les aborde sous l'angle technique : se réunir pendant 3 heures autour d'une table pour tenter de régler la situation de repli d'un jeune ne rime pas à grand-chose ! Pourquoi ? Parce qu'en fait, on ne sait rien de la personne. On ne sait pas ce qui va la faire bouger. Se demander comment faire pour que ce jeune puisse trouver du sens dans un projet collectif est plus pertinent. C'est alors une autre philosophie d'intervention : on ne s'intéresse pas à la façon dont il va évoluer, mais à la meilleure façon de créer une dynamique territoriale ou dans l'établissement.

Par conséquent tous les modèles sur lesquels on travaille nous montrent qu'il nous faut construire quelque chose qui se trouve au-dessus des problématiques. Ainsi la réussite scolaire, le sentiment d'appartenance à un collectif de travail, l'établissement scolaire, la localisation géographique, la construction d'un parcours randonnée... tout ce qu'on veut, peut avoir une utilité sociale à partir du moment où ce n'est pas un

problème. Au final, ce que je suis en train de vous dire, c'est que pour résoudre un problème, il ne faut pas essayer de le traiter comme un problème.

--- **Participante** (Direction de la cohésion sociale des Hautes-Pyrénées) : On sait qu'il y a un problème à la base, mais on essaie de le prendre avant que cela ne devienne une situation de décrochage. Je trouve que ce genre de projet est une richesse pour tout un quartier. Ce que j'ai aimé dans le bilan de notre action, c'est d'entendre une principale adjointe dire « mais la société se prive de jeunes fabuleux ». Et c'est vraiment ça. Le travail effectué autour de la lutte contre le décrochage crée de la richesse à plusieurs niveaux.

André CHAUVET : Pour faire une analogie, à l'initiative de la Fondation SCHWARTZ, un groupe de jeunes issus d'une dizaine de Missions locales en France, a créé un collectif. La première réunion s'est tenue hier à Aubagne. Ils ont invité les pouvoirs publics, les spécialistes de l'orientation des jeunes, les Missions locales etc. autour de 3 thèmes de travail. En voici deux : 1er thème de travail : « arrêtez de nous mettre dans vos cases » ! Deuxième thème de travail : « orientation piège à cons » ! C'est le fruit d'un travail d'un an et demi réalisé par un groupe de jeunes sur la meilleure façon de contribuer eux-mêmes. Et on voit qu'il y a des jeunes exceptionnels. Pourtant ce sont des jeunes comme les autres : on leur a juste donné la parole et ils ont montré qu'ils étaient capables de la prendre. Et cela donne lieu à des situations très étonnantes : c'est notamment la DIRECCTE qui assiste à la réunion organisée par les jeunes, et ça chauffe un peu, parce qu'ils disent des choses que certains acteurs n'ont pas forcément envie d'entendre ! Et pourtant cela fait un peu avancer le débat et surtout cela montre que les jeunes sont capables de contribuer. Alors les jeunes, les vieux... tout le monde est capable de contribuer. Ce qui ne veut pas dire que les uns ou les autres ont raison. La contribution ne signifie pas que tout le monde a raison. Cela veut simplement dire qu'elle fait partie de la controverse nécessaire dans la construction d'une pensée collective.

--- **Participant** : Certes les projets collectifs et collaboratifs sont, en principe, très bien. Ce n'est pas un problème, sauf que dans mon quotidien, cela ne m'apporte que des problèmes pour lesquels on essaie de trouver des solutions ! Lorsqu'on travaille avec les psvs ou les médecins, on se trouve confrontés au problème du secret médical, avec les éducateurs de la PJJ, on fait face au secret professionnel, à l'intérieur des établissements, si on suit la hiérarchie (les CPE, proviseur, proviseur-adjoint, enseignant, infirmière...), on n'a pas accès à des informations concernant le jeune... Donc au final, le jeune est « coupé en petits morceaux », et dès lors comment l'aider à avancer ? Même par l'intermédiaire d'un projet collectif où on se met tous autour de la table, ce n'est pas simple.

André CHAUVET : Si je peux me permettre une petite provocation, ça voudrait dire qu'on a besoin de savoir plein de chose sur le jeune pour l'accompagner ? Or je pense que c'est une croyance. Après avoir été persuadé de cela pendant des années,

je me suis aperçu dans certaines situations, qu'au fond, l'échange d'information sur le public n'apporte pas de la pertinence dans les interventions. Ce postulat constituant un vrai débat entre les professionnels.

Sur le « burn-out » par exemple, tout le monde me disait que cela relevait du secret médical, m'invitant à abandonner. De fait, à un moment donné, j'ai arrêté de mettre autour de la table des personnes qui parlaient d'autres personnes. Je ne me suis intéressé qu'à la parole des intéressés. Et ce n'est pas plus mal, parce que, de mon point de vue, connaître toute la vie de l'intéressé amplifie les problèmes du décrochage. Pourquoi ? Parce qu'aujourd'hui les jeunes en ont assez d'être suivis et identifiés dans tous les dispositifs qu'ils fréquentent. Ils veulent avoir une virginité. D'ailleurs quand ils disent « qu'ils ne veulent plus être dans les cases », ça veut dire que pour eux, le suivi, le recueil d'information, le livret médical, etc. ne correspondent plus à leur volonté. Les jeunes, sont particulièrement remontés sur cette question-là : au fond ils ne veulent pas qu'on parle d'eux sans eux.

Par conséquent, penser qu'on a besoin d'abord d'échanger les informations sur les personnes pour aider les personnes, n'est pas, de mon point de vue, une nécessité. C'est à mettre en débat. Je ne suis pas persuadé qu'il est nécessaire d'avoir beaucoup d'information sur les gens pour les aider et pour travailler sur des dispositifs collaboratifs. C'est un sujet très intéressant techniquement, parce qu'il nous renvoie à la question suivante : « est-ce que collaborer signifie échanger les informations ? » Je ne suis pas persuadé que le niveau de connaissance des problématiques de la personne m'aide beaucoup dans son accompagnement. Mais je mets cette hypothèse en débat. Vous pouvez ne pas être d'accord.

--- **Participant** : Je trouve que ce que vous dites a certaines limites. Nous avons eu le cas d'une élève qui faisait des piercings à d'autres élèves dans les toilettes du lycée. Elle est passée à deux doigts de l'exclusion, parce qu'avec l'éducateur, on s'est aperçus que c'était une pratique courante dans le milieu familial. Cette connaissance a permis d'éviter le conseil de discipline parce qu'on a expliqué qu'elle reproduisait le modèle familial.

André CHAUVET : Évidemment, il faut a minima des relations d'information pour pouvoir accompagner les personnes. Par contre, qu'on veuille se mettre autour de la table pour essayer de qualifier toutes les informations de la personne, je n'y crois pas une seconde. J'entends vos réserves et les partage. Simplement, je ne suis pas persuadé que c'est la qualité et le nombre d'informations récolté qui va garantir la pertinence de l'intervention.

--- **Participant** (Éducatrice au Conseil Général) : Le partage d'informations est quelque chose d'important, mais par rapport à l'exemple que donne monsieur [la jeune fille qui fait des piercing], la personne la plus à même de donner l'information sur la pratique familiale, c'est la jeune elle-même. Dès lors, y a-t-il nécessité de se poser la

question entre professionnels ? Ne doit-on pas poser directement la question à la jeune concernée ? Je sais que dans ma pratique professionnelle, que ce soit au niveau du décrochage scolaire ou pour autre chose, lorsque je rencontre un jeune pour la première fois, d'emblée je leur dis que je n'ai pas lu leur dossier. Je trouve que c'est très intéressant de faire avec ce que la personne amène en entretien. Je n'ai pas besoin d'avoir tout son pédigrée pour travailler avec elle. Je vais faire avec ce qu'elle m'amène.

--- **Participant** (Éducatrice au sein d'une association en prévention spécialisée) : Il y a trois principes d'action dans la prévention spécialisée qui sont le non-mandat, l'anonymat et la libre adhésion. Pour faire court, il s'agit de pouvoir approcher la personne sans forcément savoir d'où elle vient, ni même de connaître son nom et son prénom ; de prendre la personne comme elle est et la laisser nous raconter sa vie. Je peux témoigner du cas d'un jeune jusque-là suivi par un de mes collègues éducateurs : visite à domicile, dans la famille, pour y rencontrer le jeune de 18 ans ; en décrochage scolaire, en recherche d'emploi, il fait la demande d'un accompagnement en insertion professionnelle. Lorsqu'il a appris que j'allais être sa nouvelle éducatrice, il m'a dit « j'ai raconté ma vie à l'autre éducateur, comment je vais faire ? » Comme je le sentais dépité, je lui ai dit que sa vie privée resterait sa vie privée, en lui rappelant que j'étais là pour l'accompagner dans son projet professionnel. Depuis, la relation s'est établie et il me raconte des choses plus intimes. Seul le temps peut amener un jeune à se livrer.

--- **Participant** : Ils sont nombreux à vouloir absolument raccrocher les « décrocheurs ». Pourtant, dans le dictionnaire, ça n'existe pas !

André CHAUVET : Les décrocheurs existent dans le sens où ce sont des personnes en situation de décrochage - c'est-à-dire des personnes qui ont arrêté l'école. Avant on ne les appelait pas décrocheurs. Mais si vous êtes dans le travail social depuis des années, cet individu n'a pas changé. On lui a simplement mis une nouvelle étiquette.

[Par rapport à l'intervention précédente,] ce qui est très intéressant, c'est la façon dont on se positionne différemment selon les approches professionnelles. Personnellement, je suis très influencé par Yann LE BOSSÉ⁽¹⁾ qui nous dit : « je suis expert du processus et la personne est experte de sa propre situation ». Donc à partir du moment où c'est votre principe d'intervention, vous considérez que la personne est la plus à même pour définir ses priorités. Ce qui veut dire que vous considérez que le savoir sur « l'autre »

⁽¹⁾ Yann LE BOSSÉ est professeur titulaire au département des Fondements et pratiques en éducation de l'université Laval (Québec). Il y dirige le laboratoire de recherche sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Depuis 17 ans, ses travaux sont exclusivement consacrés à l'approfondissement de l'ensemble des questions théoriques, empiriques et pratiques reliées au phénomène de « l'empowerment ».

n'est pas déterminant, mais que c'est bien la capacité de la personne à s'autodéterminer au regard des priorités que vous allez l'aider à identifier. Or, pour d'autres professionnels, il faut comprendre ce qui se passe dans la tête du jeune pour intervenir de manière adéquate. Dans ce cas, la personne n'est plus au centre du dispositif. Elle est un objet de réflexion. Quand on parle des personnes, on parle de ce qui pourrait être la meilleure solution pour elle ; mais la personne, finalement, est relativement peu présente. En fait, on ne lui a pas demandé son point de vue ; pourtant, c'est le point de vue de la personne qui est central.

Lorsque vous opposez des travailleurs sociaux - notamment des éducateurs de rue pour qui le principe de la libre adhésion est crucial - à des enseignants - qui considèrent que plus tôt on connaît les dysfonctionnements et plus on communiquera les informations, mieux on interviendra - on assiste à un choc de culture qui rend difficile les processus d'intervention sociale. Tout simplement parce qu'ils n'ont pas la même conception de l'intervention sociale. Et je trouve que c'est un débat très intéressant à tenir aujourd'hui : quel est le niveau d'information minimum à avoir sur les personnes pour intervenir ? A-t-on besoin de tout savoir ? A mon avis, « non », mais nous avons besoin de savoir certaines choses. Dès lors comment travaille-t-on ensemble ? Comment peut-on mettre les personnes à leur juste place ? Alexandre LHOTELLIER⁽²⁾ dit très justement : « il faut être à la hauteur de l'autre ». « L'autre » qui est dans mon bureau et qui, peut-être, est en grande situation de détresse. Ou alors peut-être qu'il s'en fiche un peu, que pour lui, décrocher n'est pas si grave ? ! Parce qu'il ne faut pas non plus penser que c'est dramatique dans toutes les situations. Il y a des jeunes pour qui aujourd'hui, ce n'est pas toujours dramatique. Par conséquent, il y a une personne en face de nous et il faut se demander comment elle peut contribuer à tout ça ?

Le risque que je pressens aujourd'hui, c'est que plus il y a d'acteurs autour de la table, plus on risque de parler des personnes sans que leur parole ne soit écoutée. Et je trouve votre intervention intéressante, parce qu'elle nous rappelle que nous avons l'obligation de nous demander ce à quoi « l'autre » pense ? Mais peut-être qu'il ne pense rien ! ? Par expérience de praticien, parfois, certains jeunes n'ont rien à nous dire. Ils sont juste « paumés ». A ce moment, il faut laisser du temps au temps pour pouvoir construire une relation. Malheureusement le système social n'a pas la même conception opérationnelle que celle adoptée par le travailleur social qui va construire une relation de confiance sur un processus plutôt laborieux, plutôt itératif. Le meilleur signe de ce décalage, ce sont les logiciens imposés par le système social, dans lesquels on va devoir renseigner le niveau de gravité du décrochage potentiel, où la personne est considérée comme un objet. Du coup, on observe une tension manifeste entre la

⁽²⁾ Alexandre LHOTELLIER : enseignant chercheur honoraire à l'université de Nantes où il a dirigé le Département de psychologie. Fondateur de l'IFEPP (Institut de Formation et d'Études Psychosociologiques et Pédagogiques). Alexandre LHOTELLIER est notamment l'auteur de l'ouvrage : *Tenir conseil, délibérer pour agir*, éd. Seli Arslan, 2001.

place de l'individu, auquel on doit donner de l'importance, et la place du système social qui voudrait penser à la place des individus ! Or, si on veut être intelligent, il faut qu'on joue cette tension, qui existera tout le temps, pour la rendre productive et non pas empêchante.

Il est intéressant de se dire que nous n'avons pas la même conception de l'intervention ; et c'est plutôt normal. Simplement, il faut entendre ce que vous dites - « je n'ai pas besoin de connaître l'individu pour l'aider » - mais aussi entendre ce que dit votre collègue - « si je n'ai pas d'information ça ne va pas fonctionner ». Comment peut-on rendre tout cela compatible ? C'est toute la difficulté d'une intervention collective sur des problématiques qui sont d'une complexité inouïe.

--- **Participant** : D'où l'intérêt de travailler ensemble. La place de chacun se trouve en accompagnant les jeunes, grâce à cette complémentarité entre professionnels, à un travail en transversalité, où chacun à son regard...on ne peut pas avoir tous les savoirs. Nous travaillons avec l'Éducation Nationale et la Maison du Conseil Général (MCG), et on a vraiment un regard complémentaire autour du jeune : le décrochage scolaire est un processus qui se fait au fur et à mesure, dans lequel entrent en jeu d'autres problématiques... familiales et sociales. Nous sommes des sortes de garde-fous, garants d'une communication constante entre les différents professionnels, pour être à l'écoute des jeunes sur les différents points.

--- **Participant** : Nous, dans le cadre du PRE, nous travaillons vraiment sur l'échange d'information, dans une logique un peu systémique. Je pense au cas de Julia qui était presque en rupture au niveau du collège, parce que son grand frère était un délinquant. Cette jeune avait du mal à aller bien dans la mesure où son frère allait mal. Sans cette information, il aurait été compliqué de faire comprendre à l'établissement scolaire les raisons de son mal-être. On essaie d'agir tout le temps de la sorte, mais en disant toujours aux jeunes et à la famille qu'il y a certaines informations trop intimes qu'on ne communiquera pas. C'est la limite, d'autant que nous sommes liés au secret professionnel. Par conséquent, on essaie de jongler avec tous ces niveaux ; en nous appuyant sur le contrat qui est primordial, et sur l'échange entre partenaires. C'est une démarche qu'on expérimente au quotidien et parfois, on échoue. Certaines familles ont peur de l'échange entre professionnels mais on essaie de travailler avec elles et ces jeunes dans une relation de confiance. Il est vrai que s'adresser à un jeune de 18 ans en disant « tu es responsable et je prendrai en compte ce que tu me dis », est un autre positionnement que j'entends parfaitement. Je crois que comme on le disait, il faut s'adapter, être souple, ne pas être dogmatique.

--- **Participant** (Animateur social au CCAS d'Albi) : Je voulais revenir sur le fait de travailler ensemble avec les complémentarités des uns et des autres. Nous avons mis en place un dispositif pour des jeunes en situation de décrochage. On travaille avec peu de jeunes et nous nous sommes basés sur deux choses. La première, c'est leur laisser du temps ; la deuxième, c'est la valorisation de ce qui est fait. Ces jeunes

sont repérés par bien des institutions. Or, la principale difficulté que l'on a eue, a été de faire en sorte que certains de nos partenaires ne fassent rien ! J'ai dû les appeler en leur disant : « vous recevez ces jeunes, mais ce n'est pas la peine, ne faites rien avec lui. Pas maintenant. Il faut leur laisser du temps ». Nous avons eu un mal fou. Ils se sentaient obligés de répondre à un besoin dans l'immédiateté ; ce qui n'était pas forcément utile.

André CHAUVET : En effet, « ne rien faire » peut parfois être la meilleure action que l'on peut avoir dans certaines situations. La persévérance étant également liée à la patience. Or, nous sommes dans une société d'accélération où il y a beaucoup d'impatience et où on est persuadés que l'on doit intervenir très vite. C'est un peu comme prendre des antibiotiques lorsqu'on a la grippe !

En fait, ce que vous évoquez, et qui est très important pour nous, c'est le fait qu'il y ait de l'activisme autour des publics en situation de décrochage, et qui crée plutôt de la turbulence, de la confusion et de la culpabilité que de l'appui. J'ai travaillé sur un dispositif pendant une année et le premier principe que l'on s'est imposés, c'est « laisser du temps ».

Dans tous les systèmes sociaux générant de l'urgence, il faut laisser du temps et il faut qualifier ce temps-là, le quantifier. On a essayé surtout de mettre en place des choses à la mesure de la temporalité des personnes, ce qui veut dire qu'avec un peu de patience, des choses peuvent se mettre en œuvre. Cela a été parfois très compliqué dans certaines organisations de jouer sur le temps long parce qu'elles sont nécessairement dans du temps court. Ce que vous évoquez est très important : le risque qui se profile, est que l'hyperactivité des gens renforce le sentiment d'impuissance du public lui-même. Alors que si on considère que les processus de décrochage sont d'abord liés au sentiment d'agissement de la personne - c'est-à-dire qu'elle soit partie prenante -, cela nécessite qu'elle trouve l'occasion de faire. Or, trouver l'occasion de faire ne va pas arriver tout de suite. Je reviens sur la comédie musicale, mais on pourrait parler de faire un voyage, d'initier les choses... Peu importe. Peut-être que la première contribution du jeune va être de s'engager dans un petit projet qui n'a pas un enjeu formidable mais en même temps, c'est déjà quelque chose. C'est la « stratégie des premiers pas », stratégie que j'ai beaucoup de mal à communiquer à la puissance publique aujourd'hui, car le décrochage est perçu comme une épidémie qu'il faut endiguer le plus vite possible en agissant avec une brigade d'interventions rapides ! Car si on n'intervient pas assez vite, ça va forcément s'aggraver.

L'idée qu'on puisse ne pas intervenir m'est très chère. Il y a des situations où il faut laisser du temps, parce que les « gens paumés » ont besoin d'un peu de temps. [...] Il faut jouer sur deux choses : 1/ la persévérance est liée à la patience. Dans la société d'accélération, si vous introduisez la logique de la patience du côté du professionnel, vous produisez quelque chose. 2/ valoriser ce qui a été fait. Cela veut dire que vous donnez l'occasion aux individus de faire quelque chose. Du coup « agir pour com-

prendre »... parfois, on se fiche de comprendre si effectivement on agit.

--- **Participant** : Cela vient télescoper notre parti-pris qui consiste justement à essayer de nommer les choses, les difficultés qui sont repérées pour pouvoir agir.

[...] J'entends tout à fait ce que vous dites et j'approuve même, mais cela va modifier certains éléments. Je pense qu'il faudra faire coexister plusieurs modes de fonctionnement. Sur certaines situations, il faudra être plus souple pour laisser un petit peu de place à ce genre de réalité ou d'évolution.

André CHAUVET : Par rapport à ce que vous dites, il y a une question théoriquement très précieuse aujourd'hui. Dans l'intervention en orientation à l'accompagnement, il y a l'idée que les gens vont mobiliser leur énergie à partir du moment où ils ont identifié un but. Le présupposé théorique qui organise la pratique sociale depuis 30 ans est que le déclencheur de la motivation serait le but. Or, il y a un modèle de la motivation développé par Marc-Henri SOULET⁽³⁾, qui s'appelle « la motivation poétique ». Il nous dit la chose suivante : dans un système social, extraordinairement incertain, la motivation à agir n'est pas déclenchée par l'identification du but, mais par l'action ; et la motivation est déclenchée simultanément à la production de l'action. Dès lors, selon Marc-Henri SOULET, si vous voulez accompagner un décrocheur de manière habile, la première priorité consistera à le mettre en situation de réussite. La motivation sera alors le résultat de l'action sans être le préalable à votre action. C'est une vision révolutionnaire dans les pratiques d'accompagnement parce que cela suppose qu'une opportunité d'action, quelle que soit sa nature, peut être source potentielle de motivation. C'est la raison pour laquelle je dis à mes collègues : « vous êtes des activateurs d'occasion et la fête du village peut être l'occasion de faire quelque chose »... Parce que s'il y a de la contribution, s'il y a de l'intérêt et s'il y a de la réussite, cela produira quelque chose.

Ce modèle d'intervention remet en question la pensée publique : celle qui veut inciter absolument les individus à avoir des projets planifiés pour qu'ils puissent les mettre en œuvre et ainsi qu'ils soient sécurisés. Une façon de faire rendue difficile aujourd'hui au regard des niveaux d'incertitude ! [...] Pour autant, comme vous le suggérez, il faudra que l'on ait en tête deux modèles de la motivation : un modèle planificateur et un modèle opportuniste. Lorsque j'incite des collègues dans l'accompagnement à arrêter de demander aux jeunes ce qu'ils veulent mais faire en sorte qu'ils prennent ce qui se présente pour qu'ils en fassent quelque chose, c'est totalement l'inverse de ce que l'on a fait pendant des décennies. Autrement dit, il nous faut gérer deux

⁽³⁾ Marc-Henry SOULET est un sociologue français dont les contributions ont concerné la logique de la recherche et de la découverte en sciences sociales et, surtout, l'étude de la « non-intégration », de l'exclusion sociale, de la vulnérabilité et du discrédit identitaire des individus, et l'analyse des mécanismes du travail social et des autres formes d'intervention sociale, y compris du rôle de l'État dans ce domaine.

approches qui, apparemment, sont contradictoires : une approche de planification et une approche totalement opportuniste. Il n'empêche qu'il faut les rendre compatibles. Mais finalement c'est le modèle de la vie : d'un côté on a envie de faire des choses et on met en place les moyens pour y parvenir ; en même temps, on saisit certaines opportunités qui nous forcent à agir et on s'aperçoit alors que cette opportunité s'avère plus intéressante que ce que l'on pensait.

L'intérêt de la position de Marc-Henri SOULET, c'est qu'il nous dit que ces opportunités sont des choses de bon sens mais que l'on a tellement de modèles théoriques sur la motivation intrinsèque qu'on en oublie toutes les choses que l'on fait par hasard. C'est notamment le modèle de la sérendipité⁽⁴⁾. Un concept très à la mode qui plébiscite le rôle du hasard. Dans notre domaine d'intervention, c'est par exemple travailler sur des dispositifs jeunes où les individus sont connectés à internet avec un smartphone et vont explorer le monde pendant deux heures par sérendipité sans aucune planification préalable. C'est à partir de cette découverte improvisée, totalement ouverte, que l'on va travailler avec eux sur l'élargissement de leurs représentations des possibles. [...]

Cela va à l'encontre de tous les modèles que l'on a utilisés jusqu'à présent : on joue sur le fait que l'opportunité, le hasard, peuvent être un moyen d'intervention sociale. Aussi, lorsque vous présentez ce mode d'intervention dans le domaine du travail social, formé aux approches traditionnelles, c'est un peu « décoiffant ! Mais de mon point de vue, les deux modèles ne sont pas incompatibles. Ils sont même parfaitement compatibles. C'est simplement la vie : on est à la fois dans des modèles de planification et des modèles d'ajustement. [...] Il est vrai qu'historiquement, on a opposé les approches opportunistes et les approches planificatrices. Mais aujourd'hui, on ne les oppose plus, elles peuvent être pertinentes pour chacun.

Vous cherchez un appartement, vous avez de nombreux critères, mais en même temps, en cherchant, vous trouvez ce que vous ne cherchiez pas ! C'est la vie. C'est la sérendipité : on cherche quelque chose, on tombe sur autre chose. Pourquoi parler de sérendipité ? Parce que dans une société de l'incertitude, c'est une technique d'exploration tout à fait intéressante, parce qu'elle permet de gérer l'incertitude en s'intéressant à ce qui existe. Ce qui est très innovant dans l'intervention sur le décrochage : cela suppose que l'on arrête de penser qu'on est sûr et qu'on introduit le risque de l'incertitude au processus. [...] Il faut dire que l'argument préféré des personnes qui ne souhaitent pas agir, c'est : « je veux bien le faire à condition que je sois sûr des résultats ! ». C'est pourquoi, historiquement, on a plutôt tendance à dire aux personnes : « ne t'inquiètes pas, ça va bien se passer ». C'est ce que me disait un ami quand j'ai

⁽⁴⁾ La sérendipité est, à l'origine, le fait – pour une découverte scientifique ou une invention technique – d'être ou d'« avoir été » faite de façon « inattendue » car accidentellement, à la suite d'un concours de circonstances fortuit ; et ceci souvent dans le cadre d'une recherche orientée vers un autre sujet.

passé un IRM ! Il m'a dit : « ne t'inquiètes pas, ça va bien se passer, c'est juste un mauvais moment à passer ». C'est à ce moment-là que j'ai eu un grand moment de solitude en me disant que « j'avais des raisons de m'inquiéter » ! C'est la même chose dans les processus de gestion du risque : on va s'apercevoir qu'à partir du moment où l'on modélise le risque – autrement dit on travaille sur le risque possible que cela ne marche pas -, on facilite le processus d'engagement. A l'inverse, dès qu'on veut rassurer sur le fait qu'il n'y a pas de risque, on amplifie les processus de décrochage. C'est le B.A.BA de l'engagement. Sauf que, du coup, tout le système social veut générer de la garantie et de la certitude. [...] Ce que je raconte là, les professionnels le savent, ils le vivent sur terrain. Ils savent que si on hyper-rassure une personne qui est déjà en situation de difficulté, la seule chose que l'on arrive à faire c'est de l'effrayer davantage ! Vous mettez alors toutes les conditions pour qu'elle n'agisse pas ou qu'elle abandonne très vite parce que ça ne lui convient pas. Par conséquent, s'intéresser à la prise de risque devient un processus très intéressant. A partir du moment où une personne prend le risque de faire quelque chose, la boucle d'alimentation du système peut se mettre en route... mais ça prend du temps.

--- Participant : : Avez-vous testé ce modèle sur des élèves qui ne sont pas en décrochage ?

André CHAUVET : Pour Marc-Henri SOULET, ce modèle n'est pas spécialement dédié aux situations de décrochage. Il marche pour tout le monde. Il renvoie au fait que le niveau d'incertitude de la société est très important. De manière plus pragmatique, si on reprend la question que posent fréquemment des parents – pensez-vous qu'après tel diplôme, mon fils sera certain de décrocher un CDI ? -, il existe deux réponses possibles : soit la réponse est « oui, ne vous inquiétez pas, ça va bien se passer » - ce qui est quand même un peu malhonnête ! -, soit « on n'en sait rien du tout, vous verrez bien ». Aucune des réponses n'est réellement satisfaisante.

Que nous dit SOULET ? Il nous dit que dans un monde d'un grand niveau d'incertitude, avec des cycles économiques courts, considérer que le seul levier de la motivation consiste à définir des buts qui, par nature, sont aléatoires, est quelque chose d'extrêmement risqué, au pire dangereux. Au contraire, selon lui dans une société totalement incertaine, il va y avoir un *prima de l'action*. C'est-à-dire que les gens vont plutôt être dans des logiques « d'essai-erreur ».

[...] Ce que vous évoquez ici, c'est le fait que le modèle d'agir et de rétroagir est un modèle de la systémique et de la stratégie. C'est-à-dire qu'on agit et qu'on voit ce qui se passe. Ce qui ne veut pas dire qu'on fait n'importe quoi. Mais comme on n'est pas sûr de la garantie, c'est un modèle qui est plutôt vertueux. Et je dis qu'aujourd'hui les jeunes vont plutôt dans ce modèle-là, et ils n'ont pas à le théoriser, ils agissent. Comment font-ils ? Tant que vous leur dites ce qu'il faudrait qu'ils fassent, vous êtes « concurrencés » par une de leur connaissance qui est en première année de faculté ou par un autre jeune rencontré sur un réseau social, qui leur donnent l'envie de suivre

telle ou telle voie. Vous pourrez alors raconter ce que vous voulez, de toute façon, ils feront ce qu'ils auront décidé. Ce qui signifie qu'à un moment donné, on n'a même pas à se poser la question du modèle de SOULET : il fait partie de la vie ! Par contre, cela remet en question tous les modèles historiques de l'accompagnement dans lesquels prime la motivation intrinsèque de la définition d'un but. Aussi la question est : « est-ce que dans un dispositif collectif, on s'intéresse au projet individuel de chacun ou est-ce qu'on imagine qu'on pourra avoir un projet collectif qui produira quelque chose ? » Vous avez compris mon point de vue aujourd'hui : plus on met la pression sur les projets individuels, plus on crée de l'échec. En revanche, dès qu'il y a un projet collectif, on donne l'occasion, l'opportunité de...

Je connais une entreprise d'insertion qui a travaillé avec le théâtre de La Liberté à Toulon. Elle est allée voir le directeur du théâtre en lui expliquant qu'elle avait des salariés en insertion avec lesquels elle souhaitait préparer une manifestation pour les 20 ans de la Fédération Nationale d'Accueil et de Réinsertion Sociale (FNARS). Le directeur du théâtre a accepté de les prendre pendant 6 mois pour travailler la pièce de théâtre avec eux. Je peux vous dire que tout ce que nous aurions pu faire dans le cadre d'un accompagnement individuel n'aurait jamais permis de produire ce que le théâtre a produit chez les personnes, en termes de lien social, de sentiment de compétences, d'image de soi, etc. On ne pouvait pas imaginer un dispositif plus vertueux. Et pourtant, il ne nous a pas coûté grand-chose ! Comme quoi, la puissance de mobilisation des gens est étonnante.

Je ne suis pas en train de dire qu'il faille absolument suivre cet exemple, mais qu'on peut faire des choses à la mesure des territoires sur lesquels on intervient. De la même manière, prendre en compte le décrochage avec des logiques collectives ne veut pas dire qu'on n'accompagne pas les gens individuellement. Par contre, qu'on puisse aussi l'intégrer dans des projets collectifs me paraît un vrai enjeu de société. Amener les gens à refaire du lien social, qu'ils se sentent appartenir à un collectif est un moyen de lutter contre la désaffiliation - c'est-à-dire le sentiment d'être tout seul, éparpillé. [...]

--- **Participante** : Avez-vous des exemples de coopération avec un groupe de jeunes et des professionnels ?

André CHAUVET : Dès que l'on a des groupes de jeunes avec des professionnels, le professionnel fait travailler les jeunes. Ce qui n'est pas la même chose que lorsque les jeunes invitent les professionnels. Personnellement, ce que je vois bien fonctionner, sont les situations où les jeunes sont partie-prenante du dispositif : ils pilotent l'expérience et ils invitent les professionnels à discuter avec eux. Les dispositifs pilotés par les professionnels et qui demandent le point de vue des jeunes ne sont pas des dispositifs coopératifs. Ce sont des dispositifs dans lesquels on suscite l'implication à la participation. C'est la grande différence que je vais faire entre les logiques participatives et les logiques contributives.

Participer, c'est demander un point de vue. C'est par exemple, dans le cadre de la démocratie participative, une réunion citoyenne où vous dites aux habitants « on va construire un rond-point ici, qu'est-ce que vous en pensez ? » - alors même que les plans sont déjà actés et que même le marché public est déjà passé ! Cela veut dire qu'on va demander le point de vue des citoyens sans s'assurer que celui-ci soit pris en compte. Ce qui agace fortement les citoyens à qui on demande de participer, puisqu'ils ne sont pas partie-prenante du processus de décision. La démocratie participative ne marchera que dans la mesure où les gens auront le sentiment que leur contribution sera susceptible d'être prise en compte. Ceci signifie que les processus de décision sont négociables ou du moins que l'on sait dès le départ ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas. C'est pour moi la grande différence entre contribuer et participer.

Les dispositifs de contribution sont bien plus performants, mais ils sont plus compliqués. En effet, dès que l'on a une chaîne d'acteurs, il est difficile de faire l'unanimité, de tenir compte de l'avis des autres, de prendre des décisions... Mais quand on ne peut toucher à rien, ce n'est pas la peine de demander leur avis aux autres ! C'est un peu caricatural, mais je trouve insupportable de multiplier des tableaux de collaboration dans lesquels on demande le point de vue aux gens, alors que l'on sait que l'on n'en tiendra pas compte. [...]

--- **Participant** : Dans la prochaine politique de la ville, la participation des citoyens est vraiment mise en avant. Pourtant les professionnels disent qu'ils ne savent pas faire. C'est un réel enjeu.

André CHAUVET : Je ne sais pas. Pour avoir travaillé sur la participation de l'usager dans les centres d'hébergement par exemple, je suis le premier à dire que c'est formidable que l'usager donne son avis. Sauf que, comme c'est tellement institutionnalisé, on peut souvent se retrouver avec un comité d'usagers dans lequel les professionnels ne savent pas trop comment saisir ce mécanisme et dans lequel l'usager n'est pas forcément à l'aise. Par conséquent, cela donne soit des lieux mous dans lesquels rien ne se dit, soit des lieux très agressifs dans lesquels c'est la foire d'empoigne ! Aujourd'hui, on n'a pas de culture de la participation. Et étrangement, on l'a institutionnalisé avant de le « pédagogiser ». Les incitations à la participation sont d'abord des incitations européennes. Tous les textes sur l'inclusion sociale mettent en avant le citoyen comme acteur des politiques publiques. C'est formidable mais dans la réalité de la mise en œuvre, les professionnels sont démunis. Globalement, nous ne sommes pas très bons sur ce plan. [...] On a beaucoup tendance à parler des usagers à la place des usagers ! On n'a pas une grande culture de la contribution et de la participation. [...] On est là dans quelque chose qui tient un peu du « petit laboratoire » où on essaie de faire des choses avec plein de vertu mais en même temps on avance en marchant.

--- **Participante** : Par rapport à ce que disait le collègue tout à l'heure - « on parle toujours de nos réussites mais pas de ce qui ne marche pas » - Dans le projet [Point Parents], on s'est demandés si on avait touché les parents les plus éloignés

de l'école – et plus particulièrement les parents fuyant les institutions -, j'ai répondu « non ».

[...] Nous proposons actuellement des dispositifs encore très institutionnels dans lesquels les familles les plus en difficulté – d'où proviennent la plupart du temps les enfants décrocheurs - ne s'y retrouvent pas forcément.

André CHAUVET : On fait ce qu'on peut. Mais en même temps, en France, on a tendance à institutionnaliser les dispositifs vertueux, c'est-à-dire qu'on les « met en institution » tout de suite. Par exemple, concernant la participation d'usagers, on a rendu les comités d'usagers obligatoires en passant par la loi... Mais en l'institutionnalisant on l'a rendu un peu vide d'initiative. Nous aurions sans doute plus d'intérêt à expérimenter certaines choses pour observer ce qui se passe : par exemple quelles sont les conditions de la prise en compte de l'utilisateur et de sa propre situation ?

Mais de manière générale, compte-tenu du nombre d'acteurs impliqués par la question du décrochage -tout le monde est concerné, de près ou de loin, par cette question-là -, il faut se demander jusqu'où sommes-nous prêts à aller en termes de contribution. Ce qui est très compliqué, c'est qu'il y a tout le temps des personnes qui sont là pour nous dire : « vous pouvez aller jusque-là, mais pas plus ! » Il y a aussi de plus en plus de personnes qui ne veulent pas qu'on parle d'elles, derrière leur dos.

[...] Ce qui est compliqué, c'est qu'on [les acteurs] peut ne pas avoir les mêmes points de vue sur les modalités de l'intervention. Je vous donne un exemple : je travaille actuellement sur les pratiques alternatives d'accompagnement et nous réalisons notamment une revue des pratiques un peu innovantes. Nous avons observé que la plupart des pratiques de l'accompagnement un peu innovantes sont des pratiques ambulatoires et contextualisées. Grosso modo, on redevient « éducateur de rue », c'est-à-dire qu'on désinstitutionnalise un processus qui a été institutionnalisé.

[...] Il existe un dispositif allemand, par exemple, qui considère que notre problème est d'être présent dans les lieux où les usagers sont. Une pratique sur laquelle les travailleurs sociaux français sont quelque peu dubitatifs. Or, dans les faits, c'est d'une puissance de lien social phénoménal. Pourquoi ? Parce que vous allez à la rencontre des publics sans les inviter à venir chez vous, sans les obliger à rentrer dans votre propre système de normes.

Historiquement, il y avait une perméabilité des champs professionnels. Désormais, la question du décrochage fait exploser les barrières de l'intervention parce qu'on a affaire à un objet de société qui suppose des interventions à peu près coordonnées. Or ce qui est compliqué, c'est qu'on peut avoir des points de vue d'acteurs qui ne sont pas les mêmes. C'est pour cette raison que les logiques des pratiques coopératives sont très intéressantes, parce qu'on peut s'accorder à un moment donné sur ce que l'on partage et sur ce qui nous différencie. Il y a en effet des situations dans lesquelles il faut s'accorder sur ce que l'on partage, pour vérifier que nos modes d'intervention

peuvent être complémentaires et non pas opposés. Reste que la multiplicité d'acteurs peut créer du « brouillage » dans les modalités de l'intervention parce que les individus ont de moins en moins de repère sur qui fait quoi ? Du coup, ils ne sont plus « acteur du processus » mais « objet du processus d'accompagnement ». Et pour que les individus soient sujets, il faut qu'ils soient parties-prenantes. On ne peut pas se contenter de demander leur avis, il faut aussi mettre en place les conditions pour qu'ils soient parties-prenantes.

Ce schéma fonctionne à condition qu'on arrive à se positionner au-dessus du problème à résoudre. Qu'on ne soit pas uniquement dans les partages de point de vue et qu'on essaie de s'accorder sur ce qui nous rassemble. Tout en sachant que le but, en revanche, reste le même : plutôt que de lutter contre le décrochage, c'est la persévérance et la réussite éducative de chacun qui doivent être recherchés. Je le redis parce que c'est en nommant le problème que vous rendez les gens malades ! Ce qui n'empêche pas certains établissements scolaires de se présenter comme « l'établissement scolaire dans lequel le taux de décrochage est le plus élevé du département » ! [...]

--- **Participant** (Coordinatrice PRE dans le Tarn) : Depuis un petit moment, nous nous interrogeons sur la question du décrochage. Nous avons commencé par faire une sorte de diagnostic de territoire partagé, en faisant des entretiens auprès d'un certain nombre d'acteurs issus du territoire. La démarche consistait à identifier une représentation du décrochage – mais plus largement de la réussite éducative – et à poser des éléments en termes de cohérence et de complémentarité. Au final, un certain nombre de thématiques sur lesquelles nous souhaitions intervenir sont ressorties de ces échanges, notamment l'accompagnement à la recherche de stages pour les jeunes, un travail sur la mobilité... Aujourd'hui, nous sommes en train de réfléchir à la question de la collaboration, des partenariats dans l'action, à la façon dont nous allons nous mettre en action tous ensemble autour de ces questions-là. Évidemment, nous avons conscience que nous sommes sur des cultures professionnelles un peu différentes – ce qui a d'ailleurs donné lieu à des discussions animées ! Il n'en reste pas moins que nous sommes tombés d'accord sur nos points communs et sur les choses sur lesquelles nous ne pouvions pas nous entendre. [...]

J'ai commencé à prendre contact avec une personne sur une démarche de formation/action et notamment sur l'approche portant sur les « alliances éducatives », parce qu'il me semblait important de réfléchir à une sorte de philosophie commune de la réussite éducative sur notre territoire. Donc, la première chose que nous avons demandée a été de réfléchir collectivement. Pour l'instant, nous n'avons pas beaucoup avancé sur la construction de projets impliquant des jeunes. [...] Nous sommes aussi en recherche de modalités d'action et d'organisation pour la suite, de bons exemples, d'outils... [...]

--- **Participant** : J'ai une question innocente par rapport aux dispositifs qui sont créés en complément de l'école. Ne sont-ils pas trop lourds ? Ils ne laissent plus de temps pour « ne rien faire ! » [...]

André CHAUVET : L'histoire des dispositifs en France repose sur l'idée qu'on fabrique des dispositifs pour régler les problèmes de personnes. Toute l'organisation sociale française, depuis 30 ans, vise à identifier des structures et des dispositifs liés aux problèmes des personnes. En fait, on compartimente les dispositifs autour des personnes.

Dans les pratiques collaboratives sur lesquelles on travaille aujourd'hui, on essaie plutôt de travailler sur la non-segmentation publique au regard d'un critère. Par exemple, on va organiser des collectifs d'adultes qui sont justes des collectifs d'adultes dans lesquels on ne va surtout pas dire qu'ils ont un problème particulier. Dans le cas de collectifs de jeunes on ne sait pas quelle est leur problématique : dès lors on ne sait pas qui va aider qui puisqu'on considère qu'on verra ce que l'on va faire ensemble. Il s'agit d'une expérience où finalement on crée des « collectifs de rien » dans lesquels on définit avec les individus quels seront les objectifs et les modalités que l'on va construire. Pourquoi ? Pour éviter de faire exister le problème - puisque dès que l'on crée des structures qui vont s'occuper « du » problème, le problème devient alors un vrai problème de société ! En gros, dès que l'on crée un dispositif, le dispositif légitime l'existence d'un dispositif qui va maintenir leur propre existence. On connaît cela en France depuis très longtemps : on crée une prestation, on crée un prestataire, on crée de nouvelles nécessités pour les professionnels !

Votre question innocente nous renvoie à toute l'organisation sociale actuelle des dispositifs d'accompagnement. Elle est, du coup, naturellement complexe parce qu'elle nous pose une question embarrassante : doit-on continuer à augmenter le nombre d'intervenants, de prestataires possibles - qui sont tous légitimes, tous compétents et tous performants - ou est-ce qu'à un moment donné, on essaie de mettre de la cohérence et du bon sens ? Une question qui se heurte au jeu d'acteurs. En effet, aujourd'hui, on aurait tendance à ne pas parvenir à simplifier les dispositifs parce qu'il y a trop d'acteurs qui sont impliqués dans les dispositifs. Je vous donne un exemple, l'Accord National Interprofessionnel (ANI) qui vient de sortir : initialement c'est un objectif de simplification !? C'est juste une illustration, mais tout ceci risque d'amplifier la complexité des dispositifs pour les personnes et ainsi multiplier les modalités de l'intervenant.

On retrouve cet effet démultiplicateur partout. C'est une observation que l'on a faite dans le Nord-Pas-de-Calais où les personnes bénéficiaires des minima sociaux sont sur-accompagnées. C'est-à-dire que bientôt, elles vont avoir un agenda pour noter tous leur rendez-vous d'accompagnement ! Une logique absurde qui fait que l'accompagnement devient utile... en tant qu'accompagnement. Dès lors, on perd la finalité de l'accompagnement. Finalement, on oublie le fondamental : la raison pour laquelle on a créé le dispositif d'accompagnement. Car aujourd'hui, tout le monde accompagne tout le monde, et tout le monde justifie le fait que son accompagnement est forcément pertinent et utile ! Sauf qu'on s'aperçoit que c'est plus complexe que cela.

Par conséquent, votre petite question innocente (!) renvoie à de nombreuses questions sur l'organisation sociale en France, sur les politiques de la ville, sur les modalités de financements, etc. Pour vous dire la vérité, c'est une façon de faire qui me tourmente en ce moment. J'ai l'impression qu'on fabrique des usines à gaz et que l'on perd le bon sens. Pourtant quand vous regardez l'héritage de l'Éducation populaire, de la formation continue, du travail social en France, c'est dommage... Nous sommes peut-être l'un des pays d'Europe dans lequel il existe la culture sociale la plus riche. Hélas, le nombre d'intervenants est tout simplement hallucinant. Même si je conviens que cela contribue souvent à la vitalité des territoires, une fois qu'une organisation est créée, elle va avoir très naturellement tendance à développer une volonté de pérennité. Ce qui constitue également un vrai problème dans le monde associatif.

--- **Participant** : Sur notre territoire, le décrochage scolaire a un an. Jusqu'à présent, l'accompagnement se faisait sous la forme d'un projet qui englobait suivi social et éducatif. C'est à la demande du territoire et de la politique de la ville que nous avons segmenté tout ça, pour faire des petits paquets. Désormais nous ne sommes plus dans la réussite éducative, mais dans la lutte ou la prévention du décrochage scolaire, alors que ce sont exactement les mêmes modalités de suivi pour l'ensemble des publics ! Il s'agissait de pérenniser les financements, nous a-t-on dit.

André CHAUVET : Les financeurs vous disent « Il faut bien flécher ». Par conséquent, vous comprenez que votre problème doit rentrer dans les cases pour obtenir des financements. [...]

Après, cela ne nous empêche pas d'essayer d'être intelligent ensemble ! Et c'est un peu le message que j'essaie de transmettre. Certes, nous intervenons dans des cadres contraints, mais il y a du jeu quand même. Personnellement, je suis plutôt favorable à la valorisation des idées qui sont localement pertinentes. Aussi lorsque vous me demandiez, « avez-vous un exemple ? », j'aurais envie de venir vous rencontrer sur votre territoire et de regarder avec vous ce qui y serait pertinent. Car finalement, ce qui marchera, c'est ce qui aura du sens localement. Car s'il y a bien un principe d'intervention fédérateur, c'est qu'on ne peut pas savoir ce qui va marcher ! Pour exemple, nous avons fait un transfert d'innovation avec d'autres pays européens. Il s'agissait notamment d'un dispositif mis en œuvre dans le département du Gard que nous avons exporté à Lisbonne au Portugal. Cela a marché mais uniquement parce que les acteurs locaux ont été suffisamment intelligents pour l'adapter à leur organisation, à leur public... de la manière la plus pertinente.

Par conséquent avant de se lancer il faut savoir où vous en êtes ? Savoir ce qui peut être fédérateur dans votre organisation ? Savoir ce qui fait sens au-delà du problème ? C'est notamment se demander « comment chacun peut contribuer ? » à la résolution du problème. Mais une chose est sûre, on ne peut pas savoir à l'avance ce sur quoi on va travailler. Vous êtes sur des territoires, des départements très différents, avec des cultures différentes... Par conséquent, c'est avec les acteurs de terrain, selon leurs qua-

lités, que vous allez pouvoir avancer. Il faut bien comprendre qu'un dispositif coopératif est rarement duplicable. On ne peut pas dire – comme en mode « benchmarking » - « puisqu'il a marché là-bas, je vais le transposer ici ». Pourquoi ? Parce que les acteurs sont différents, les sensibilités sont différentes, [...] les problématiques ne sont pas les mêmes,... et les solutions ne seront pas les mêmes. Travailler avec des enfants en école primaire, au collège, au lycée professionnel, au lycée ... est chaque fois un contexte différent. Les problématiques ne seront pas les mêmes parce que l'âge n'est pas le même. De la même manière, travailler au Mirail n'est pas du tout la même chose que travailler en milieu rural. Il faut absolument tenir compte des pratiques contextuelles. [...] Ce qui veut dire qu'on ne peut faire l'économie du diagnostic territorial, du débat local, des disputes, des controverses... Si vous ne faites pas ça, le risque c'est que vous vous accordiez sur des grands principes d'intervention - humanisme, empathie, respect des personnes... - qui ne vous feront pas avancer d'un pouce dans les pratiques sociales. Elles sont d'un tel niveau de généralité qu'elles ne permettent pas de passer à l'action.

--- **Participant** : Autre tendance, c'est que le décrochage scolaire est de plus en plus souvent appréhendé comme de la prévention de la délinquance.

André CHAUVET : C'est ce qu'on appelle une assimilation - c'est-à-dire cette tendance à réduire les problématiques. Pendant longtemps, il y avait une certaine perméabilité des situations. En France, tout était très compartimenté. Nous étions des « spécialistes » lorsqu'il s'agissait de faire des catégories ; sauf qu'aujourd'hui, on détricote cette organisation. Or en conservant une certaine continuité, non pas du côté des organisations mais du côté du public, les thèmes restent relativement croisés. Il n'est donc pas étonnant qu'il puisse y avoir cette assimilation avec le risque qu'on fusionne les publics. Autrement dit, toute personne présentant un potentiel de décrocheur a forcément un potentiel de délinquant !

--- **Participant** : Je veux juste parler d'acteurs dont on n'a pas beaucoup parlé aujourd'hui et que l'on a pourtant tout intérêt à solliciter : ce sont les chefs d'entreprises.

André CHAUVET : Pour moi, les pratiques contextuelles consistent à prendre en compte tous les acteurs d'un territoire. Or un des moyens de prévenir le décrochage vise à développer la curiosité autour de l'environnement socio-économique d'un territoire. Nous conduisons de nombreux travaux aujourd'hui qui montrent qu'une personne un peu perdue a une représentation de son propre territoire limitée, où rien n'est possible. A partir du moment où on travaille avec ce public-là sur une représentation élargie des possibles du territoire, avec des acteurs qu'il ne connaît pas, vous créez déjà quelque chose. C'est-à-dire que, globalement, tous les acteurs ont quelque chose à apporter. Et le monde socio-économique est un monde dans lequel de nombreux acteurs partagent nos points de vue. Il faut savoir que le monde de l'entreprise est aussi un monde qui peut être ouvert aux problématiques que l'on évoque. D'ailleurs, je crois à la mission sociale et à la responsabilité sociale des entreprises. Et c'est

ce que pensent de nombreux employeurs contrairement à ce que pensent certains acteurs de l'éducation.

--- **Participante** : Si le plaisir me semble essentiel pour expérimenter, tenter, oser, à un moment donné je m'interroge sur le moment où le plaisir peut faire sens ? Parce que j'ai l'impression que l'école a toujours privilégié le sens.

André CHAUVET : Contrairement à tout ce qu'on raconte, le travail est très important pour les jeunes. Et le plaisir au travail est aussi important que le travail.

Nous avons dit que le plaisir était une condition de la persévérance. C'est-à-dire que les gens vont maintenir leur engagement à partir du moment où ils se sentent bien, en équilibre, à leur place, reconnus, etc. Ce qui n'est pas tout à fait la définition épicurienne du plaisir. [...] Le deuxième élément qu'il faut articuler autour du plaisir, c'est la notion de sens : qu'est-ce qui fait sens ? Et c'est là qu'il y a une vraie rupture générationnelle. En gros, jusqu'à présent, dans la société traditionnelle, le lien cause/effet était lié à l'équation suivante : « les gains de mes efforts seront différés et ils seront relatifs à l'intensité de l'effort que je vais produire immédiatement ». Ainsi plus j'engage d'efforts importants ici et maintenant, plus il y aura de chances que je récupère des « royalties » à la hauteur de l'effort consenti. C'est l'idée de l'investisseur.

[...] Or c'est ce lien qui est rompu. De moins en moins de jeunes pensent qu'il y aura un lien entre l'effort qu'ils vont consentir et la position sociale qu'ils vont occuper. Dès lors, le sens va se faire sur des problématiques plus micro, avec un raccourcissement des temporalités. C'est dans ces conditions que les individus sont de plus en plus amenés à nous dire « on verra après » ! C'est par exemple ce que l'on observe dans les Congé Individuel de Formation (CIF). Les personnes négocient le CIF - première étape de la décision - et après « elles voient ». Si elles obtiennent le CIF, elles suivent la formation pour initialement entreprendre une évolution professionnelle. Or, parfois à 2 mois de la fin du CIF (11 mois), les personnes concernées commencent à se dire « que vais-je faire de cette nouvelle formation ? » ! Et ce ne sont pas forcément des gens en difficulté. In fine, les individus définissent des « micro-objectifs » qu'ils renégocient à partir des circonstances du moment. Aujourd'hui, il faut prendre en compte le fait que le sens est donné sur des temporalités plus courtes, sur des aspects matériels. Il y a également un sens philosophique qui repose sur l'idée qu'il y a « des choses auxquelles je tiens » et qu'il peut y avoir plusieurs moyens de les atteindre.

Ainsi, de nos jours, l'individu « à peu près normal » va essayer d'associer deux niveaux de sens. Le premier niveau de sens, c'est le sens que je donne à « ce que je fais ici et maintenant » - et il faut que ça puisse produire quelque chose qui me paraisse utile. Et le deuxième niveau de sens, c'est avoir le sentiment que « ce que je fais va dans le sens de ce à quoi j'aspire de manière existentielle » - il faut que les gens aient l'impression qu'ils font des choses qui ont de la valeur à leur propres yeux. Or, nous avons fusionné ces deux sens. C'est-à-dire qu'on a pensé que les gens allaient

donner du sens philosophique à une activité de travail. Au contraire, ce qu'il nous faut absolument, c'est dissocier ces deux sens. Il y a d'un côté un sens extrêmement opérationnel - « je fais ça ici et maintenant pour ça » mais je ne le fais pas totalement au hasard. Il faut que cela alimente le sentiment que cela peut m'être utile et m'amener à faire quelque chose d'autre. Concrètement, cela signifie que si les individus peuvent développer des micro-objectifs, pendant un an par exemple, ils mettent en place les conditions nécessaires pour réussir ; même si ça ne correspond pas forcément à ce qu'ils veulent. Vous aurez alors des chances de produire un dispositif vertueux. Pourquoi ? Parce que les gens pensent que le dit dispositif peut leur être utile dans la conduite de leur vie professionnelle. Par contre si vous voulez qu'ils choisissent un métier pour la vie, dans ce cas vous construisez des obstacles. En effet, compte tenu de leur situation, vous ne leur proposerez jamais quelque chose à la hauteur de ce qu'ils souhaitent, et vous créerez un sentiment d'impuissance.

Par conséquent, si on veut retravailler sur les problématiques de décrochage, il faut absolument dissocier ces deux niveaux de sens. Quelque chose qui a d'abord un sens très opérationnel - ici, maintenant, est-ce que cela m'est utile, est-ce que c'est accessible, est-ce que cela produit de la reconnaissance sociale ?... Mais il faut aussi que les gens puissent l'intégrer dans un scénario dans lequel cela sera utile sur le long terme, sans qu'ils sachent exactement ce qu'ils vont en faire. Et en fait quand on va travailler sur les mécanismes de scénario, on est exactement dans cette idée là : au fond plus les gens se mettent à faire quelque chose qui leur est utile immédiatement et que cela contribue à décider ce qu'ils font, plus il y a de chances qu'ils puissent naviguer professionnellement. Ce qui veut dire, étrangement, que ces personnes peuvent accepter des niveaux de déplaisir très importants parce qu'ils ont décidé de le faire et qu'ils sont parties-prenantes.

On réalise un travail actuellement avec des personnes suivant des prestations Pôle Emploi dans lesquelles elles n'ont quasiment pas le choix dans les processus d'insertion professionnelle qui leur sont proposées. Il est surprenant de constater qu'en fonction du mécanisme d'intervention, soit on produit de la dépression, soit de la mobilisation - alors même que les personnes choisissent la même chose. Ce qui veut dire que la manière de se saisir des ressources de l'environnement est fondamentale. Par analogie, c'est un peu la même chose lorsque, sans le sou, vous achetez un studio : soit vous considérez que c'est gravissime et que vous ne pourrez jamais acheter rien d'autre ; soit vous considérez que c'est une première étape. En tous les cas, il est certain que la manière dont la personne va percevoir sa situation est totalement corrélée avec la posture du professionnel et le travail que celui-ci va réaliser. Ce qui veut dire clairement que les modalités de l'intervention du professionnel sur la construction du sens sont capitales.

--- **Participante** : Jadis, le travail était le moyen d'obtenir une position sociale. Or, il est étonnant que étant construit sur cette valeur, on peut être aussi dans le plaisir. Du coup, on est parfois étonné que « faire ce que l'on aime » ne soit pas un discours qu'on puisse tenir aux gens qui nous entourent !?

André CHAUVET : Ce que vous évoquez, c'est aussi la place du travail dans la construction de soi. Ce n'est même pas dans la position sociale. Si vous regardez depuis les années 75, le discours sur le travail dans la logique de construction d'autonomie, d'ascenseur social..., tourne autour de la notion du travail comme objet émancipateur. Faire des études, avoir une position sociale donc être reconnu... c'est tout le discours des Trente glorieuses. C'est pour cela qu'aujourd'hui certains jeunes nous parlent « d'arnaque intellectuelle » ! En effet, nous leur avons dit que le travail participait à la construction de soi, alors qu'en réalité il y a de plus en plus de travailleurs qui souffrent, autant que les gens qui ne travaillent pas. Et pourtant ceux qui aujourd'hui ont un travail n'ont pas le droit de se plaindre. Du coup, on est aussi dans une problématique de société où la juste contribution est quasiment anormale. Par conséquent, je suis pour remettre le travail à sa juste place.

Cela signifie que plus le travail est investi, plus on y met de la pression. Chez les enfants – ou plutôt chez les parents – cela se traduit par un lien de cause à effet entre l'apprentissage de la lecture, le processus d'orientation, la réussite des études, la position sociale et la réussite de sa vie ! C'est terrible. Personnellement, je n'arrête pas de dire à mes enfants et petits-enfants : « on se calme, la vie est belle ! ». Aujourd'hui, on peut aussi réussir sa vie sans être brillant en mathématiques ! Il n'en demeure pas moins qu'il persiste ce lien de cause à effet que la société et les médias continuent de véhiculer : réussir sa vie serait définitivement corrélé avec les déterminismes de classe ou la réussite scolaire. [...] Accepter que le système ne soit pas aussi linéaire et chronologique et accepter l'idée que cela ne puisse pas marcher à tous les coups constitue quand même une vertu de bon sens que l'on a un peu oublié.



Pour aller
plus loin...

Publications sur le thème de la conférence

Textes Officiels / Rapports publics

› Synthèse. Europa, mai 2014.

Pages disponibles et consultables depuis le site Europa :

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_fr.htm

Le nouveau cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation «Éducation et formation 2020» s'inspire de son prédécesseur, le programme de travail «Éducation et formation 2010». Il fixe des objectifs stratégiques communs aux États membres, notamment un ensemble de principes qui régissent leur concrétisation, ainsi que des méthodes de travail communes dans les domaines prioritaires pour chaque cycle de travail périodique.

Voir aussi : Acquis du programme de travail : Éducation et formation 2010
Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe [JO - C142 du 14/06/2002).

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_fr.htm#

› Conclusion du Conseil du 12 mai 2009 concernant le cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et formation 2020 – JO C119 du 28/05/2009).

<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=FR&f=ST%209845%202009%20INIT>

> Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. NOR : ETSX1400015L - Version consolidée au 07 mars 2014 - Disponible depuis Légifrance - Format HTML ; pages consultées le 26 Mars 2014
www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000028683576

Voir aussi :

> Formation professionnelle : ce qui change pour les régions, par E.Z. et M.T., publié le 11 mars 2014

www.localtis.info/cs/ContentServer?pagename=Localtis/LOCActue/ArticleActualite&cid=1250266768829

Disponible depuis Localtis ; format HTML ; pages consultées le 26 Mars 2014

«La loi du 5 mars 2014 instaure un nouveau service public régional d'orientation. Là encore, la région jouera le rôle de chef d'orchestre, ce qui n'était pas le cas jusqu'ici avec le service public de l'orientation. Elle organisera ainsi sur son territoire le réseau des centres et points d'information. Dans ce cadre, la région se voit aussi confier la responsabilité d'animer la lutte contre le décrochage scolaire, afin d'offrir un projet professionnel à chaque jeune dans cette situation».

> Loi n° 2014-173 du 21 février 2014 de programmation pour la ville et la cohésion urbaine. JORF n°0045 du 22 février 2014 texte n° 2 page 3138 – NOR : VILX1315170L
www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=BE7C27BE0098FC0C738C6784B95A01F8.tpdj008v_1?cidTexte=JORFTEXT000028636804&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONTO00028636780

> Circulaire n° 2012-039 du 8 mars 2012 relative aux orientations de la mission générale d'insertion, NOR : MENE1206124C

www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59526

> Décret n°2010-1781 du 31 décembre 2010 fixant le niveau de qualification prévu à l'article L. 313-7 du code de l'éducation, NOR : MENE1016139D

http://i.ville.gouv.fr/dcrochage-scolaire.php/download_file/4045/6615/decree-no-2010-1781-du-31-decembre-2010-fixant-le-niveau-de-qualification-prevu-a-l-article-l-313-7-du-code-de-l-education-nor-mene1016139d

> Instruction n° 09-060 JS du 22 avril 2009 relative à la prévention du décrochage scolaire et à l'accompagnement des jeunes sortant sans diplôme du système scolaire, NOR : MENE0900412J - <http://i.ville.gouv.fr/dcrochage-scolaire.php/download/referenc/6424/instruction-n-09-060-js-du-22-avril-2009-relative-a-la-prevention-du-dcrochage-scolaire-et-a-l-accompagnement-des-jeunes-sortant-sans-diplome>

Ouvrages de référence

- › Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation. Thierry Berthet ; Joël Zaffran ; François Dubet. Rennes : PU, février 2014. 185 p.
- › Le décrochage scolaire. Des pistes pédagogiques pour agir. Philippe Goémé ; Marie-Anne Hugon ; Philippe Taburet. Paris : centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Paris, 2012. 183 p. (Repères pour agir).
- › Décrochage et absentéisme scolaires : Comment agir ? Profession Banlieue - Saint-Denis : Profession Banlieue, mai 2012. - 60 p.

Revues, Articles

- › Professionnalisation de la lutte contre le décrochage scolaire
Net.Doc , 2014, n° 121, 175 p.
www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Professionnalisation-de-la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire
- › Favoriser la coordination du repérage et du suivi des décrocheurs par un logiciel interactif de partage d'informations. Net.Doc , 2012, n° 107, 51 p.
www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Favoriser-la-coordination-du-reperage-et-du-suivi-des-decrocheurs-par-un-logiciel-interactif-de-partage-d-informations
- › Évaluer un dispositif de lutte contre la rupture scolaire.
Bref du CÉREQ. Mars 2013, n°307
<http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Evaluer-un-dispositif-de-lutte-contre-la-rupture-scolaire>
- › Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ?
Bref du CÉREQ. Déc. 2012, n°304
www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Les-risques-sociaux-du-decrochage-vers-une-politique-territorialisee-de-prevention
- › Élèves en situation difficile : du concept aux principes de remédiation. Jacques Bernardin. In : Apprendre à sa mesure. Guide pratique pour l'accompagnement pédagogique individualisé des apprenants en difficulté. Partie 1. Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche. Déc. 2009, 68 p.
<http://escales.enfa.fr/files/2010/11/AASM-220210l.pdf>
- › Quel avenir pour l'accompagnement ? Jacques BERNARDIN. Revue Dialogue, Actes des Rencontres nationales sur l'Accompagnement - Saint-Denis, 4-5 avril 2008 , août 2008, n° 129-130 p. 78-80.

Sitographie

Ils ont écrits sur...le décrochage...

> **André CHAUVET**, Consultant, Directeur de : André Chauvet CONSEIL.

Expert des questions d'orientation et d'accompagnement des parcours professionnels. Il intervient dans la professionnalisation des conseillers en mobilité et en insertion professionnelle et réalise au niveau national des études sur les problématiques de formation et d'orientation. Il travaille sur les questions d'abandon et d'engagement en formation.

www.andrechauvetconseil.com

> **Séraphin ALAVA**, Chercheur, UTM, UMR EFTS - Éducation, Formation, Travail, Savoirs MA122 - Sociologie des usages techniques, l'étude des pratiques numériques, le TICe. Action enseignante en contexte difficile et l'étude du décrochage scolaire et social : pratiques de décrochage scolaire et des actions de remédiation.

<http://efts.univ-tlse2.fr/accueil/les-chercheurs/m-alava-seraphin-117215.kjsp?RH=1317804911498>

> **Jacques BERNARDIN**, Docteur en sciences de l'éducation, associé à l'équipe CIRCEFT - ESCOL (Université Paris 8), professeur en formation générale (psychologie, sociologie de l'éducation et pédagogie) à l'IUFM Centre Val de Loire - Université d'Orléans (Site de Chartres) ; depuis 2001, conseiller pédagogique auprès des clubs « Coup de pouce » de St-Denis depuis 1997 et président du GFEN - Groupe Français d'Éducation Nouvelle - depuis juillet 2007.

Jacques BERNARDIN est un spécialiste de l'entrée dans l'écrit à l'école. Il travaille sur de nombreux projets de recherche, notamment sur les rapports à l'école, au savoir, à l'écrit (principalement en ZEP)

Voir son ouvrage et contributions depuis le site des éditions RETZ :

<http://www.editions-retz.com/auteur-1148.html/>

Voir les revues associées :

- site du GFEN : Dialogue : www.gfen.asso.fr/revue_dialogue/les_numeros_de_dialogue

- site du CRAP/Café pédagogique et ses cahiers : www.cahiers-pedagogiques.com

> **François DUBET**, Professeur émérite à l'Université de Bordeaux, Directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, Paris), Chercheur au Centre Emile Durkheim (UMR CNRS 5116), Chercheur associé au Centre d'analyse et d'intervention sociologiques (CADIS, EHESS, <http://cadis.ehess.fr>) ; site de présentation : www.durkheim.sciencespobordeaux.fr/PagesCV/Dubet.html

Sites incontournables et Zoom Midi-Pyrénées

Voir le dossier Ressources en ligne sur notre site Web :

« Du décrochage à la remédiation scolaire ».

Date de mise en ligne : avril 2014 - Dernière date de mise à jour : juin 2014

Vous pouvez télécharger une version numérique de ce compte-rendu sur :
www.ressources-territoires.com

Les Conf'At'de R&T

sont publiées par Ressources & Territoires

Centre de ressources pour les acteurs de la cohésion sociale en Midi-Pyrénées

Ces comptes-rendus sont réalisés à partir d'enregistrement audio.

Directeur de publication : Jean-François BAULES

Coordinatrice d'édition : Nathalie CHEVIGNY

Conception-réalisation : échocite@free.fr

Juillet 2014



Centre de ressources
POUR LES ACTEURS DE LA COHÉSION SOCIALE
en Midi-Pyrénées

9, rue Alex Coutet - BP 8231 - 31023 Toulouse Cedex
tel. 05 62 11 38 34 / fax. 05 62 11 38 54
accueil@ressources-territoires.com
www.ressources-territoires.com