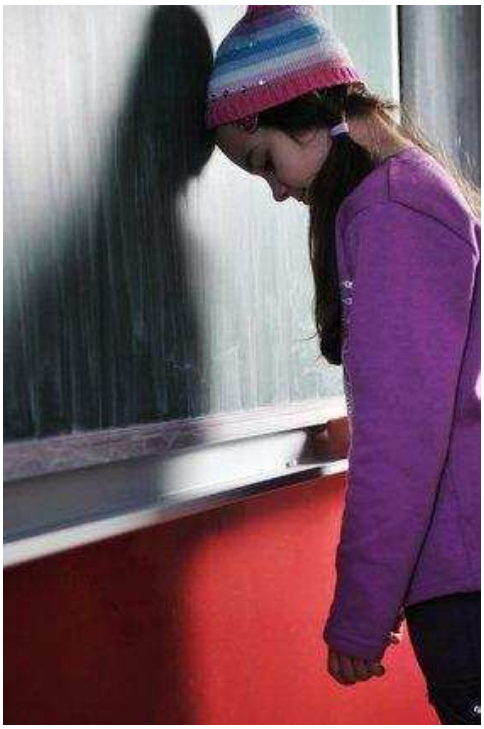
Les rendez-vous du CARIF Espace Compétences

Séminaire régional
sur le décrochage et la rupture scolaire

Comprendre et Agir - 8 novembre 2010



CONFERENCE DE CLAUDE COSTECHAREYRE - FREREF

Des processus d'accompagnement au raccrochage éducatif

Convention de coopération académique Rectorats d'Aix Marseille et de Nice, Conseil Régional PACA, ARDML

CONFERENCE DE CLAUDE COSTECHAREYRE - FREREF
Des processus d'accompagnement au raccrochage éducatif

Jean-François MARMION Journaliste :

Nous avons évoqué ce matin la problématique du décrochage en soit.

En amont on est allé voir ce qui se passait du coté des modalités de prévention possible. Cet après-midi on va aller en aval avec les techniques et procédures de raccrochage. Comment faire en sorte qu'un étudiant, qu'un élève, qu'un apprenant réintègre le système scolaire ou en tout cas bénéficie d'une formation et d'un nouveau parcours.

On va aller voir ce qui se passe du coté notamment des pays européens avec plusieurs expérimentations et aussi au Québec.

C'est Claude Costechareyre qui va faire cet état des lieux. Il est consultant à la FREREF, Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et Formation tout au long de la vie.

Claude Costechareyre

Mon nom est Claude Costechareyre, je suis ce que l'on appelle facilitateur, modérateur, animateur, ça va dépendre des contextes. En fait j'ai accompagné ce travail de « recherche action » que nous avons-nous transformé en « action recherche » en pilotant la réflexion depuis 2007 avec un certain nombre de régions. J'y reviendrais.

Deux mots sur la FREREF.

C'est une fondation, d'origine belge, de région européenne pour la recherche en éducation et en formation tout au long de la vie. C'est un élément important puisque qu'elle a trouvé son sens autour du protocole de Lisbonne sur les enjeux de l'apprendre tout au long de la vie.

Elle a été créée en 1991 mais ce que je vais évoquer date de 2003, à l'époque où elle a mis en place une université d'été qui a la particularité de mobiliser 17 régions et des institutions. Un de ses principes fondamentaux est de réunir un triptyque, c'est-à-dire que nous travaillons en permanence avec des responsables politiques, car ce sont les régions qui financent. Nous travaillons avec des chercheurs et surtout avec des praticiens. Nous considérons que la rencontre de ces acteurs permet d'avancer sur les questions de l'apprendre tout au long de la vie, et depuis quelques temps nous sommes ouverts à des institutions, tel l'université de Bretagne, des structures comme la Société d'Enseignement Professionnel du Rhône qui traite beaucoup de questions autour de l'apprentissage, selon le principe de l'alternance, et d'autres vont nous rejoindre.

Les missions sont de favoriser les échanges interrégionaux entre tous ces acteurs, travailler la transversalité. Un des points vraiment fort est de se dire « prenons les choses telles qu'elles sont », essayons plutôt de les enrichir et de les partager.

Le dernier élément, nous espérons pouvoir être une structure d'aide à la décision ou d'influencer les stratégies régionales en matière d'apprendre tout au long de la vie.

Alors ce que je vais vous présenter est le fruit d'un collectif. Nous avons travaillé une matière, nous avions quelques outils, et nous avions la main comme prolongement de notre pensée, donc je vais vous livrer très modestement cette matière.

Comment tout ça a démarré ?

En 2007, ce sont les québécois, membres de la FREREF, qui avaient à conduire une réflexion sur le décrochage avec l'idée de se dire que, malgré tout, les résultats qui étaient les leurs, n'étaient pas à la hauteur de leurs exigences, puisque, pour une province qui fait un peu plus de 6 millions d'habitants, ils évaluent, chaque année, à plus de 70 000 jeunes (de 14 à 20 ans) qui peuvent relever des critères du décrochage scolaire. Il y a donc eu cette demande.

A la suite de ça, il y a eu un certain nombre de régions françaises et européennes (Luxembourg, Iles Baléares, Suisse Romande, Communauté Française de Wallonie Bruxelles, Rhône-Alpes, Québec). C'est dans ces territoires là que nous sommes allés chercher des expériences.

J'insiste là-dessus car la demande était québécoise. Lorsque l'on nous a demandé en Europe de constituer un groupe de travail, je suis allé chercher tous ceux qui, de près ou de loin, me semblaient avoir à faire quelques pas avec les questions liées au décrochage et pas simplement à l'intérieur de l'institution scolaire, même si c'est là que le cœur des choses se joue. Cela explique que l'on y voit les rectorats de Lyon et de Grenoble, la Mission Régionale d'Information sur les Exclusions, les Conseils Economiques et Sociaux (très souvent ils produisent des travaux sur ces questions là), des syndicats, les maisons familiales rurales (il y avait quelque chose autour des enjeux de l'accompagnement en particulier à travers la logique de l'internat). Leurs expériences sur ces temps particuliers nous semblaient utiles. Je cite, parce que c'est important, l'Agence Nationale de l'Illettrisme car elle nous a amené à travailler avec « la base de la base », et c'est parfois par là qu'il est important de commencer.

Vous voyez donc un groupe très hétérogène. Il a fallu que l'on apprenne à travailler ensemble, à partager nos cultures. Sur les trois ans que l'on a passé à travailler ensemble, on a passé entre 6 et 9 mois, à raison d'une réunion tous les mois, à dire un certain nombre de choses que l'on voulait se dire pour pouvoir enclencher un processus commun.

Au début les objectifs étaient très ambitieux. On voulait se focaliser d'abord sur la question du raccrochage mais aussi sur la question de l'accompagnement au processus de raccrochage.

On voulait aussi comprendre ce qui se jouait concernant les apprenants car ils sont parfois eux même aussi en situation de décrochage.

On voulait outiller ce que l'on a appelé les différents intervenants, c'est-à-dire l'ensemble des acteurs qui constituaient notre groupe et élaborer un inventaire partiel des pratiques d'accompagnement.

Là nous n'avons pas travaillé de la même manière, entre nos amis québécois et l'Europe. Nous sommes partis sur des expériences très concrètes, les québécois sont partis sur des histoires de vie.

L'histoire de vie permet à la personne d'exprimer d'une certaine manière ce qu'elle veut vivre, ce qu'elle ressent, ce qui est parfois différent d'un questionnement traditionnel.

Le Québec a travaillé comme ça ainsi que les Iles Baléares car ce sont des choses qu'ils maitrisent parfaitement.

On voulait voir comment soutenir les équipes pour mieux répondre aux besoins soit de clarification en matière de décrochage soit en matière de raccrochage, ce qui est sans doute le point que nous allons poursuivre.

Nous allons travailler sur ce que nous appelons « accompagner les accompagnants » car il nous semblait qu'il y avait là un enjeu majeur, et progressivement, l'année prochaine, mettre en place une ou des communautés de pratiques restées fondamentalement sur l'expérience.

Comment on a travaillé ?

On a d'abord commencé à clarifier nos objectifs, pour être sur que, lorsque l'on parle de raccrochage on ait au moins un certain nombre de choses communes, un noyau qui nous permettra de travailler.

Comme on a choisi de partir sur des expériences pratiques, comment les a-t-on repérées ? Les acteurs présents nous disaient « Moi, là où je bosse, il y a tel type d'expérience qui est vraiment superbe, et on obtient des résultats »

On a fait le pari que s'ils le disaient c'est qu'au départ c'était sans doute vrai. C'est comme ça qu'on a déterminé les expériences. Il a fallu que l'on construise une grille pour analyser ces pratiques.

Postulat de base : on fait une première hypothèse que dans les 17- 18 expériences il y a un certain nombre d'éléments communs, qui nous donneraient des indicateurs suffisamment génériques nous permettant de nous dire que dans la mise en œuvre d'un processus de raccrochage il y a quelques étapes qui méritent d'être prises en compte de manière systématique.

Importance, au delà de la mutualisation, du travail de la formalisation.

Lorsqu'il s'agit de mettre en mots des expériences, des intentions, il y a tout un processus relativement compliqué et on retrouve tout ce qui a été évoqué précédemment sur les représentations, sur le sujet. On garde l'objectif d'une démarche pour accompagner les accompagnants.

2e hypothèse, on parle de situations concrètes de raccrochage parce qu'elles apportent et nourrissent. Comprendre ce que l'on met en œuvre en matière de raccrochage est une autre manière de comprendre comment est perçu et comment est intégré la question du décrochage.

Il nous a semblé important d'aller au-delà des systèmes formels d'éducation, de se dire que la question du décrochage et par là même la question du raccrochage ne se situe pas uniquement dans le cadre de l'école. Elle se focalise peut-être à l'école, parce que l'on attend des choses qu'elle ne peut pas répondre et par rapport à ces attentes là il y a des enjeux de décrochage.

Un jeune en situation de décrochage, ne décroche généralement pas seul. J'ai entendu des enseignants que j'interviewais dire « vous savez tant que je suis dans des questions de compréhension ou de transfert de connaissances de compréhension des systèmes cognitifs de l'enfant tout va bien. Mais lorsque je suis confronté à un certain nombre de problèmes de comportement moi aussi je décroche ». Cela nous semblait un élément relativement intéressant.

On avait aussi comme vocation de se dire qu'il faut que l'on essaie de trouver des choses qui sont facilement utilisables.

La démarche

J'ai été très sensible ce matin aux éléments de réflexion sur « comment on pourrait travailler ensemble ». Je me souviens d'une responsable de la Région disant « Est-ce qu'on est capable les uns et les autres de sortir de nos pré carrés pour essayer d'aller ensemble vers des solutions sans pour autant se désidentifier ? ».

Et c'est ce qu'il a fallu que l'on fasse nous. On l'a fait selon ce processus en commençant par la notion d'expérimentation, puisque l'on est parti sur des expériences que l'on est ensuite allé rencontrer.

Juste un mot sur la notion d'expérimentation

On s'est appuyé sur l'idée que l'on ne recherchait pas des indicateurs de généralisation. Je me souviens avoir vu des actions des québécois dans ce qu'ils appellent des « maisons de rue », qui accueillent des enfants en

très très grande difficulté. L'expérience, parce que les québécois sont très empathiques, très portés vers les autres, est toujours fabuleuse. Un moment donné naturellement, nous disons aux responsables « c'est extraordinaire, il faut généraliser ». Ils nous répondent « nous on ne généralise jamais, on multiplie les expérimentations ».

Et ça, ça nous semblait extrêmement intéressant parce que ça veut dire que l'on est capable à chaque fois de prendre en compte le contexte.

La mutualisation serait en fait une manière de parler du partenariat. Mutualiser c'est mettre ensemble, travailler ensemble. Mettre ensemble c'est renoncer parfois à des certitudes pour partager des doutes avec d'autres. Ce temps de travail a été un temps extraordinaire. La capitalisation vient assez naturellement. Nous sommes aujourd'hui dans la phase de formalisation. Le document va sortir dans environ un mois.

Sur la méthode

17 actions ont été étudiées, une grille d'analyse avec quelques pré-supposés.

On n'a pas essayé d'être dans une logique d'objectivité, on a essayé de prendre les subjectivités qui s'exprimaient dans le groupe. Par exemple le groupe disait « nous il nous semble que dans la question de l'accompagnement il y a des dimensions formelles et informelles qui sont essentielles. Ca il faut qu'on les travaille.

Deuxièmement, il nous semblait important de valoriser le processus et le rôle des acteurs. Effectivement, je me souviens d'une réflexion de quelqu'un à qui on disait « le jeune est au centre de nos préoccupations ». Mais il n'est pas le seul. Un deuxième élément nous disait « en fait c'est dommage dans votre groupe de travail les parents sont absents » et quelqu'un nous disait qu'ils sont peut-être absents physiquement mais « croyez-moi qu'ils sont très présents dan la tête d'un certain nombre de gens ». Et ça, ça nous a amené à réfléchir sur où sont ceux que l'on ne voit pas régulièrement dans ces dispositifs. Quels rôles jouent-ils ? Est-ce qu'on peut faire sans eux ? Même s'ils ne sont pas directement ce qui nous a amené nous à différencier ce que nous avons appelés les acteurs et les parties prenantes. On peut être pas présent mais partie prenante du processus.

La capacité de l'expérience à valoriser des compétences de base. Nous avons pensé qu'une personne en situation de décrochage a mis en place parfois des compétences très particulières pour manifester son opposition au système. L'expérience, fut-elle aussi difficile que ce soit, a appris des choses et c'est peut-être là-dessus qu'il va falloir que l'on redémarre. En dehors de l'école il y a autre chose, il y a une vie, et cela aussi mérite d'être observé.

Très modestement ça nous a amené à sortir ce que l'on a appelé au départ des invariants (terme a été discuté) mais avec l'idée modeste de dire que sur les 17 expériences il nous semble qu'il y a un certain nombre de points que si on la reporte à chacune des expériences ça fonctionne.

1er point : la dimension de système, le corolaire de la complexité

C'est le corolaire de toutes les interactions. On ne peut pas faire tout avec tout le monde. Mais on a pensé qu'il était important d'avoir à l'esprit ces acteurs là et tout simplement de faire un minimum de travail d'information à l'ensemble des acteurs, sans forcément qu'ils agissent directement mais qu'on les tienne au courant et qu'ils soient capables à un certain moment de les accueillir avec nous.

2ème : considérer le décrochage comme une phase de transition

On s'est aperçu qu'un des facteurs qui pouvait être très anxiogène sur les jeunes adolescents que l'on a rencontré en matière de décrochage était la propre représentation qu'avait l'environnement de ce qu'était un décrochage. Ca paraissait quelque chose de très grave, de pathologique. On avait le sentiment que ça jouait sur

la représentation que les jeunes avaient eux même de la situation qu'était la leur à ce moment là. Il nous semblait intéressant de dire « Et si on changeait de posture ? Et si on se disait tient peut-être que le décrochage est une transition ». A un moment donné, un jeune, une personne exprime ou exprime peu ce processus de désaffiliation. Il ne comprend plus rien à ce qui se passe et peut-être il faut se dire « prenons cette expérience, ce moment comme tel, et qu'est ce que l'on en fait ? » Et démarrer un processus.

3ème élément, lorsque l'on a évoqué ce concept de passer du diagnostic au pronostic, on était en train d'observer une action d'insertion à Palma De Majorque mise en place dans une zone de banlieue. Dans la discussion, la personne qui présente dit « on s'est donné un sas de 55 jours pour travailler au raccrochage à soit de la personne en situation. En fait on démarre par un pronostic ». Et là une personne bien pensante lui dit « chez nous on dit diagnostique. Je sais ce que l'on dit mais chez nous on parle de « pronostic » ». Quelle est la posture ? La posture a été de dire ça n'exclue pas la notion de diagnostique, mais ça l'enrichit dans la démarche avec le jeune d'une phase de pronostic. On va essayer de voir quelles sont toutes les potentialités pour éventuellement redémarrer. Ca se traduit concrètement par la capacité de la personne à noter elle-même quand elle considère qu'elle a acquis la compétence. Ca n'exclue pas que les acteurs autour puissent dire « ben écoute pour moi il me semble qu'à ce stade là tu as acquis la compétence sur laquelle nous étions en train de travailler ». Mais elle doit être validée, légitimée par la personne concernée.

Vous voyez, ça nous est apparu comme étant autant de changements de postures qui sont peut-être des lieux communs mais sur lesquels il est très important de réactiver, et sur lesquels on a voulu se focaliser.

4ème élément parmi ces invariants, le groupe était centré sur la formation professionnelle. C'est là que l'on trouve le plus grand nombre de jeunes en situation de difficulté. On s'est aperçu dans les processus d'orientation qu'il y avait une volonté d'aller vers une filière, un secteur, et en trouvant une filière cela allait être le déclencheur au processus de raccrochage.

Nous disons on ne pense pas. On dit qu'est ce que c'est qu'un individu qui est en situation de décrochage ? : perte de sens

Le sens est dans 3 acceptions du terme :

Le sens « je ne comprends plus ce qu'il m'arrive » donc je me désaffilie

« je ne sais plus où je vais », le sens étant perçu comme la direction

« je n'ai plus d'intérêt, je n'ai plus d'objectif »

Le 5e élément, apparu très fortement par les jeunes, est que tout ça je le vis très sensoriellement, très négatif, il y a une dégradation de l'image de moi-même… Finalement si on veut réenclencher le processus peut-être nous semble-t-il qu'il faille, passer par ces étapes, raccrocher à soi, aux autres. Après je vais peut-être être capable de raccrocher professionnellement et comme le dirait quelqu'un « demain je verrais l'école pour ce qu'elle peut m'apporter et non pas pour ce que j'attends systématiquement d'elle » Là on peut être sur un changement de représentation très important.

6ème élément, faire de la personne l'auteur, l'acteur de son projet.

On ne joue pas sur les mots, c'est le partage des expériences. On en était à l'idée de dire c'est important que le jeune ou la personne soit elle-même auteur du processus de raccrochage. C'est ce qui d'ailleurs nous a amené à distinguer le processus de raccrochage scolaire du processus d'accompagnement au raccrochage. Ca ne met pas en jeu les mêmes systèmes, les mêmes personnes. Je crois que c'est l'enseignement agricole (qui mène des travaux très élaborés là-dessus) qui un jour nous a dit qu'ils étaient passés sur un système d'acteur à auteur.

Dans acteur il y a mise en scène, il y a réalisateur. Il me semble que parfois, même s'il est nécessaire d'avoir un metteur en scène, un réalisateur, pour ce qui se joue au niveau de la personne, il faut qu'elle en soit l'auteur.

Mise en place d'un processus d'accompagnement pluriel et concerté qui mobilise toutes les parties prenantes (l'école, la famille, le monde économique, les institutions).

Par exemple on a vu des chefs d'entreprise qui nous disaient « écoutez, commencez d'abord par les réparer, vous nous les envoyez, après on peut peut-être faire quelque chose » alors que nous, nous pensons, et cela va être l'un des enjeux à terme, que l'entreprise, au-delà des apports qu'elle peut faire de réalité du travail, a un rôle. Beaucoup de jeunes avaient la représentation du « si je vais bosser je vais m'en sortir » et donc il y avait une volonté d'y aller. Sauf qu'ils étaient souvent confrontés à un système qui les renvoyaient sur leurs difficultés. On en a vu beaucoup s'enfoncer dans une forme de régression. On s'est dit que c'était un élément important à travailler.

Par exemple, on a essayé d'intégrer des entreprises dans notre groupe de travail. Pour ceux qui étaient intéressés, en particulier les syndicats, on leurs envoyait régulièrement l'ensemble de nos informations et leurs disait en quoi ils pouvaient nous aider.

S'enrôler collectivement dans le projet. Dans un collectif il y a des rôles et il est important de bien les délimiter. Une des complexités est là : lorsque l'on met le concept de processus éducatif, il y a des tas de gens qui peuvent faire des tas de choses en matière d'éducation : l'école. Mais qu'est ce que fait le périscolaire, que font les familles ? Quel est le rôle du loisir ? Quel est le rôle des médias ? Il nous semblait qu'il était important, dans cette démarche là, de dire quel était le rôle de chacun.

Dans enrôler, il y a aussi l'idée d'engagement. Il n'y a pas que le jeune qui est en situation de décrochage et qui doit s'engager, c'est aussi l'ensemble des acteurs qui doivent accepter de prendre ce risque là.

Autre point, favoriser une démarche d'évaluation appréciative. Juste une anecdote sur un jeune rencontré qui disait « quand je rentre chez moi ma mère me demande combien j'ai fait de fautes à ma dictée. Elle ne me demande jamais combien il y a de mots dans ma dictée ». En fait, il nous traduisait ce rapport que le jeune peut avoir avec l'évaluation. Il a semblé qu'un des points sur le raccrochage à soi et aux autres, il était important de sanctionner, mais dans le bon sens du terme, autant les réussites que les difficultés.

Apprendre autrement en favorisant systématiquement les chemins de traverse (dans l'éducation nationale on appelle ça la pédagogie de détour). Les MGI ont dit : on prend systématiquement le parti pris d'entrer dans un questionnement, dans une réflexion par des modalités détournées. Le SAS de Bruxelles, par exemple, accueille des jeunes sortis du système scolaire qui décident de ne pas les garder plus d'un an, en moyenne 3 à 4 mois, ils considèrent qu'il y a une manière de travailler, un rapport au festif. Cette manière de travailler est une manière de se rendre compte que l'on est capable de faire un certain nombre de choses et que cela procure du plaisir, du partage, de la reprise de confiance en soi, et aussi , par rapport aux autres, d'estime de soi. Il faut travailler la confiance en soi, l'estime de soi. Mais concrètement, on fait comment ? Il semblait que les chemins de traverse permettaient de travailler sur autre chose et là on pouvait découvrir des capacités que l'on va être capable de réintégrer dans d'autres contextes.

Construire du vécu et de l'expérience. Ce que l'on a vu dans toutes les expériences c'est qu'il y avait de la production : une exposition, un film, une action x ou y… on avait quelque chose à partager. On n'avait pas l'histoire de quelque chose à partager, on avait quelque chose de concret à partager.

Autre point, donner du temps au temps. Cela permet ainsi d'encaisser une succession d'échecs avant de réussir. On n'est pas pressé par l'exigence de la réussite.

Avant dernier points, accompagner les accompagnants. Lorsque je suis allé présenter ce travail dans un lycée professionnel en Savoie, il y avait tous les acteurs du lycée qui avaient bien accueilli notre présentation du lycée. Après un temps de recul il y a eu un phénomène de rejet en disant « mais attendez, vous vous rendez compte de la réalité des choses ? Vous croyez qu'on a le temps avec les emplois du temps que l'on a … » Il y a eu un retour que l'on a capitalisé comme étant l'expression d'une vraie souffrance. Nous nous sommes dit que face à ça il y avait des équipes pédagogiques qui pouvaient être en situation de très forte souffrance. Ils l'ont exprimé. Et le fait, nous, de recevoir ce genre de choses, nous a fait dire qu'il fallait peut-être travailler avec ces gens là. Sur la question du partenariat, nous nous sommes dit qu'il était très important de ménager des espaces de temps où les équipes parlent d'elles et ne parlent pas que des jeunes en situation de décrochage. Et ça ce sont sans doute des déclencheurs énormes de ressourcement et de meilleure production.

Dernier point, la question du médiateur. Dans la plupart, des actions on s'est aperçu que quelqu'un avait une posture particulière, à Palma des Majorque, ils appelaient ça « un dynamiseur » C'est quelqu'un qui est centré non pas sur les contenus mais sur le processus. Il permet à chacun de jouer son rôle dans le processus. La mission est de s'assurer que l'ensemble du système fonctionne et qu'il atteint ses objectifs. Les Suisses sont allés beaucoup plus loin. Ils ont appelés ça un « case manager », financé par chacun des cantons. C'est quelqu'un qui assure la fluidité du système, met de l'huile dans les rouages, transgresse parfois la règle. Parfois vous êtes confronté à un jeune qui pourrait être éligible à une action mais il n'a pas l'âge, il ne rentre pas dans le système, ça ne marche... et eux essaient de s'affranchir de ce genre de choses en disant « si on est centré sur la personne, on doit essayer de trouver à chaque fois un certain nombre d'aménagements »

Voilà, c'est le travail que l'on a produit entre nous. Le fait de le produire, d'avoir une approche un peu système nous a permis de donner du sens à tout le travail que l'on avait fait. Je suis allé dans un lycée où ils faisaient des tas de choses en matière de raccrochage mais chacun dans son coin et ils se sont aperçu qu'il fallait simplement les relier entre elles. Il nous semble que dans un processus, il faut comprendre le processus de décrochage, mettre en œuvre le processus de raccrochage. Nous pensons que la personne qui raccroche est la personne qui a décroché. Sur l'accompagnement du processus, il y a tout un travail à faire avec l'ensemble des acteurs pour qu'ils aient des actions cohérentes vis-à-vis de la personne en situation de raccrochage. A Palma des Majorque ils ont beaucoup travaillé sur l'histoire du quartier où ils étaient. Ce quartier où étaient issus les jeunes avait une histoire très prégnante et ne pas la comprendre c'était laisser pour pertes et profits une dimension des comportements collectifs. Donc tous ces éléments nous paraissaient très importants, et privilégiaient systématiquement les chemins de traverse. Pour nous c'était essayer de s'efforcer de faire différemment ce que l'on faisait régulièrement. On est vraiment sur du « comment », .pour créer d'autres réflexes, d'autres manières d'agir. On avait inscrit ça dans notre démarche. Nous on se situe dans ce que l'on appelle entre compensation et prévention. Nous faisions l'hypothèse dès le départ que tout ce que nous avons appris pourrait ouvrir une réflexion sur la prévention du décrochage scolaire.

Les interstices. Nous avons observé que sur l'analyse, la compréhension des phénomènes, la mise en œuvre de gros dispositifs, tout ce que l'on a vu était exemplaire en la matière. La seule chose qui leur manquait était la petite reliance, les petites choses. Il fallait être très soucieux de l'harmonisation du système et de la façon de le faire fonctionner.

Questions

1) Le décrochage ressenti par les enseignants eux-mêmes. Perte de sens pour eux ? Et comment on fait dans ce cas ?
   Pour répondre, je vais passer par la logique de l'anecdote :
   La région Rhône Alpes a mis en place un plan de lutte contre les décrochages scolaires qui passait par des appels à projet et des temps de formation collective. Un jour arrive une sociologue qui a beaucoup

travaillé sur la souffrance des enseignants et elle nous a parlé de l'injonction paradoxale. Elle disait qu'il y a quelque chose de difficile chez l'enseignant, c'est qu'on lui demande de réparer quelque chose pour lequel il pense, au fond de lui-même, qu'il peut avoir une part de responsabilité.
L'école ne doit pas être son seul recours. L'école doit être de plus en plus perméable avec l'extérieur. Si tout devient perméable, la question de la responsabilité dans sa dimension culpabilisante peut d'abord un peu plus facilement se dissoudre car il n'y a pas que les enseignants, il y a les parents. Ils sont aussi largués, ils ne comprennent rien. On fait comme-ci on savait mais on ne sait pas.
Les espaces de paroles, on a commencé à le faire avec un tiers externe, ce qui est important. Quand on a son patron devant soi, on ne peut pas tout dire. On a besoin d'une personne externe qui est un récepteur de la parole, il ne va pas donner de réponse.
Ce travail là est un problème qui est largement partagé et qu'il n'y a pas de honte à douter.

2) Sur les 17 projets sur lesquels vous avez travaillé, certains d'entre eux ont-ils fait l'objet d'évaluation et si oui quelles ont été les grandes tendances qui ont été dégagées ?
Les projets ont-ils été évalués ?
Réponse : j'aurais tendance à vous dire oui, je n'en sais rien et nous ne nous en sommes pas préoccupés.
Ce qui nous semblait important était de pouvoir changer de posture et de se dire que le projet qui était observé prenait de l'intérêt dans notre réflexion.

3) Est-ce que l'on n'a pas évacué trop vite le politique de l'école ?
Oui. Je ne peux rien vous dire de plus. Là encore, ce n'était pas notre cote d'entrée. Pour le coup ce que vous dites est tout à fait intéressant car le résultat de ce travail est négocié pour être rapporté. Car ce qui va remonter va être important en termes de politique pour montrer comment on va réinscrire ce genre de choses. Cela nous semble évident qu'à la fin ça remonte aux politiques.

4) Le résultat de vos travaux sera bientôt consultable ?
Tous les ans on produit un support de 64 pages qui traitent de la mobilité, de l'orientation, des transitions… Et là d'ici novembre, décembre il sera disponible sur le site de la fondation.