



Tremplin vers une vie active - Action Transition/Emploi

Favoriser la transition école/emploi des jeunes en décrochage scolaire



Comité Subrégional
de l'Emploi et de la Formation



LE FONDS SOCIAL EUROPEEN ET LA WALLONIE
INVESTISSENT DANS VOTRE AVENIR.

Analyse collective et balises d'un projet-pilote par les acteurs de terrain

Janvier 2014

Commanditaire : CSEF Tournai-Ath-Lessines

Coordinateur et animateur : Raphaël Darquenne (Réseau MAG)

Rapporteur : Charlotte Maisin (Réseau MAG)

Auteur : Charlotte Maisin

TABLE DES MATIERES

1. CONTEXTE ET OBJECTIFS	5
2. LA METHODE	8
3. LES RECITS	11
3.1 « Le parcours évolutif de Mlle S », Récit d'une jobcoach	11
3.2 « La bourse ou le projet », Récit d'une assistante sociale présente dans l'école	11
3.3 « Entre rêve et réalité », Récit d'une assistante sociale présente dans l'école.....	11
3.4 « Décroche et accroche » et « No school land », Récits d'un prof	11
3.5 « L'enfant des caves », Récit d'un assistant social du PMS.....	12
3.6 « Va et vient », Récit d'un éducateur	12
3.7 « Perdu dans la nature », Récit d'une assistante sociale du Forem	12
3.8 « Le jour où j'ai commencé à lire », Récit d'un jeune du SAS	12
3.9 « Une parenthèse inutile », Récit d'une éducatrice du SAS.....	13
3.10 « Projet, tremplin vers l'emploi », Récit d'un prof.....	13
3.11 « Tempête au CEFA », Récit d'un proviseur et ex-prof.....	13
3.12 « Touche à tout », Récit d'une auxiliaire psycho-pédagogique du PMS	14
3.13 « Problème moteur », Récit d'un accompagnateur au CEFA	14
3.14 « Création d'une cellule ? », Récit d'un prof.....	14
3.15 « Qu'est ce que je fais maintenant ? », Récit d'un conseiller formation-orientation	15
3.16 « Petit poney », Récit d'une coordinatrice pédagogique.....	15
3.17 « Je n'ai plus de dents », Récit d'une accompagnatrice CEFA.....	15
3.18 « Sortir du sentir balisé », Récit d'une directrice de PMS.....	16
3.19 « Pas de CEB », Récit d'un assistant social du PMS	16
3.20 « Un espoir », Récit d'une assistante sociale du PMS	16
3.21 « Pas d'argent, pas d'école », Récit d'une éducatrice	17
3.22 « Allo maman bobo », Récit d'une assistante sociale du CPAS.....	17
3.23 « L'insertion était trop belle », Récit d'un formateur CERAT	17
3.24 « Jeux de rôle, jeux de vie », Récit d'une animatrice de Maison de jeunes	18
3.25 « L'amour donne des ailes », Récit d'une conseillère Maison de l'Emploi	18
3.26 « Quel remède ? », Récit d'un accompagnateur CEFA	18
3.27 « L'effet Facebook », Récit d'un éducateur IFAPME	19
3.28 Bernard : « Jeu de l'oie », Récit d'un assistant social dans l'enseignement spécialisé	19

4. L'ANALYSE	20
4.1 Enjeu 1 : L'accompagnement individualisé du projet du jeune.....	20
<i>Un suivi individualisé</i>	20
<i>L'orientation à charge de qui ?.....</i>	21
Une tension : le PMS forcément en première ligne ?	21
<i>Le « temps du jeune » et de son projet.....</i>	22
<i>Un travail de fond sur le jeune et sur le sens.....</i>	22
4.2 Enjeu 2 : La redéfinition du rôle de l'école dans les filières qualifiantes	23
<i>Former des travailleurs, travailler sur les apprentissages.....</i>	23
Une tension : Priorité donnée aux savoirs-techniques ou aux apprentissages de base ?.....	24
<i>Former des citoyens, travailler sur les attitudes.....</i>	24
<i>Une pédagogie adaptée</i>	25
<i>Des projets collectifs.....</i>	26
<i>Quelles relations entre l'école et l'entreprise ?</i>	26
Une tension : Un manque de possibilités ou un manque d'appropriation ?	27
Une tension : Relations entreprises-école, quelle intensité ?	28
4.3 Enjeu 3 : Remettre le jeune au cœur du système scolaire et de l'insertion professionnelle	28
<i>Travailler pour les chiffres</i>	28
<i>Le projet pédagogique remis en cause</i>	29
<i>Quelle participation des jeunes ?</i>	29
4.4 Enjeu 4 : Travailler au sein d'un réseau personnalisé et mobiliser des acteurs-relais.....	30
<i>Des concertations intra-école.....</i>	30
Une tension : un problème de dialogue et de registres ?.....	30
Une divergence : le secret professionnel, un frein ou un levier ?	31
<i>Un carnet d'adresses personnalisé</i>	31
Une divergence : miser sur la confiance ou faire appel à des services coercitifs ?.....	31
<i>Des acteurs-relais à l'école pour créer du transversal.....</i>	32
Une tension : le travail en réseau nuit-il au « marketing scolaire » ?	33
<i>Créer un esprit de supervision</i>	33
4.5 Enjeu 5 : Sécuriser les relations en (re)cousant du lien	33
<i>Un pont entre l'école et le monde de l'insertion professionnelle</i>	34
<i>Inclure et créer du lien vers les parents</i>	34
Une tension : Eduquer les parents ou les inclure de manière constructive ?	35

5. LES BALISES D'UN PROJET	37
5.1 Ce qu'il faut faire / ce qu'il ne faut pas faire	37
5.2 Un projet en 3 étapes	38
<i>Objectifs généraux.....</i>	38
<i>Etape 1 : les mini-concertations.....</i>	38
Objectifs spécifiques.....	38
Activités.....	38
Moyens.....	39
<i>Etape 2 : les entretiens individuels.....</i>	39
Objectifs spécifiques.....	39
Activités.....	39
Moyens.....	39
<i>Etape 3 : travail en réseau + mise en place de la « pédagogie au cas par cas »</i>	40
Objectifs spécifiques.....	40
Activités.....	40
Moyens.....	41
<i>Evaluation / Echelle / Limites / Freins</i>	41
Indicateurs d'évaluation	41
Echelle du dispositif.....	41
Interrogations entourant le dispositif.....	41
Freins/Risques.....	41

1. CONTEXTE ET OBJECTIFS

Le Comité Subrégional de l'Emploi et de la Formation (CSEF) Tournai-Ath-Lessines, dans le cadre du projet « Tremplin vers une vie active – Action Transition-Emploi », a consulté les acteurs de terrain afin d'analyser les transitions école-emploi des jeunes en décrochage scolaire et de poser les balises d'un projet-pilote sur ce sujet.

Ce projet « Tremplin vers une vie active – Action Transition-Emploi » s'est inscrit dans la mise au jour de différents constats :

- Il existe un problème aigu du décrochage scolaire chez les jeunes ;
- Il existe peu de solutions structurelles à l'heure actuelle répondant à ce problème ;
- Il est nécessaire de penser et d'agir sur les transitions enseignement-emploi ;
- Il est nécessaire d'impliquer les partenaires de l'action ;
- Il est nécessaire de travailler le sens et les compétences.

Suite à ces constats, deux questions prospectives ont été posées pour guider l'action dans la mise en œuvre du projet « Tremplin vers une vie active – Action Transition-Emploi » :

- Quels sont les facteurs de succès et/ou d'échec dans l'action publique en matière de transitions des jeunes ?
- Comment les professionnels et organisations peuvent, ensemble et au mieux, se doter des capacités et outils nécessaires pour favoriser, chez les jeunes, des transitions positives ?

Ces questions se sont inscrites dans une perspective d'*empowerment*/capacitation des professionnels participant au projet et du public visée par le projet. La notion d'*empowerment* consiste à octroyer du pouvoir aux individus ou aux groupes afin de leur donner « les cartes en main » pour agir sur leur situation, afin qu'elle ne soit plus subie. Cette idée renvoie à la responsabilisation, au « développement du pouvoir d'agir », à l'autonomisation » des individus ou groupes d'individus. Il s'est agi de repérer, lors de l'analyse réalisée collectivement avec les professionnels, « ce qui capacite » et « ce qui invalide » en termes d'accrochage scolaire et de transitions enseignement-emploi et ce à trois niveaux.

CE QUI CAPACITE	CE QUI INVALIDE
Ce qui fait grandir	Ce qui fait rapetisser
Ce qui rend fier	Ce qui rend honteux
Ce qui fait agir	Ce qui rend inactif
Ce qui sécurise	Ce qui insécurise
Ce qui mobilise	Ce qui immobilise
Ce qui motive	Ce qui démotive
Ce qui rapproche de l'emploi	Ce qui éloigne de l'emploi
Ce qui fait agir	Ce qui rend inactif
Ce qui fonctionne	Ce qui ne fonctionne pas
Ce qui fait levier	Ce qui freine
Ce qui mobilise	Ce qui immobilise

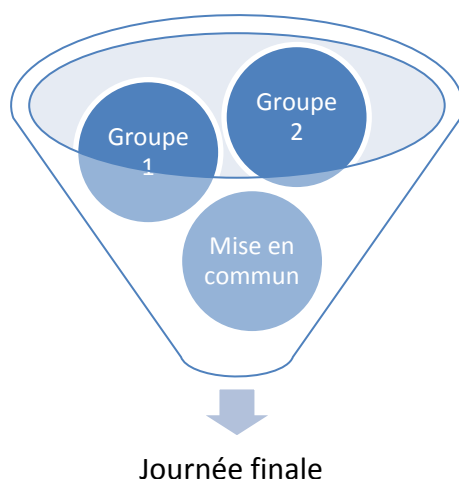
Ce qui motive	Ce qui démotive
Ce qui rapproche des objectifs	Ce qui éloigne des objectifs
Ce qui inclut	Ce qui exclut

Ces trois niveaux renvoient : 1) aux dispositifs déjà existants (ex : plans d'activation pour l'emploi, services d'accrochage scolaire, etc.) ; 2) aux pratiques professionnelles des acteurs (ex : suivi individuel des élèves par le PMS, séances collectives d'animation de classe par le planning familial, etc.) ; 3) au travail en réseau (comment fonctionne la collaboration PMS/profs, Forem/école, etc. ?).

Ces deux fois trois journées de rencontre ont eu pour objectifs de :

- Créer une dynamique de construction d'une intelligence collective sur la question des transitions enseignement-emploi pour un public fragilisé au sein du système scolaire ;
- Elaborer collectivement une analyse structurée ;
- Contribuer à la formation et à la capacitation des acteurs ;
- S'inscrire dans un cadre méthodologique rigoureux (MAG) ;
- Bénéficier des connaissances récentes en matière de transitions des jeunes ;
- Construire les bases de la création concrète d'un projet de dispositif-jeunes interdisciplinaire et multi-partenarial pertinent ;
- Construire des outils pour l'action.

Concrètement, les deux groupes ont travaillé indépendamment l'un de l'autre, l'animation pris en charge par une même personne a permis de créer des ponts et de faire des rapports de l'avancée des travaux dans les deux groupes. Une journée finale, prévue le 30 janvier 2014, a permis de présenter l'ensemble des travaux aux participants des groupes de discussion, aux représentants des institutions dont ils sont issus, aux représentants politiques et administratifs des secteurs de l'enseignement (Fédération Wallonie-Bruxelles) et de l'emploi (Région wallonne).



Deux groupes constitués de 13 à 15 personnes se sont réunis pendant trois jours chacun. Ces groupes étaient constitués de la manière suivante :

Groupe 1		Groupe 2	
Enseignement	6 acteurs	Enseignement	7 acteurs
CPMS	2 acteurs	CPMS	3 acteurs
SAS	1 acteur	AWIPH	1 acteur
CPAS	1 acteur	CPAS	1 acteur
MireWapi	1 acteur	Maison de jeunes	1 acteur
Forem	1 acteur	Forem	1 acteur
Jeune	1 acteur	CEFO Emploi	1 acteur

Il est important de relever l'importance de la présence des professionnels issus du milieu de l'enseignement (CEFA, IFAPME, enseignement spécialisé, etc. + PMS) au sein des groupes de discussion. Cette caractéristique de la composition des groupes a placé la thématique de l'école à l'avant-plan de l'analyse construite collectivement et du projet élaboré.

Ce rapport présente la synthèse des analyses construites de manière collective lors des deux premières journées de rencontre de chaque groupe de discussion et des balises du projet élaborées lors du troisième jour de rencontre de chaque groupe.

2. LA METHODE

L'animation a été réalisée selon les principes heuristiques, méthodologiques et éthiques largement décrits dans l'ouvrage portant sur la méthode d'analyse en groupe¹.

Réunissant les différents protagonistes concernés par un même problème, se basant sur l'analyse de situations concrètes vécues par les participants, respectant des règles procédurales d'organisation des échanges, la MAG est un outil d'analyse, d'intervention et de formation mis en œuvre dans une perspective concrète de recherche-action, de prise de décision et de formulation de recommandations basées sur l'expérience pratique des acteurs.

La méthode d'analyse en groupe consiste à réunir, au cours d'une à plusieurs journées, une douzaine de participants. La démarche suppose que l'analyse soit menée par un groupe de personnes (les participants) avec l'aide des chercheurs : il ne s'agit pas d'une méthode « d'interview de groupe » où diverses personnes sont « mises à la question » par les chercheurs – un animateur est chargé de la mise en œuvre et du respect de la méthode, et un rapporteur est la « mémoire » du groupe – mais bien d'un travail mené en commun, à partir de la narration de situations concrètes de travail par les participants. Les résultats de l'analyse en groupe sont donc le fruit d'un processus progressif de discussion et de production collective de connaissances. En permettant de formuler les questions issues du travail de terrain et d'analyser les convergences et les divergences dans l'interprétation des récits formulés, la méthode peut permettre de mieux comprendre les enjeux de situations diverses et d'orienter l'action et les pratiques en fonction des réflexions qu'ont suscité les questions et leur analyse collective.

Qu'il s'agisse d'orienter la décision, d'évaluer l'action, d'accompagner le développement, de construire le travail en réseau, de renforcer les pratiques professionnelles, d'accroître les capacités d'analyse et de gestion, la MAG est un dispositif méthodologique basé sur une éthique démocratique - égalité morale entre les participants, capacitation des acteurs, articulation entre connaissance et reconnaissance, coopération conflictuelle – et modulable en fonction du temps disponible, des problèmes posés et des objectifs poursuivis.

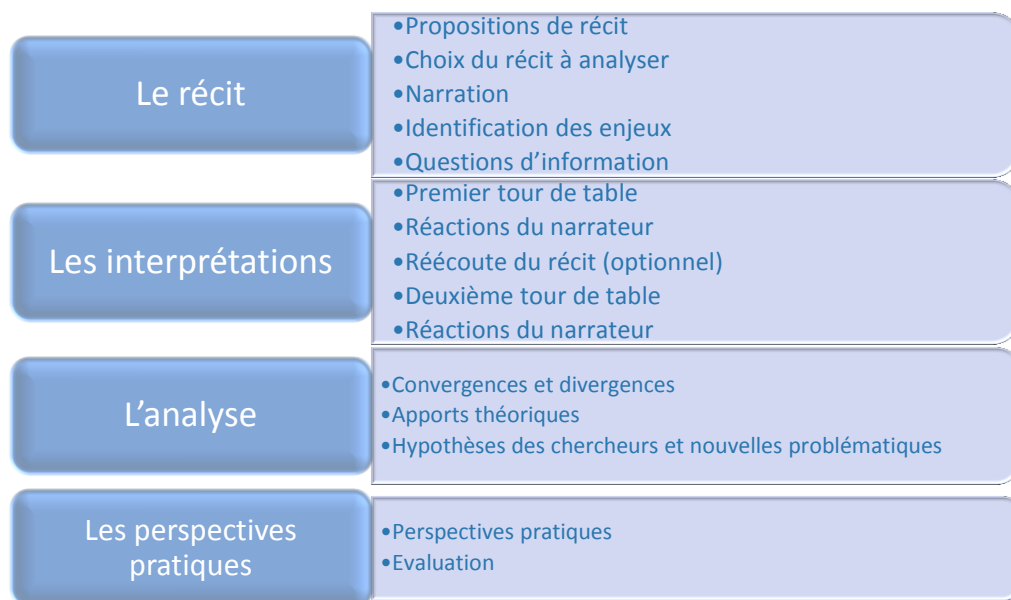
La première journée de rencontre a été animée en suivant les étapes de la MAG : 1) Propositions de récits ancrés dans la réalité concrète des professionnels et détail du récit choisi de manière démocratique ; 2) Interprétations exprimées tour à tour par les acteurs.

Lors de la deuxième journée, les animateurs ont présenté un power point reprenant le contenu (constats, convergences et divergences, arguments, apports théoriques) exprimés par les acteurs et organisés en différentes catégories. Ce diagnostic collectif a été étoffé, enrichi, nuancé par les acteurs lors de la deuxième journée de rencontre. Un deuxième récit a ensuite été choisi et analysé par le groupe.

Chaque journée a fait l'objet d'une prise de note brute, d'une retranscription exhaustive et d'un rapport raffiné reprenant le diagnostic partagé (constat, convergences et divergences, arguments,

¹Van Campenhoudt L., Chaumont J-M. & Franssen A. (2005), *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*, Paris, Dunod.

apports théoriques) agrémenté des citations des acteurs et les propositions de visions et de pistes d'action concrètes. La MAG travaille selon un processus progressif de construction collective de la connaissance pour aboutir, *in fine*, à la réalisation d'un rapport final d'analyse prospective et de la construction des bases d'un projet.



Lors de la troisième journée d'animation des deux groupes, le Réseau MAG a utilisé la méthode de la Gestion de Cycle de Projet (GCP) préconisée par l'Agence du Fonds Social Européen en Belgique². Cette méthode vise à identifier :

- **L'objectif global** du projet
- **Les objectifs spécifiques** du projet analysés selon la grille SMART
 - Specific = spécifique à l'objectif étudié
 - Measurable = mesurable à un coût raisonnable
 - Approved-Available = Accessible en terme de données à récolter
 - Realistic-Reliable = Réaliste
 - Time-bounded = Délimité dans le temps
- **Les résultats** à atteindre = le bénéfice acquis par le groupe cible
- **Les activités** à mettre en œuvre = les actions à mettre en œuvre en fonction

La GCP élabore également une analyse **des risques** (internes et externes) qui consiste à identifier, analyser, évaluer les différents facteurs qui échappent à l'influence directe du projet mais qui sont susceptibles d'avoir un impact sur le projet et sur ses possibilités d'atteindre les objectifs annoncés. Le risque est dit externe si le groupe n'a pas d'influence directe sur lui.

Ensuite, la méthode énonce **des indicateurs** qui déterminent de manière objective l'atteinte de chaque objectif. Ces indicateurs fournissent des éléments précis pour suivre et évaluer le projet et permettent de mesurer les progrès réalisés dans l'atteinte de chaque objectif.

² Voir <http://www.fse.be/evenements/rencontres-et-seminaires-nationaux/rencontres-equal/seminaire-la-methode-de-gestion-du-cycle-de-projet-les-cles-du-succes/mehtodePCM%20les%20cles%20du%20succes.pdf/view>

Finalement, le projet s'attarde sur **l'opérationnalisation** du projet en tant que tel en définissant les ressources humaines, matérielles, financières, temporelles nécessaires à sa mise en œuvre.

Bien que nous n'ayons pas, faute de temps, pu remplir l'ensemble des cases élaborées par la GCP, ses différentes catégories ont été utilisées comme fil rouge pour aborder les points d'attention nécessaires à l'élaboration d'un projet.

Concrètement, les trois jours de rencontre ont été organisés comme suit :

Jour 1	Etape 0	Présentation de l'objet, du contexte de travail et de la méthode à l'aide d'un support <i>powerpoint</i> didactique
	Etape 1	Propositions des récits
	Etape 2	Choix des récits
	Etape 3	Narration du récit et enjeux vus par le narrateur
	Etape 4	Questions d'information
	Etape 5	Premier tour de tables d'interprétations
	Etape 6	Réactions du narrateur
	Etape 7	Deuxième tour de table d'interprétations
	Etape 8	Réactions du narrateur

Jour 2 – AM	Etapas 9-10-11	Présentation du rapport intermédiaire et réactions des participants par thématique
Jour 2 – PM	Etape 3	Narration du récit et enjeux vus par le narrateur
	Etape 4	Questions d'information
	Etape 5	Premier tour de tables d'interprétations
	Etape 6	Réactions du narrateur
	Etape 7	Deuxième tour de tables d'interprétations
	Etape 8	Réactions du narrateur

Jour 3 – AM	Etapas 9-10-11	Présentation du rapport intermédiaire et réactions des participants par thématique
Jour 3 – PM	Etape 14	Perspectives pratiques discutées selon la méthode de Gestion de Cycle de Projet (GCP)
	Etape 15	Evaluation par les participants

3. LES RECITS

3.1 « Le parcours évolutif de Mlle S », Récit d'une jobcoach

C'est l'histoire d'une jeune fille de 22 ans aujourd'hui qui était un peu perdue à l'époque, pas très entourée, une 4^{ème} secondaire non terminée, elle est finalement entourée de plusieurs éducateurs (décidé par le tribunal de la jeunesse), d'une assistante sociale, de plusieurs intervenants, elle continue son parcours au sein de la Régie des Quartiers, elle arrive finalement à la maison de l'emploi et je l'accompagne. Grâce à sa volonté de s'en sortir et une collaboration de plusieurs intervenants, elle signe aujourd'hui un CDI et continue d'être entourée. Même si elle avait décroché depuis plusieurs années de l'école et que sa famille l'entourait peu, grâce à cette collaboration de plusieurs partenaires, une formation, des stages, elle travaille aujourd'hui. Et même s'il y a encore des choses à recadrer, les choses se passent bien.

3.2 « La bourse ou le projet », Récit d'une assistante sociale présente dans l'école

C'est l'histoire d'un jeune de 19 ans qui termine sa 7^{ème} professionnelle avec brio. Il s'adresse au CPAS car il n'a aucun moyen financier pour continuer ses études, ses parents sont divorcés et en médiation de dettes. Il avait fait une 7^{ème} professionnelle pour pouvoir trouver du travail et ramener de l'argent à la maison mais il voulait se réorienter et travailler dans le tourisme. Il ne voulait pas se bloquer dans un travail qu'il n'aimait pas. Ses parents le forcent à s'inscrire comme demandeur d'emploi par méconnaissance des outils et des possibilités. En effet, en laissant son fils étudier, la maman avait peur de perdre la pension alimentaire du papa, les allocations familiales, ne pas pouvoir bénéficier des allocations de chômage, etc. Elle ne connaissait pas les aides possibles, même après une 7^{ème} professionnelle. Le projet scolaire et de vie était complètement occulté par les problèmes financiers. Finalement, avec l'appui du CPAS et autres, il suit des cours du soir en français et néerlandais parce que sa maman veut qu'il travaille pour ramener de l'argent.

3.3 « Entre rêve et réalité », Récit d'une assistante sociale présente dans l'école

Une jeune fille veut s'inscrire en 3^{ème} vente professionnelle mais elle vient de l'enseignement spécialisé. Pour passer de l'enseignement spécialisé à l'enseignement ordinaire, il faut un avis du PMS qui a mis du temps à être émis et à venir sur place. Durant ce laps de temps, la jeune a pu prouver des choses, elle a été hyper positive. Pourtant, l'avis du PMS est négatif. Cela rentre en opposition avec ce que nous avons pu observer. Finalement l'avis sur elle change. Elle réussit sa 3^{ème} vente. Elle a le projet d'être institutrice primaire, elle fait finalement une 4^{ème} « travaux de bureau ». A ce stade, les avis parmi les profs sont très partagés. Certains disent « Hé, attention, arrêtons ses rêves », d'autres disent « si, au contraire, il faut l'aider ». Il faut savoir qu'elle vient d'une situation familiale compliquée, avec maltraitance de la mère, un père absent. Aujourd'hui, elle est au milieu de toutes ces influences et essaye de s'en sortir.

3.4 « Décroche et accroche » et « No school land », Récits d'un prof

C'est l'histoire d'un élève que j'ai suivi pendant 3 ans, qui arrive en décrochage en 3^{ème}, en total rejet de l'institution « école » et plus particulièrement du personnel féminin. Après une première année ratée, on se demande ce qu'on fait avec cet élève ? Finalement, il recommence son année mais on

décide qu'il sera systématiquement accompagné s'il sort de classe, le dialogue est alors instauré, il réussit tant bien que mal sa 3^{ème} professionnelle et au cours de la 4^{ème}, on a réussi à lui faire porter un regard plus positif sur l'école. Il a finalement terminé sa 7^{ème} professionnelle et a du travail aujourd'hui. Il y a une certaine fierté du corps professoral vis-à-vis de cet élève et de son parcours sur lequel à la base « on n'aurait pas misé ».

Un élève est actuellement pour la 3^{ème} fois en 3^{ème} professionnel. On constate qu'il n'est pas bien orienté. Il est très limité, les tests des PMS le démontrent. Les parents ne veulent pas le changer de type d'enseignement. On n'a pas de solutions actuellement. Au-delà du comportement, il n'aura pas les compétences mais on ne peut pas les lui apporter. Que fait-on ? Tout au long de l'année, on risque de ne rien pouvoir lui apporter.

3.5 « L'enfant des caves », Récit d'un assistant social du PMS

C'est l'histoire d'un garçon qui vient d'ailleurs et je voudrais vous parler de son adaptation dans l'école. Carlos est un jeune homme de 14 ans. Il parle un peu français, il vient du Cap Vert et il nous est envoyé par l'aide à la jeunesse. On l'a retrouvé dans une cave, il s'y était caché pour fuir ses parents Cap-Verdiens, résidant en France mais habitant en Belgique. C'est donc un mineur non-accompagné (MENA). Dans le cadre de l'institution dans laquelle on se retrouve, il doit aller à l'école. On ne connaît pas son niveau d'étude. Il est inscrit en élève libre en secondaire à l'école, ça dure 2 heures, il fuit l'école. On joue au chat et à la souris. On prend du temps pour apprendre à le connaître, ses valeurs, son identité. On essaye de le remettre dans une autre école, même problème, il reste 2 jours. On a du revoir les choses en profondeur. Son cadre de référence, c'est « un bâton et un roue », pas de cadre scolaire, liberté totale, peu de soutien familial. Notre réalité institutionnelle est que chaque jeune doit suivre un projet scolarisé. On envisage de prendre contact avec une école d'enseignement spécialisé sans leur demander d'accueillir directement l'enfant en classe, il est décidé qu'il sera accompagné par l'homme à tout faire de l'école. Là, ça marche. Un lien se crée entre eux. A travers de son expérience et son parcours, il sera amené à retrouver son père.

3.6 « Va et vient », Récit d'un éducateur

C'est l'histoire d'un jeune qui réussit sa 1^{ère} et 2^{ème} générale. Il décide de s'orienter en professionnelle. Il réussit. Suite à des difficultés financières de ses parents, il s'oriente vers un CEFA pour gagner de l'argent. Son apprentissage ne lui apprend rien, son employeur ne lui laisse faire que la petite main, il mord sur sa chique, il termine quand même son année. Il arrête le CEFA et décide de réintégrer l'école mais n'est pas accepté en 5^{ème} professionnelle. Il doit être réinscrit en 4^{ème}, déçu, il décroche, devient élève libre et aujourd'hui est sans emploi et sans diplôme.

3.7 « Perdu dans la nature », Récit d'une assistante sociale du Forem

Je rencontre un jeune envoyé vers le service social du Forem. Il a terminé ses primaires, il a fait ses 1^{ère} et 2^{ème} secondaire avec difficulté. Il n'a pas de 3^{ème}. Il n'a pas droit au stage d'attente, pas de droit aux allocations. Il est tout à fait décroché de la société, il est toujours resté chez lui, il a des difficultés à la maison, il n'a pas de liens sociaux, pas de projet. Que faire ?

3.8 « Le jour où j'ai commencé à lire », Récit d'un jeune du SAS

Je suis au SAS, j'ai 14 ans. Je suis complètement largué en français et en maths depuis la première primaire. J'ai fait de la logopédie mais rien n'a changé. Je veux travailler plus tard dans les réparations mobiles. Mais je n'ai pas pu rentrer en professionnelle parce qu'il me fallait une première commune que j'ai raté. En première, j'ai redoublé. Plus les années passaient, plus j'étais perdu. Et puis, un jour, le directeur m'a laissé une journée pour lire une page, c'était ça ou une punition. J'ai commencé à lire à ce moment là. Maintenant, je suis en première secondaire commune, mais ça ne va pas.

3.9 « Une parenthèse inutile », Récit d'une éducatrice du SAS

On n'a pas envie de donner des faux espoirs aux jeunes, même si on est au SAS. Je veux parler d'une jeune qui travaillait bien à l'école, ses 1^{ère} et 2^{ème} générale qui se passent très bien. Elle a connu des problèmes difficiles à la maison. Elle fait des TS, elle a des addictions. Elle arrive au SAS et « dépose au gros paquet », elle a pu identifier pourquoi ça n'allait pas. Elle se fait soigner dans un centre adapté. Elle décide finalement de s'en sortir et crée un projet en passant par un centre de formation. Elle veut finalement réintégrer le général, elle voulait aller en 3^{ème}, mais elle ne peut pas car elle est restée plus de 3 ans dans le 1^{er} degré. Elle refuse d'aller en professionnel. Elle est révoltée, elle quitte le SAS et finalement, on l'a perdue, on ne l'a plus revue. Elle avait repris confiance en elle, elle avait les capacités mais on ne lui a pas donné les moyens de réaliser son projet.

3.10 « Projet, tremplin vers l'emploi », Récit d'un prof

Je vais vous parler d'un projet. On me demande de réfléchir au 2^{ème} degré qualifiant. Les élèves de ce degré sont difficiles à motiver, ils ont tendance à décrocher en fin de 4^{ème}. A ce moment, c'est l'essor des énergies renouvelables. On décide alors de monter une éolienne un peu spéciale qui devait servir dans un but humanitaire par la suite. Les profs de français, mécaniques, etc. sont impliqués. Ce projet a bien fonctionné malgré des accrocs et a été primé. Une entreprise nous a offert des panneaux solaires et une éolienne plus grande. Certains élèves, tellement motivés par la situation, ont trouvé du projet dans le secteur des énergies renouvelables et reviennent témoigner de ce projet au sein de l'école.

3.11 « Tempête au CEFA », Récit d'un proviseur et ex-prof

Je veux vous parler d'une section, au tout début de ma carrière d'enseignant. Je suis engagé à Bruxelles venant de Tournai. On me dit : « Nous sommes au mois de novembre, les classes que vous aller avoir ont usé 5 profs. Ils sont tous en burn-out. Votre collègue en parallèle est malade pour le moment. Si ça ne marche pas, on ferme la section ». Je me suis dit, qu'est-ce que je fais ? Je suis arrivé, j'ai fait comme eux, j'ai dormi. Et puis, ils se sont tous demandés pourquoi je faisais comme eux. Mon collègue est revenu et on s'est posés des questions ensemble : « pourquoi ne font-ils rien ? Pourquoi sont-ils violents ? ». C'étaient des élèves de 5^{ème} et 6^{ème} CEFA section hôtellerie qui travaillaient super bien, travaillaient beaucoup. Mais il y avait une problématique : aucun ne savait ni lire, ni écrire le français ni calculer. Comment ça se faisait ? On a réuni les profs de la section, ils étaient complètement démotivés par cette section, aucun investissement. On a fait comme les élèves pour recréer du lien, ils mangeaient, on mangeait. Petit à petit, on les a raccrochés. Car ils n'avaient pas conscience que s'ils ne venaient pas à l'école, leur contrat d'apprentissage serait résilié. On est passé par la pratique, le concret. Petit à petit, ça a fonctionné. Ils travaillent tous aujourd'hui, l'un d'eux est chef est Paris. Ce fut une exception. Finalement, cette section a été mutée vers une

autre école, ce qui a zigouillé tout le travail qu'on a créé. Ce qui a fait que le CEFA a coulé et que tout le travail qu'on a réalisé en 6 ans était tombé à l'eau. Beaucoup ont des regrets, particulièrement de la part des anciens.

3.12 « Touche à tout », Récit d'une auxiliaire psycho-pédagogique du PMS

C'est l'histoire chaotique d'un jeune de 17 ans. Il est pris en charge pendant 3 ans en logopédie. Il termine les primaires, sans obtenir son CEB. Pour le secondaire, au terme de la 2^{ème} différenciée, il n'obtient toujours pas le CEB, il a un problème avec un enseignant et souffre de dyslexie et change d'école. Ça ne se passe pas très bien, il se décourage, le comportement se dégrade, le PMS détecte des difficultés intellectuelles, il ne parvient pas à faire face aux frustrations. Il change de région et est finalement en enseignement spécialisé, parachèvement du bâtiment pendant une année et un trimestre. Il veut finalement aller au CEFA en aide mécanicien, il n'y reste pas longtemps car il n'a pas eu l'avis PMS. Mais retourne finalement, sur conseil du PMS, en enseignement spécialisé aide mécanicien où ça se passe bien pendant 1 an. Mais il redemande une réorientation vers le CEFA en section carrosserie. Il a 17 ans maintenant et est très motivé par la pratique professionnelle. Comment créer une formation continue, un parcours évolutif, comment réaliser la transition de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement en alternance avec des cours et des apprentissages avec un patron ? Comment stopper cette spirale de changement incessant ?

3.13 « Problème moteur », Récit d'un accompagnateur au CEFA

C'est un jeune au CEFA vient d'une famille difficile, d'un contexte socio-économique encore plus compliqué. En 1^{ère}, après une deuxième différenciée et un CEB, il est en option « parcs & jardin », ça ne lui convient pas du tout. Il passe en 2^{ème} en moteur automobile, ça se passe super bien au niveau des stages. On parle même d'engagement. Sa maman est sans emploi et peut le conduire et aller le rechercher à son stage. Jusqu'au jour où il ne vient plus parce que sa maman a trouvé du travail et ne peut plus le conduire, il ne peut plus se rendre au stage, tout le monde est déçu. A partir de ce moment là, il vient de moins en moins à l'école. Pourquoi ? Je ne parviens pas à le joindre, je vais finalement chez lui. Je découvre qu'il construit par lui-même une voiture dans un hangar pour pouvoir aller au stage. Mais il ne calcule pas bien les couts (pas de permis, assurances, etc.), il n'a plus d'argent et ne peut finalement pas s'en servir. Aujourd'hui, il est à l'école en 3^{ème} mais n'a toujours pas de stage. On peut avoir la meilleure motivation, un avenir professionnel tout tracé, un bête souci matériel peut tout envoyer en l'air.

3.14 « Création d'une cellule ? », Récit d'un prof

Je suis en charge du projet accrochage scolaire au sein de l'école, je travaille le mercredi après-midi. Un élève était en 4^{ème} professionnelle menuiserie, il voulait intégrer le CEFA. Pour cela, il y a des procédures à l'école, ça retourne vers la direction, le PMS et on met en place une période d'essai. Ça se passe super bien, il est engagé. Beaucoup de jeunes décrochent parce qu'au terme de la 2^{ème}, on leur demande de choisir un métier pour leur vie. Le projet, c'est de permettre au jeune de découvrir plusieurs options, avec pourquoi pas, des stages d'une semaine ou deux en entreprise. Cela permettrait de ne pas suivre une option juste pour « terminer » sa scolarité, sans réelle motivation.

3.15 « Qu'est ce que je fais maintenant ? », Récit d'un conseiller formation-orientation

Je travaille dans un carrefour à l'emploi, c'est un espace ouvert, les gens viennent à notre rencontre pour parler de problématiques liées à l'emploi et à la formation. On laisse les gens faire le tour de l'espace et après, on propose notre aide. Je vois un monsieur rentrer, un jour. IL fait le tour et je lui propose mon aide, l'idée est de ne pas être agressif, pas contraignant, nous ne sommes pas dans le contrôle. Ils restent libres de parler, de discuter et ensuite de réaliser les actions qu'on leur propose. On n'a pas vocation à relayer l'information. Ce monsieur avait une bonne vingtaine d'années, habillé de façon assez élégante. Il veut trouver une formation. Je lui demande son cursus pour mieux l'orienter. Ce jeune homme me dit qu'il a fait la maçonnerie et qu'il a arrêté en 5^{ème}. Je lui demande pourquoi ? Il me dit « parce que ça n'allait plus ». Je me contente de la réponse parce que je ne suis pas assistant social, je ne suis pas là pour faire une analyse psychologique. Parallèlement, il ajoute qu'il ne veut plus être maçon parce qu'il est allergique au ciment. Je n'ai pas à juger. Je lui demande vers quel métier il voudrait se réorienter. La seule réponse qu'il me dit, c'est menuisier, ou être assistant social / éducateur ou ouvrir un élevage de chiens. Notre job, c'est de recadrer les attentes en mettant en avant les contraintes. Menuiserie, ce n'était sans doute pas évident parce qu'il fallait retourner là d'où il venait. Autre possibilité : une sélection pour une formation avec le Forem qui n'est pas évidente. Pour être éducateur, il faut repasser par 3 années d'études, ce qui n'est pas facile. Concernant l'élevage pour chiens, je l'ai renvoyé vers mes collègues mais, au final, il considère qu'il y a trop de contraintes pour se lancer. Ce qui se pose à moi comme question, c'est l'orientation à la base. La seconde question, c'est « se rend-il compte des contraintes administratives et de la future sanction de l'ONEM ? ».

3.16 « Petit poney », Récit d'une coordinatrice pédagogique

Je prends l'exemple d'un élève en 3P maçonnerie. Il est à l'école depuis le début de son cursus et il a toujours posé des problèmes dans l'école. Si on avait écouté les profs, il aurait été exclu de l'école. Mais il se fait qu'une éducatrice l'a suivi et a réalisé un grand travail d'accompagnement. Il arrive en 3P sans les acquis de base, je ne sais même pas s'il y a son CEB, a priori, je pense que non. Son comportement pose problème : lors des cours pratiques, son comportement n'est pas un modèle mais ça passe encore ; en cours généraux, c'est la catastrophe. Il monopolisait la classe, faisait le clown, il voulait uniquement exister aux yeux des autres. Il vient d'un milieu très défavorisé, les parents aux abonnés absents. Avec l'éducatrice, on essaye de lui redonner confiance en lui, en le valorisant sur certaines choses, notamment grâce au football. Au niveau organisation et matériel, on l'a énormément suivi (car il était très démuné, il avait peu de moyens financiers), on lui donne du matériel, on organise son sac. Les réponses du jeune face à ces aides sont très diversifiées : parfois, il accepte l'aide, parfois il la rejette. Il vient de moins en moins à l'école et petit à petit, on remarque qu'il arrive avec un nouveau gsm, de nouveaux habits, on ne parvient pas à comprendre ce qu'il se passe car le PMS ne se rend pas à domicile. Finalement, on le perd, il ne vient plus à l'école. Pour nous, la 3P, c'est une année très compliquée car il y a énormément de diversité au sein des classes, certains ne demandent que de l'attention. Notre job, c'est de ramener ces jeunes vers l'emploi, vers le diplôme. Dans ce cas là, on n'a pas réussi. On a déployé beaucoup d'énergie et consacré beaucoup de temps, mais c'est un échec.

3.17 « Je n'ai plus de dents », Récit d'une accompagnatrice CEFA

Suite aux absences d'un élève, je décide de me rendre à domicile. J'arrive dans une maison où la porte s'apparentait plus à une planche, il n'y avait pas de carrelage, je remarque un lit dans une grande pièce, je vois des chats et des chiens un peu partout, par contre, au beau milieu de la pièce, je découvre une grande TV, avec Canal +, etc. La maman m'ouvre. Je demande pourquoi son fils ne vient plus à l'école, il était en plomberie et ça marchait bien, même s'il n'était pas encore allé en entreprises. Sa maman dit qu'il ne vient plus parce qu'il n'a plus de dents, il n'a pas été chez le dentiste depuis des années, il a eu un souci, il ne veut plus aller à l'école parce que les autres se moquent de lui. Je demande à voir le jeune. Croyant qu'il s'agissait d'une assistante sociale, par peur de perdre les allocations familiales peut-être, il a foutu le camp par derrière. Je remarque que le quart-monde existe ici, à Tournai, en pleine ville. Ça m'a fait un électrochoc. On a perdu ce jeune. On appelé le SAJ mais ils sont débordés, surtout s'ils ont 17 ans, vont vers leurs 18 et n'ont plus d'obligation scolaire.

3.18 « Sortir du sentir balisé », Récit d'une directrice de PMS

Un jeune homme a 20 ans, il a fait toutes ses primaires en enseignement spécialisé. Il arrive en secondaire de forme 2, dont l'objectif est le milieu de travail adapté. IL continue son parcours scolaire relativement bien. Je fais sa connaissance pendant l'année scolaire en 2010-2011. En mai 2012, il affirme haut et fort que son objectif n'est pas d'aller dans une entreprise de travail adapté même s'il y a réalisé de très bons stages, il veut aller dans le milieu de travail ordinaire, il veut être vendeur de jeux vidéos. Il le dit oralement et il l'écrit sur les réseaux sociaux où, par ses déclarations, il se met lui-même en danger. Une collaboration entre la maman, l'école, le jeune et le PMS se mettent ensemble. Avec l'aide de différents acteurs, on lui trouve un stage dans un magasin, ça s'est très bien passé pendant toute une année scolaire. Cette année scolaire, le stage recommence. Mais sa scolarité termine. On se demande, y a-t-il une vraie possibilité d'engagement dans le milieu ordinaire ? Le directeur du magasin n'a pas accepté de faire un contrat étudiant pour le travail l'été passé. Le parcours du jeune est vraiment positif. Mais nous sommes dans la transition vers le monde professionnel : on se demande « comment aider ce jeune à trouver un emploi, à s'insérer dans le monde du travail ordinaire ? »

3.19 « Pas de CEB », Récit d'un assistant social du PMS

Je reçois au PMS un jeune de 23 ans, c'est un récit qui date d'hier. Il a terminé son cycle primaire dans l'ES. Il continue jusqu'à 21 ans l'ES. A ce moment, il doit sortir de l'enseignement. Il arrive au bureau avec sa copine et sa belle-mère. Son projet est de travailler dans la cuisine. On se rend compte, en revenant sur son historique, qu'on est coincés parce qu'il n'a pas son CEB. On ne peut pas lui trouver de formation. On se rend compte que le CEB est très important. Comment faire pour passer son CEB à son âge ? Il y a le CEFA mais il n'y a plus de place, il est trop tard pour rentrer maintenant. Ce jeune homme est très motivé par la cuisine, il est donc très déçu par ces refus. Je lui ai dit qu'on se recontacterait. Je me dis : « Bon sang, qu'est-ce qu'il va devenir ? ». On peut passer le CEB en tant qu'adulte mais il doit s'y préparer et ce ne sera sans doute pas facile.

3.20 « Un espoir », Récit d'une assistante sociale du PMS

Je suis un jeune tout l'année dernière. 19 ans, 5^{ème} P Vente. Tout allait bien et puis tout d'un coup, il vient de moins en moins à l'école. On essaye de comprendre, il n'explique pas vraiment. Petit à petit, on se rend compte que la situation familiale est très compliquée : le père est maltraitant depuis plusieurs années, il n'a pas les moyens de prendre le bus. Alors, je fais appel au CPAS. Ce n'est pas évident tout le temps mais aujourd'hui, on a réussi à lui trouver un studio autonome et il revient correctement à l'école, tout se passe mieux pour lui. Il est enfin libéré.

3.21 « Pas d'argent, pas d'école », Récit d'une éducatrice

Je suis une jeune fille depuis sa 1^{ère} différenciée, elle est en 4^{ème} P actuellement. Elle a un parcours scolaire très compliqué car elle vient d'une famille difficile : parents divorcés, nouveau compagnon très violent, semaines à dormir dans la voiture, épisodes de déménagement chez des amis avec séparation avec la maman. Un jour, la maman retrouve quelqu'un d'autre – de bien – et s'en va en laissant seule la jeune fille de 16 ans avec son petit copain dans une maison en location. C'est trop compliqué de tout gérer, elle décroche petit à petit à l'école. Après de nombreux coups de fils à la jeune fille et à la maman, la maman la reprend à la maison. Un jour, elle arrive chez l'assistante sociale, elle veut rentrer chez elle car elle se sent malade. J'appelle la maman qui me dit qu'elle n'ira plus à l'école car elle ne sait pas payer les 7 euros par semaine des repas à réaliser en section hôtellerie, ni les trajets. J'ai dit que je n'étais pas d'accord, notamment parce qu'en 4^{ème}, il y a un diplôme. L'amicale de l'école a pris le problème financier en main, depuis, elle est de retour à l'école et elle suit normalement son cursus scolaire. La gratuité de l'école, ça n'existe pas.

3.22 « Allo maman bobo », Récit d'une assistante sociale du CPAS

C'est le récit d'un couple qui fait face à des problèmes financiers, notamment des factures Electrabel, il y a 1000 euros en jeu. La maman demande un RIS car elle s'est fait exclure du chômage, elle a 2 bambins en jeune âge et sa relation avec le papa est compliquée. Il faut néanmoins clarifier les choses pour que je puisse clarifier la situation et déclarer la vérité au CPAS. Il doit aller laisser tomber son RIS sur une autre localité... Je décide d'aller avec visiter 2-3 logements. Quelque chose passe, une relation de confiance s'installe. On aborde le problème du gamin de 4 ans qui semble très actif, très nerveux, il a besoin de se défouler. On trouve une activité qu'il aime bien, on arrive à prendre en charge l'abonnement à la piscine, le Comité approuve. La situation s'améliore un peu. La maman m'appelle tous les jours aujourd'hui ! On est partis dans une relation d'échange sur l'éducation des enfants. Elle me dit qu'elle a passé un entretien et qu'elle pourrait travailler pendant 8 jours pour passer l'aspirateur. Comment gérer l'emploi en même temps que tout le reste (éducation des enfants, logement, question du papa) ? Il faut gérer au jour le jour. Je sais que je vais encore devoir beaucoup travailler avec cette famille. IL y a donc les comportements, les problèmes financiers et le Comité du CPAS qui un jour dira stop...

3.23 « L'insertion était trop belle », Récit d'un formateur CERAT

Une personne est en formation peinture depuis septembre. 25 ans, célibataire, sans enfants. Il vit avec sa compagne et bénéficie d'allocations de chômage personne isolée. Il a des gros soucis: dettes, voitures pas en ordre, problèmes de justice, etc. Sa compagne vient de perdre ses allocations de chômage, vit avec lui mais n'est pas domiciliée avec lui. Il avait commencé une formation chez nous en octobre 2011, à l'époque, il vivait chez sa maman qui gérait toutes les factures et gérait sa situation sociale. Il venait en train de La Louvière jusqu'au centre : très motivé, volontaire, assidu. Il a

acquis les bases du métier. Il développe le savoir-être attendu en entreprise. On a décidé de le mettre en stage pendant 3 mois à ce moment là : il prend ses marques dans l'entreprise. Le patron propose un contrat d'apprentissage professionnel c'est-à-dire avec suivi de notre part mais sans venir au centre. Tout se passe très bien pendant plusieurs mois. Tout d'un coup, il rencontre sa copine, tout part en vrille. Il veut s'installer avec sa copine, il quitte la maman, il a un loyer à payer, il achète une voiture mais ne parvient pas à la mettre en règle, la copine est très envahissante, on remarque des coups de fil incessants de la copine pendant les heures de travail. Ça énerve l'employeur. On lui parle, disant qu'il perd ses chances de contrat pour l'avenir mais il continue. Il y a des absences non-justifiées. Le patron décide au bout de 3 mois de stopper le contrat. Le jeune ne peut pas revenir au CERAT et il n'en refait pas la demande. Au bout de 4 mois, il revient avec des regrets, il reconnaît sa responsabilité dans cet échec. Il n'a plus de contacts avec la maman, il est sans repères, sans limites, il ne paye pas ses dettes, il roule sans permis, sans assurances. Il joue avec le système, il y a trop de soucis à gérer autour de lui, il ne veut pas d'aide d'assistante sociale mais on ne ressent pas de gout pour la formation, ça ne nous semble pas possible. On est un peu perdus face à ce cas.

3.24 « Jeux de rôle, jeux de vie », Récit d'une animatrice de Maison de jeunes

Je travaille en maison de jeune, les jeunes qu'on rencontre ont entre 12 et 26 ans, c'est ouvert et libre d'accès. Ce sont des jeunes de tous horizons, ils viennent pour tout et rien : s'abriter quand il fait froid, pour jouer, pour se retrouver. Ils viennent sans obligation, pour participer à des ateliers ou pour ne rien faire. Un jeune est arrivé, au début il était passif, il ne faisait pas grand'chose. C'était un gars assez isolé, il faisait beaucoup de jeux vidéos, c'est un gars « assez fort ». Au début, il est assez passif et puis commence à aimer les jeux de rôle. Il est vraiment rentré dedans. Il a été co-animateur de certaines tables de rôle avec un collègue. IL est devenu un animateur bénévole pendant les vacances de Pâques, avec des conditions de travail sans rémunération. Et puis, pendant l'été, il a eu un contrat de travail payé par la ville, ça devait être sérieux et professionnel car différents jeunes d'autres maisons de jeunes participent, c'est différent du bénévolat. Il prépare, il est à l'heure et s'investit de plus en plus.

3.25 « L'amour donne des ailes », Récit d'une conseillère Maison de l'Emploi

C'est l'histoire d'un jeune sort de l'école qui s'inscrit au Forem. Il est en telle difficulté par rapport à la recherche d'emploi que je le suis 2 ans alors qu'en général, l'accompagnement dure un an. J'ai tout fait avec lui, CV, etc. On n'a pas la chance d'aller en entreprise avec eux, je l'avais orienté vers la MirWapi. Il a perdu sa maman pendant l'école primaire, elle s'était suicidée. Son papa s'est remis avec une femme avec qui ça ne passe pas bien, elle lui subtilise ses convocations, etc. Ses papiers Onem n'étaient jamais en règle, ses papiers étaient chiffonnés. Il a été convoqué à l'ONEM. Mais tout d'un coup, l'amour est arrivé, ça lui a donné des ailes, il a voulu quitter son père et sa belle-mère et il s'est remis à la recherche d'un emploi, il a trouvé et est inséré professionnellement. C'est une très belle histoire.

3.26 « Quel remède ? », Récit d'un accompagnateur CEFA

C'est l'histoire d'un jeune dans notre CEFA. Depuis son inscription de l'année dernière, il attend ses 18 ans. C'est un coup classique. Trouver un stage devient de plus en plus compliqué. On cherche un stage, quand on trouve un stage, des gens qui comme lui attendent leurs 18 ans décident de ne rien

faire pendant le stage jusqu'à leur majorité. Il a décidé de ne rien faire pendant 50 semaines. Il est complètement déscolarisé, j'essaye de le réinsérer. Mais malgré les interventions du CPMS, le contact avec les parents, etc. on ne peut rien faire. Ce n'est pas une question d'argent, les parents sont démunis, ils ne savent pas quoi faire, il ne prend même plus un bic et une feuille en classe. En tant que directeur, on est dépossédés, on ne peut pas mettre cet élève sur le côté. Ils sont dans une classe nombreuse, et avec des jeunes qui ont pertinemment décidé de ne rien faire, de se tourner les pouces, les profs ne savent plus donner cours. Les soucis de drogue sont également très présents, ça n'arrange pas pour trouver des stages.

3.27 « L'effet Facebook », Récit d'un éducateur IFAPME

Une demoiselle, en dernière année d'apprentissage, à 5 mois de la fin, s'absente et décide d'arrêter. Elle dit « j'arrête ! » On se demande pourquoi. Elle explique qu'elle se met en ménage, son copain gagne sa vie, elle n'a plus besoin et ne veut plus aller à l'école. On creuse un peu. On se rend compte, en discutant, qu'elle a mis toutes les photos de son appartement sur facebook, elle se fait critiquer et ne veut plus aller à l'école. On a décidé de discuter de l'influence et des dangers des réseaux sociaux avec les élèves, en classe. Elle est finalement revenue.

3.28 Bernard : « Jeu de l'oie », Récit d'un assistant social dans l'enseignement spécialisé

Pierre aura ses 18 ans le 16 novembre. Ce jeune commence ses primaires dans l'ordinaire, est orienté dans l'ES en 4^{ème} primaire. Fin primaire, il part en différenciée, il fait une 1^{ère} et 2^{ème} différenciée. Il part en 3P, en CEFA et là, ça foire. Il est arrivé chez nous le 26/12/2012. Il est placé au niveau du juge dans une institution. Il a des problèmes familiaux, en recherche de son père, problèmes avec son beau-père, mis de côté. Il a des comportements très violents, il a problèmes avec la justice, détérioration de voiture, etc. On l'a mis chez nous, mais on ne comprend pas pourquoi on l'oriente chez nous car à l'école, les élèves passent 3 jours à l'école au lieu de 2 jours dans un autre CEFA. Mais c'était sa seule possibilité de continuer l'école. Il est en autonomie dans un studio, il est en stage en horticulture, il a du travail comme il souhaitait. Il a commencé son stage. Son employeur proposait un emploi, un CDD et puis CDI. Il arrête son stage en cours de route car, à cause des retards du jeune, l'employeur perdait 2h dans sa journée. On l'a arrêté. On a retrouvé un autre stage plus près. Il y a de nouveau eu des problèmes. Les stages ne donnent rien. On décide avec sa référente d'aller vers le CERAT en maçonnerie mais il n'avait pas 18 ans. On a décidé de le reprendre jusqu'à ses 18 ans pour qu'il ait une inscription et puisse bénéficier du CERAT. Mais il y a encore eu des grands problèmes de justice pendant les vacances d'été, il a alors été renvoyé de l'institution dans laquelle il se trouvait. Sa copine est à l'école, il reste dehors à l'attendre. C'est un échec... Ce jeune est une grande gueule sans confiance en lui, il démarre au quart de tour. Il a plein de capacités, il a son CEB (c'est le seul sur les 250 élèves à l'avoir). Mais à chaque fois qu'on lui propose quelque chose, ça foire, il s'arrange pour que ça rate. C'est râlant. Il a une réelle potentialité mais malheureusement inexploitable.

4. L'ANALYSE

4.1 Enjeu 1 : L'accompagnement individualisé du projet du jeune

Un suivi individualisé

Un questionnement surgit sur l'accompagnement du projet de vie de l'élève en milieu scolaire. Le milieu scolaire connaît de nombreuses contraintes, en termes d'horaires, de disponibilité du personnel qui ne lui permette pas d'investir « des heures » à un suivi individualisé des élèves. Cette démarche reste l'apanage de certains professeurs ou éducateurs qui « prennent sur leurs heures » pour échanger avec leurs élèves.

Les acteurs – tous horizons confondus – autour de la table insistent sur l'importance de mettre le projet du jeune (élève, demandeur d'emploi) au centre des préoccupations, sans qu'il ne soit freiné ou obstrué par des réglementations administratives.

« Avec toutes les histoires de plans d'activation, où on doit remplir un tas de conditions pour pouvoir travailler, ce n'est parfois pas motivant, le travail est parfois impossible. La personne n'est pas toujours dans la bonne case pour décrocher un emploi ».

« On a parlé de longueur et de lourdeur administrative : on essaye de créer un projet en 3P parce que c'est une année difficile, pourtant c'est seulement en novembre qu'il va commencer parce qu'avant, la direction nous dira que c'est trop tôt, qu'il y aura des réaffectations, des réorientations, etc. alors que c'est la période charnière, importante, clé. On est obligés d'attendre ».

Le groupe 1 fait référence au récit « Va et Vient », analysé en profondeur lors de la première journée d'analyse en groupe, qui est emblématique du manque de suivi individualisé du jeune (personne ne l'a informé sur les conséquences d'un passage en Art. 45 au CEFA) et du « mur administratif » qui vient freiner et démotiver l'élève dans son projet personnel.

« Il y a un isolement du jeune, je trouve qu'il manque un peu d'extérieur, de tiers pour prendre du recul par rapport au projet, à la situation. Il manque des actions vers le jeune. Dans le système école, on ne peut que regretter le mur administratif. Les jeunes vivent très mal l'injustice, redescendre d'une classe est vécue comme une injustice impossible à dépasser ».

Un consensus émerge sur l'importance de mettre en place « un coaching scolaire pour orienter le jeune vers le projet qu'il désire en prenant en compte sa réalité et le cadre institutionnel. Car il faut mettre le projet du jeune au centre de l'accompagnement ».

« En tant que professionnels, on connaît le système et les rouages institutionnels mais on ne connaît pas "le jeune", son individualité. Or dans le cadre de son orientation, ce serait bénéfique de permettre des moments de rencontre pour mieux le connaître et le projeter ».

« Je trouve qu'il faut remettre le jeune au cœur du processus de réflexion. Le jeune peut être facilement perdu dans une structure administrative extrêmement complexe. Il faudrait aller à la rencontre des jeunes pour connaître leurs besoins et leurs attentes pour adapter la prise en charge qui colle à leur réalité ».

L'orientation à charge de qui ?

Afin d'éviter l'orientation vécue comme un choix négatif (« on a décidé pour lui », « c'était ça ou rien », « il est venu chez nous car il n'y avait pas d'autres possibilités pour lui »), il s'agit, pour les participants, d'organiser des moments de questionnement sur l'orientation des élèves parallèlement aux heures d'apprentissage.



Une tension : le PMS forcément en première ligne ?

A ce stade, une tension apparaît sur le service actuellement en charge de l'orientation des élèves. L'orientation et la construction du projet personnel des élèves figurent dans les missions³ du PMS. Néanmoins, le manque de moyens humains et financiers des CPMS (temps passé dans l'école limité, moments de collaboration et concertation avec les profs/éducateurs insuffisants, variabilité dans les autorisations à se rendre à domicile en fonction de l'établissement scolaire, etc.) est soulevé, mettant en mal cette mission d'orientation pour l'ensemble des élèves en difficulté.

« Le PMS a un rôle important, c'est un œil plus objectif, c'est plus neutre, il y a plus de recul. On aimerait bien voir plus le PMS dans l'école mais ils manquent de ressources, c'est une réalité de terrain ».

D'autre part, le rôle des titulaires dans ce rôle de « personnalisation du contact avec l'élève » est jugé important.

« Dans certaines écoles, il n'y a plus d'heures de titulariat alors que ce sont des moments clés pour prendre le temps de faire autre chose que de l'apprentissage pur ».

« Par rapport au titulariat, avant les titulaires avaient des heures de coordination, maintenant il n'y en a plus. C'est fini. Le titulaire doit donner ses cours ET être titulaire dans ses heures de cours. Pourtant, c'est hyper important car beaucoup de jeunes fonctionnent à l'affectif, il faut personnaliser l'école ».

Les acteurs dénoncent, dans l'ensemble, un déficit de l'école dans sa mission d'orientation humaine et personnalisée des élèves, par manque de temps, de ressources humaines et financières. Certains prônent le renforcement des services et des fonctions existants (PMS, titulariat) pour faire face à cette lacune, d'autres défendent la création d'une « cellule », d'un « service social » ou du moins d'une personne au sein des écoles en charge de l'orientation et du suivi individualisé des élèves, qui travaillerait en coordination avec le PMS et les titulaires.

³ « Les missions du Centre PMS sont définies par le décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapports d'activités des Centres PMS:

- Le Centre P.M.S. développe des actions pour offrir à l'élève les meilleures chances de se développer harmonieusement, de préparer son futur rôle de citoyen autonome et responsable et de prendre une place active dans la vie sociale et économique.
- Il favorise la mise en place des moyens qui permettent d'amener les élèves à progresser toujours plus, et ce, dans la perspective d'assurer à tous des chances égales d'accès à l'émancipation sociale, citoyenne et personnelle.
- Il soutient l'élève dans la construction de son projet personnel, scolaire et professionnel ».

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24634&navi=2010>, page web consultée le 20/01/2014

« Il doit y avoir une personne ou une cellule mise en place au sein de l'établissement pour ça. Comment la mettre en place, c'est une question de moyens. Il faudrait mettre sur pieds des entretiens où on travaille le savoir-être, la confiance en soi, le projet, la motivation, etc., mais il faut une personne qui soit le fil conducteur dans l'établissement. Actuellement, il n'y a pas de conseiller d'orientation dans les écoles. Il y a les centres PMS, mais ils ne peuvent pas faire ce travail pour tous les élèves ».

« Le PMS vient une demi-journée par semaine, c'est rien du tout. Dans notre école, c'est assez exceptionnel. Avoir une assistante sociale présente dans l'école, ça permet de repérer beaucoup plus tôt les problèmes et je réoriente beaucoup les élèves. On les laisse pas plantés là. Les profs m'en parlent et puis, on travaille ensemble. Je l'écoute, selon l'âge, je réoriente, je téléphone à Carrefour Formations (...) ».

Le « temps du jeune » et de son projet

Les acteurs insistent sur le fait que le « temps du jeune » n'est pas toujours conforme au « temps de l'école » ou au « temps de l'administration ». Certains élèves éprouvent plus de difficultés à se mettre en projet, parce qu'ils n'y ont pas été habitués dans leur cercle familial, parce qu'ils font face à d'autres difficultés, parce que le « moment M » n'est pas encore arrivé. Tout en respectant cette temporalité du jeune, les acteurs insistent sur l'importance de continuer à les accompagner, à les questionner, à les écouter jusqu'à ce que « quelque chose se débloque ».

« C'est une question de moment, de maturité. On a fait un peu de ci et peu de ça, le jeune a été à gauche à droite, il y a un moment pendant lequel le jeune se cherche, on ne sait pas, et puis petit à petit, il y a des choses qui se débloquent. Parfois, ça prend plus de temps pour certains que pour d'autres. Mais il faut pouvoir les suivre jusqu'à là et il faut éviter qu'ils traînent des casseroles (justice, etc.) ».

« Attention, la question du choix de l'orientation met une énorme pression sur le jeune (la question : "qu'est-ce que tu veux faire plus tard?"). Or, il est parfois normal de ne pas savoir ce qu'on veut faire à 16 ans. Mais ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas aider les jeunes à trouver une réponse ».

« Il y a des élèves qui ont besoin de plus de temps (parfois plus de 4 ans) pour qu'ils sachent ce qu'ils veulent faire. Mettre en avant le projet du jeune c'est parfois aussi faire le constat qu'il n'a pas de projet ».

« L'information sur les filières d'orientation est donnée en 1^{ère}, 2^e, 4^e et en 6^e, ça dépend des projets et de l'ouverture de chaque école en termes d'orientation. Selon moi, cette question d'orientation doit être **un processus de maturation** pour pouvoir, in fine, faire un choix en fin d'enseignement secondaire ».

Un travail de fond sur le jeune et sur le sens

D'après les acteurs, ce travail sur le projet du jeune doit faire l'objet d'un travail de fond, qui questionne le jeune sur lui, ses envies, ses représentations de lui-même et du monde, etc. Souvent, le manque de confiance et le peu d'estime de soi expliquent les difficultés du jeune à se mettre en projet, en mouvement.

« Il faudrait stimuler un questionnement chez le jeune avant de lui demander de prendre un choix d'orientation scolaire et puis professionnel (Qui est-tu? Qu'est-ce que tu aimes, n'aimes pas?). Cela permettrait de susciter un questionnement par rapport à lui pour que petit à petit il trouve des pistes ».

« Lorsque le jeune doit se présenter pour un stage ou un premier emploi, il n'a pas confiance en lui et le contact est difficile ».

Les acteurs pointent, de manière collective, l'importance de travailler les questions de confiance en soi, d'estime personnelle, des relations interpersonnelles dès l'école primaire, en amont de l'école secondaire, avant que le système de « relégation » commence et que le décrochage s'installe. En ce sens, certains acteurs issus du monde scolaire dénoncent l'organisation actuelle de la première différenciée « connotée très négativement et stigmatisée », qui devrait être davantage investie, en incluant les profs de primaire et en organisant davantage d'activités basées sur la confiance et l'estime personnelle afin de redonner le goût de l'apprentissage et de réconcilier le jeune avec l'école.

« On travaille toujours tardivement. On a beaucoup parlé de l'estime de soi. Il faut travailler en amont. Ces enfants sont trop loin dans le décrochage scolaire. Plus ils sont âgés, plus leur désir d'apprendre, d'aller vers quelque chose, est difficile à restaurer ».

A ce stade, la question du « sens » est soulevée : « qu'est ce qui fait sens pour les élèves ? », « comment donner du sens à ce que l'on fait ? », etc. Tant dans le monde scolaire que dans le monde de l'insertion professionnelle, la question du sens donné aux réalisations paraît centrale. Les participants issus du monde de l'insertion socioprofessionnelle expliquent qu'ils sont régulièrement confrontés à des jeunes qui ont vécu « l'école comme un échec, comme une blessure ». Il leur revient de faire « digérer cet échec et lui donner un sens permettant au jeune de se remettre en projet ». Néanmoins, ces agents du monde de l'insertion (Forem, MireWapi) considèrent qu'ils ne peuvent pas être le « réceptacle » de l'échec scolaire.

« La question importante, c'est celle du sens qu'on donne à ce qu'on fait. La question du sens est particulièrement importante quand il s'agit de trouver un emploi. On cherche aussi à valoriser les élèves du technique et du professionnel qui ont souvent une connotation négative dans la société alors que sur le marché de l'emploi, les métiers manuels et pratiques sont les plus demandés ».

4.2 Enjeu 2 : La redéfinition du rôle de l'école dans les filières qualifiantes

Dans les filières professionnelles et techniques, dans l'enseignement en alternance et dans l'enseignement spécialisé, les acteurs interrogent le rôle de l'école. Depuis une vingtaine d'années, les phénomènes de « relégation scolaire » et de « ghettoïsation de l'enseignement » ont été décelés. Pourtant, peu de choses ont fondamentalement changé. L'enseignement professionnel, en alternance et spécialisé restent, trop souvent, des choix négatifs qui ne permettent pas une réelle émancipation des jeunes. Dans l'enseignement spécialisé, certains acteurs dénoncent le taux de réussite bas, tournant autour de 10%. L'importance du décrochage scolaire au sein des filières qualifiantes et de l'enseignement spécialisé est un constat largement partagé. Les acteurs interrogent le rôle, les objectifs, les missions de ces filières.

Former des travailleurs, travailler sur les apprentissages

D'une part, certains acteurs insistent sur l'importance de travailler sur les compétences techniques afin de former des futurs travailleurs capables de s'insérer sur le marché du travail. Le diplôme et la

qualification – vus comme des papiers qui valident des compétences acquises – sont des objectifs, perçus comme des « récompenses » de fin de cursus qu'il faut valoriser. Ils dénoncent néanmoins le manque de moyens et de débouchés qui sont effectivement offerts à l'enseignement qualifiant pour former de manière professionnelle les futurs travailleurs.

- **Moyens** : les écoles ne disposent pas souvent de matériel et des ressources adaptées, certains animateurs au sein de structures dénoncent les conditions d'insalubrité dans lesquelles ils doivent travailler. Cet aspect des choses leur semble particulièrement démotivant, tant pour les formateurs que pour les élèves.

« Les profs essayent de faire le maximum avec très peu de moyens. J'ai vu des structures de l'ES: c'est insalubre, les carreaux cassés, il y a des fientes de pigeons partout, ils apprennent la peinture avec des pots qui puent la boue. Les profs se démotivent parce qu'ils n'ont rien comme matériel. Chez nous, au CERAT, on a du matériel, nos locaux sont propres, les conditions ne sont pas mauvaises. Tout de suite, c'est plus simple de travailler quand il y a un cadre positif, on donne les moyens aux profs de faire de bonnes choses ».

« Les directions d'école sont plus ouvertes aujourd'hui au monde industriel qu'avant. On se rend compte qu'on a besoin de main d'œuvre, on ouvre des CTA (Centre Technique Avancé) à gauche à droite, mais on ne demande que l'école aie les mêmes équipements que l'entreprises, du coup, l'école doit investir. Et ça manque de moyens ».

- **Débouchés** : dans certains secteurs, les mises en stages sont devenues très difficiles. Les employeurs qui acceptent des stagiaires deviennent rares, particulièrement dans les secteurs en crise comme celui de l'automobile. Il y a un manque criant d'entreprises et employeurs disponibles et ouverts aux stages, car peu d'incitants (notamment de type fiscal) existent et que des mauvaises expériences ont dégoûté les employeurs.



Une tension : Priorité donnée aux savoirs-techniques ou aux apprentissages de base ?

Une tension apparaît néanmoins sur la priorité à donner aux savoir-faire techniques dans l'enseignement technique/professionnel et spécialisé. Selon certains participants, la mission de base de l'enseignement est d'apprendre à chaque élève à lire et à écrire: la « diversité des tâches de l'école n'aide pas », « le rôle de l'école, ce sont les apprentissages de base « français/calcul » », « si un élève ne sait pas lire en 1^{ère} ou 2^{ème}, qu'il vienne en professionnel ou en général, on ne sait pas faire grand 'chose ». D'où l'importance, selon eux, de travailler en amont, dans l'enseignement primaire et lors de la petite enfance sur ces apprentissages de base. D'autres mettent en avant les attentes des employeurs, qui souhaitent engager des personnes détenant des compétences techniques et spécifiques.

Former des citoyens, travailler sur les attitudes

Certains acteurs mettent davantage en exergue l'importance du travail sur les attitudes que les jeunes doivent adopter quand ils pénètrent dans le monde du travail. Souvent, les jeunes ont acquis les compétences techniques mais ils n'ont pas « intériorisé » les attitudes à adopter pour travailler en équipe, instaurer des rapports de confiance employé-employeur, etc.

« Dans les écoles, on travaille le savoir-faire, mais on ne prend pas le temps de travailler le savoir-être. Beaucoup de jeunes se retrouvent en stage ou sur le marché de l'emploi avec des bonnes compétences, mais au niveau de l'intégration du groupe et du savoir-être, ça pose problème ».

« Dans le cas des maçons, on leur apprend à empiler des briques, etc. mais ce n'est pas l'essentiel, ce n'est pas l'unique but de la formation, on leur apprend à vivre dans la société, à travailler en équipe, etc. L'enseignement ne se limite pas à acquérir des compétences liées à un métier mais c'est apprendre à vivre en société. Moi, je le vis comme ça. Par exemple, ça parle d'apprendre l'expression des sentiments sans recours à la force, etc. ».

« En effet, ça dépend des secteurs : dans la mécanique, quand on travaille sur une voiture, ça implique beaucoup de sous. Mais en peinture, même s'il n'a pas acquis toutes les compétences, on attend un comportement de quelqu'un, une manière d'être et l'employeur pourra lui apprendre les choses petit à petit. Mais il faut être là, savoir se lever, être présent, etc. Mais pour des métiers plus techniques, c'est différent ».

Actuellement, les professeurs – qui sont là d'abord pour transmettre un savoir, une matière – sont assez démunis sur ce rôle qui leur est – implicitement – dévolu de former des futurs citoyens « CRACS » (Citoyens Responsables, Actifs, Critiques et Solidaires) capables de s'insérer sur le marché du travail et maîtrisant les attitudes sociales à adopter dans différents contextes professionnels.

Une pédagogie adaptée

Une question centrale renvoie à la nécessité de varier la pédagogie utilisée au sein des filières professionnelles/techniques par rapport à la filière générale. Pour transmettre les compétences techniques d'une part et les attitudes d'autre part, il faut, pour les participants, adopter une pédagogie propre aux filières qualifiantes. Les cours généraux sont souvent désinvestis par les élèves, ils deviennent des freins à la mise en œuvre des projets des élèves, se transforment en facteurs d'échecs dans le parcours scolaire. Il apparaît nécessaire, aux yeux des deux groupes, d'adapter les cours généraux aux formations techniques. En cela, les acteurs dénoncent le manque de contacts entre les professeurs d'une part et les chefs d'ateliers d'autre part.

D'autres insistent sur l'importance de varier les méthodes d'apprentissages (cf. les méthodes actives) en fonction des élèves, tout en précisant que c'est un concept difficile à mettre en œuvre dans des groupes de 25 élèves aux âges très diversifiés.

« Je ne trouve pas ça normal de faire doubler des jeunes qui ne sont pas assez bons partout. Ce système ne répond pas aux besoins et aux envies du jeune. Il faudrait un système scolaire à l'américaine où on peut choisir les cours qui font les grilles horaires ».

Les différences de pédagogie utilisées entre les professeurs universitaires et régents sont également pointées du doigt par certains participants, arguant que les universitaires ne sont pas formés à une pédagogie active, pratique, concrète. Le peu d'accompagnement des jeunes profs dans les filières qualifiantes semble également renforcer la démotivation.

« Il y a 2 niveaux dans l'enseignement secondaire, d'une part les profs issus de l'université et les non-universitaires (régent). Pour la même matière du même cours, le pourcentage de réussite sera de 20% pour le prof universitaire et de 90% pour le prof non-universitaire. Tous les élèves ne veulent pas être médecins ou biochimistes alors il faut s'adapter à l'élève et adapter sa manière de donner cours ».

La pédagogie à utiliser doit être, selon certains, davantage positive, elle doit être se rapprocher d'une « pédagogie de la réussite ». Le parcours chaotique des élèves présents dans les CEFA et l'enseignement spécialisé sont tels qu'il semble primordial de remettre au cœur du trajet scolaire de l'élève du positif, des réussites, de la valorisation, etc. En cela, les projets collectifs par option semblent porteurs (cf. Récit « Un projet, tremplin vers l'emploi »). Les acteurs insistent sur la nécessité de former et sensibiliser les professeurs à une certaine pédagogie dans le secteur qualifiant.

Des projets collectifs

Les acteurs scolaires insistent également sur l'importance de réaliser des projets concrets, collectifs et porteurs de sens au sein des cours pratiques qui permettent aux jeunes de prendre leurs responsabilités, qui stimulent la motivation et l'investissement.

« Dans ce projet [collectif], la voix des élèves a été entendue. Peut-être que la voix des élèves doit être entendue à nouveau, il faut sonder leurs intentions ».

Un des enjeux soulevé dans la réussite de ces projets collectifs par le narrateur du récit « Un projet, tremplin vers l'emploi » consiste en une bonne entente entre collègues et le support actif de la direction. Cet engouement collectif de la part du « corps-adulte » présent au sein de l'établissement scolaire est perçu comme le point de départ, la condition nécessaire à sa réalisation. Sans cela, les projets n'aboutissent pas et peuvent être vécus comme des échecs.

« Je pense que cette « réalisation », [cf. l'éolienne], c'est vraiment typique de l'enseignement professionnel. Les élèves de professionnel ont vraiment besoin de concret. Mais il faut une bonne entente entre collègues au sein d'une même section et dans certaines écoles, les profs de différentes sections se disputent un peu les élèves. Il faut une entente au niveau du corps professoral ».

Quelles relations entre l'école et l'entreprise ?

Ce besoin de concrétiser les apprentissages théoriques témoigne, selon une participante issue du secteur de l'insertion, du décalage et ce cloisonnement entre le monde de l'entreprise et celui de l'école. Elle prône la multiplicité des expériences dans le monde de l'entreprise pour que la réalité du jeune ne soit pas biaisée à sa sortie de l'école par la connaissance d'une seule et même entreprise.

Les acteurs scolaires insistent, de manière collective, sur l'importance de mettre en place des stages, des expériences d'insertion dans le monde de l'entreprise pour aider le jeune à créer son projet et s'orienter en connaissance de cause.

« Les jeunes ont besoin des représentations des métiers. L'enseignement, ce n'est pas que donner un cours bien préparé mais c'est aussi donner du sens au cours qu'on transmet et emmener voyager les élèves dans les métiers. Il arrive qu'il y ait un revirement complet suite à un stage en entreprise. Ces stages permettent donc aussi aux jeunes de se rendre compte de la réalité d'un métier et si ce dernier est fait pour lui ou non ».

Cette confrontation entre les réalités de l'emploi et les représentations des jeunes d'un emploi pourraient éviter les (ré)orientations faites en fonction de facteurs externes à la formation elle-même tels que le choix des copains/copines, l'attrait du salaire gagné en CEFA, etc. De même, si les critères géographiques et financiers sont toujours présents lors d'une décision, savoir ce que l'on veut ou ne veut pas faire suite à un essai-métiers permettrait, selon les participants, la recherche de solutions provenant de différents services afin de répondre au projet initial.

« Il faut que les stages ait lieu plus tôt dans le cursus scolaire pour éviter au jeune de perdre du temps dans une formation avant de se rendre compte que le métier ne lui convient pas. Il est difficile de mettre des stages en entreprise dans le cursus scolaire et en plus, il n'y a aucun suivi du jeune par les professeurs en stage ».

« Quand on a 14-15 ans, ce n'est pas seulement l'information qui permet de choisir. On se rattache à quoi pour choisir en connaissance de cause ? Quand on explique une orientation en théorie, on ne se rend pas compte de tout ce que ça implique ».



Une tension : Un manque de possibilités ou un manque d'appropriation ?

Pour certains acteurs, les ponts créés entre l'école et l'entreprise sont insuffisants, manquant de souplesse. L'organisation des stages en entreprises est réglementée dans les textes et selon certains acteurs autour de la table, elle manque de flexibilité, elle ne permet pas d'adapter les situations en fonction des élèves, elle ne permet pas la créativité, l'initiative personnelle. Les stages d'observation, les essais-métiers ne sont pas prévus par la loi et ne sont pas organisés de manière à garantir un suivi étroit du parcours de l'élève lors de ces moments-clés d'orientation et de réorientation. Pourtant, ce suivi est important aux yeux des acteurs car, en plus de questionner et faire avancer le jeune dans son parcours scolaire, il permet également de déceler des failles ou un non-respect du contrat de formation du côté « employeur ».

« Il faudrait un système où le jeune peut essayer plusieurs sections. Il faut au moins un essai ou des essais dans le monde du travail, dans plusieurs spécialisations, mais en CEFA, chez nous, on ne peut pas. Notre coordinateur ne veut pas. Les patrons perdent de l'argent et sont dégoutés. On est obligés de les mettre en contrat fixe, et pas en contrat d'essai. Les employeurs sont obligés de payer d'emblée 250 euros alors que certains jeunes partent après quelques jours ».

D'autres acteurs considèrent que les possibilités et les formules existent mais qu'elles ne sont pas suffisamment exploitées, notamment par les directions d'école. Un enjeu important apparaît sur la nécessaire adéquation en termes de timing entre ces événements extérieurs à l'école et l'organisation particulière du milieu scolaire.

« Le CSEF organise des plates-formes qui réunit tous les acteurs (entreprise, formation, école), tout le monde est présent sauf les directions d'école. Une entreprise serait prête à ouvrir ses portes à l'enseignement professionnel, ce qui est super intéressant. Il y a une volonté de la part des entreprises d'être là. Mais aucune direction ne fait le déplacement ».

« Je pense qu'aucune école est fermée au monde extérieur. (...) Les directions sont coincées par un timing. Ce n'est pas qu'on ne veut pas aller vers l'extérieur, c'est qu'on nous impose des choses. On reçoit des tas de documents, ça reste sur le côté sur le bureau, on va le lire demain et finalement, on a autre chose à faire. Il faut demander, discuter, parler entre les acteurs pour décider ensemble. (...) Trop souvent, on nous impose des salons, des rencontres à des dates qui ne sont pas en adéquation avec le planning scolaire. On nous impose beaucoup de choses légalement, si des choses viennent en

plus, c'est très difficile. Il faut faire de la concertation, créer des plates-formes entre acteurs. Le point central, c'est de réunir des acteurs, c'est du proactif ».



Une tension : Relations entreprises-école, quelle intensité ?

Si le constat selon lequel l'école et l'entreprise doivent être des mondes qui collaborent davantage entre eux, il apparaît une divergence entre acteurs sur l'intensité de ces relations. En effet, l'entreprise et l'école ont des objectifs différents qui peuvent, selon certains, rentrer en collision. D'un côté, l'école doit continuer à former des futurs travailleurs-citoyens capables de s'insérer sur le marché du travail, en poursuivant un projet personnel et étant capables de s'adapter aux différentes cultures (notamment d'entreprises). Selon eux, le « pré-formatage » des élèves à une entreprise (cf. le système allemand) peut être dangereux.

« Il faut faire attention, certains sont pré-formatés pour une entreprise ou pour une seule matière. Il y a des limites. Il faut faire attention de rester polyvalent. Quand on met un étudiant dans un restaurant chinois, il ne pourra cuisiner que du chinois. Si on les met chez Audi, ils ne pourront faire que des Audi. Ce sont des ingénieurs qui sont pré-formatés pour une marque ».

D'autres acteurs considèrent qu'il serait positif de faire rentrer l'entreprise dans l'école, jusqu'à l'idée de parrainer les élèves dans l'objectif de les employer ensuite.

« Ce serait bien de créer un parrainage. L'employeur n'émet que des critiques, mais il pourrait aussi parrainer, par exemple à partir de la troisième année, et suivre l'élève jusqu'à la fin de sa sixième. Dans l'idéal, il pourrait venir voir en classe, etc. L'élève se sentirait soutenu par son parrain et ça pourrait, pourquoi pas, aboutir à un emploi ».

4.3 Enjeu 3 : Remettre le jeune au cœur du système scolaire et de l'insertion professionnelle

Travailler pour les chiffres

« Un élève est un subside », « on ne travaille plus qu'avec des chiffres », « il doit atteindre un nombre minimum de remise à l'emploi », le constat sur l'importance des chiffres est apparu à plusieurs reprises.

En milieu scolaire, les directions d'école des sections qualifiantes, qui doivent naviguer pour « garder le bateau à flots », décrocher des heures, sauvegarder des sections, cherchent à « garder leurs élèves ». Lors des inscriptions, le but est « de faire du chiffre, on inscrit, on inscrit, on inscrit sans se poser de réelles questions. On n'analyse pas bien les dossiers des élèves ».

Les contacts entre écoles disposant d'un enseignement technique et professionnel sont considérés comme « mauvais, à cause d'un mur administratif qui n'est pas lié à des raisons provenant du jeune, par soucis de garder ses élèves ». Or, les professionnels pensent que c'est en permettant une meilleure collaboration entre les établissements, en remettant le jeune au cœur du système que les (ré)orientations pourraient être vécues positivement.

« Il faut permettre aussi découvrir ce qui se fait dans les autres écoles, sans se cantonner à sa propre école. Je n'aurais pas honte à dire qu'un de mes élèves est parti faire la boulangerie ailleurs, si c'est ce qu'il veut faire et qu'il réussit. C'est là la force d'une publicité entre établissements. Mais pour le moment, chacun veut garder sa petite chapelle, veut son TPP ».

Conjugué au phénomène de la relégation dans l'enseignement qui implique que les élèves les plus démunis et fragilisés sont réorientés vers les filières techniques et professionnelles et vers l'enseignement spécialisé, cette « guéguerre » entre écoles, dénoncée par les acteurs, qui se disputent des élèves à des fins financières freine l'élaboration d'un projet scolaire pensé par et avec l'élève. Les « écoles-ghettos » se battent pour survivre et doivent faire primer l'intérêt financier de l'établissement sur l'accompagnement du projet du jeune tandis que les « écoles élitistes », moins concernés par cette concurrence entre écoles, peuvent se recentrer sur leurs missions d'enseignement et d'orientation.

Dans le monde de l'insertion professionnelle, le constat qui émerge est similaire, les plus éloignés de l'emploi sont mis de côté, relégués. Une participante évoque ses contraintes quotidiennes :

« Je relève aussi qu'on est tous tenus par le temps, on doit faire vite, il y a des listes d'attente pour les formations, on prend toujours les meilleurs, etc. ».

Le projet pédagogique remis en cause

La question de la nomination et des réaffectations a été soulevée. La nomination étant perçue par certains comme un système « légitime » de récompenses pour « les profs qui travaillent en permanence au contact » mais critiqué sur la façon dont elle est attribuée (pas d'évaluation, seule l'accumulation des heures compte, manque de personnel, etc.). Les réaffectations, sur lesquelles les établissements n'ont pas de prise, peuvent être vécues de manière très négative car elles affectent, dans certains cas, le projet pédagogique d'un établissement (« une personne est imposée au détriment d'une autre qu'on a choisi et on doit faire avec ! »). De même, la décision sur les engagements au sein d'une école appartient au PO qui n'a pas toujours les mêmes priorités que les professeurs. Selon certains participants, cette gestion peu « participative » des ressources humaines agit sur la motivation et l'entente du corps professoral d'un établissement, qui ont été plusieurs fois désignées comme des facteurs clés qui influencent la motivation et l'accrochage des élèves.

Quelle participation des jeunes ?

Le peu de participation des professeurs trouve son équivalent parmi les élèves qui sont, selon certains, trop peu consultés et impliqués lors des prises de décisions qui les concernent. En France, les délégués des élèves sont invités à s'exprimer devant le corps professoral avant que les conseils de classe ne débutent. C'est une pratique qui, selon certains, permettrait d'entendre la voix des élèves et de la prendre en considération.

Actuellement, le conseil de classe de fin d'année se réunit une fois, le temps consacré à chaque élève est limité et il décide – une fois pour toutes – en fonction des réglementations administratives d'application.

« C'est un peu l'administration qui choisit ce que le jeune va faire. Si le conseil de classe l'oriente en 4P ou en 5P, le jeune n'a rien à dire, il n'a pas le choix. Administrativement, une fois que la décision a été prise par le conseil de classe, il est difficile de réunir un conseil de classe une seconde fois ».

D'autres acteurs pointent le fait que dans certains cas, les écoles tentent des contournements administratifs en profitant d'anciennes lois qui n'ont pas encore été abrogées. Ils demandent à pouvoir davantage « faire bouger les lignes en fonction du bon sens » (ex : pouvoir inciter la convocation de conseils de classe dans une école par laquelle un élève est passé, etc.).

4.4 Enjeu 4 : Travailler au sein d'un réseau personnalisé et mobiliser des acteurs-relais

Les participants autour de la table n'ont pas toujours conscience des différents services qui existent pour aider l'école dans les situations problématiques de décrochage scolaire qu'elle rencontre. La communication est difficile et malgré les actions de ces différents services vers le monde scolaire, les sollicitations restent souvent sans réponse. L'école est-elle isolée dans sa tour d'ivoire malgré les initiatives existantes ? Les difficultés de collaboration de travail avec l'école sont-elles le fruit d'une absence de coordination, de plateforme réunissant l'ensemble des acteurs ? L'école manque-t-elle de temps et d'acteurs-relais pour créer les ponts entre les services extérieurs et elle ?

Des concertations intra-école

Plusieurs participants pointent du doigt le manque de concertation entre les acteurs au sein même des établissements scolaires. « Sans une coordination entre PMS, titulaires, éducateurs, direction au sein même d'une école sur les actions à entreprendre face à une situation problématique d'un élève en décrochage, comment l'école prendrait-elle la décision de s'adresser à un service extérieur ? » disent-il en substance...

« On veut faire entrer d'autres services dans l'école mais on a déjà tellement de mal, au sein d'un établissement, d'avoir des moments de discussion et de mises en communs ».

« Je pense que les conseils de classe, tels qu'ils sont maintenant, ça ne sert pas à grand chose. Si on avait les mini-concertations, comme à Bruxelles, ce serait intéressant. On se réunit par niveau, on arrive à parler des élèves et on a des informations ».

Une participante issue du CPMS insiste sur l'importance de faire travailler ensemble les acteurs déjà présents autour du jeune, sans nécessairement faire intervenir tout de suite un service supplémentaire car, dans certains cas, cela peut s'avérer contre-productif.

« Il y a quand même déjà différents acteurs : l'élève, l'école, le PMS et éventuellement les parents, ça fait déjà beaucoup. On a pu constater que faire entrer un acteur extérieur trop tôt dans l'école ça pouvait poser un problème ».



Une tension : un problème de dialogue et de registres ?

A propos de ces concertations à l'intérieur de l'école, on décèle un problème de dialogue entre le PMS d'une part et les profs/éducateurs d'autre part. Le PMS mettra en évidence les difficultés qu'il

éprouve à « faire venir » les profs à des moments de concertation, les profs et les éducateurs pointeront le peu de transparence et de dialogue des PMS qui, à leurs yeux, se réfugient derrière le secret professionnel.

« Sur le retour des PMS, en tant que prof, on n'a souvent aucun retour. C'est frustrant ! C'est un vrai problème. On ne sait rien ».

« Quand on reçoit un élève, on reçoit un dossier avec quelques éléments, quelques petites phrases. Et il est difficile d'avoir davantage d'infos, on se cache derrière le secret professionnel. Chacun prêche pour sa chapelle ».

« Il y a de gros souci de sens donné à l'intervention du PMS, j'ai parfois le sentiment de soigner les maux de l'enseignement. Mais il y a des écoles où ça marche, où les coordinations sont possibles, etc. C'est parfois plus simple d'avoir des interlocuteurs neutres, un peu extérieurs au sein des écoles. Mais je reste parfois effaré du manque d'investissement des profs. Comment faire venir à des événements extérieurs les profs qui ne sont pas investis ? »



Une divergence : le secret professionnel, un frein ou un levier ?

La question du secret professionnel reste néanmoins une pierre d'achoppement, certains le voyant comme un « frein au pragmatisme, à l'action » (« un dossier scolaire sans information est un dossier sans intérêt »), d'autres le perçoivent comme une nécessité, gage de la confiance que le jeune témoigne à certains professionnels.

« Il faut connaître la situation de la personne et rechercher des informations sur son passé » ><
« C'est la personne qu'il faut entendre ».

Un carnet d'adresses personnalisé

Les acteurs mettent en avant l'importance de créer un carnet d'adresses personnalisé pour faire émerger des solutions face à une situation quand ils ont épuisé l'ensemble des ressources internes. Ils considèrent que le contact d'individu à individu est porteur de solutions face à un problème. Dans ces cas, on ne renvoie pas l'élève vers un service extérieur en le laissant se débrouiller par lui-même, on le confie à une personne tierce avec qui le suivi du jeune et le dialogue est entamé. Ce sont, à leurs yeux, deux démarches très différentes.

« Se constituer un carnet d'adresses est super important car ça me nourrit, on peut discuter, en rencontrant des gens, on peut créer des collaborations, c'est comme ça que je fonctionne ».

« En tant que professionnel, on doit avoir une connaissance du réseau. Mais il est autant important d'avoir ce carnet d'adresse personnel, d'individu à individu. Ça crée des relations personnalisées ».

« Quand on décide de travailler en réseau et qu'on crée un répertoire, on dégage des solutions ».



Une divergence : miser sur la confiance ou faire appel à des services coercitifs ?

Sur ce point, une divergence apparaît sur la nécessité de faire intervenir des services coercitifs dans des situations particulières de décrochage scolaire. Certains acteurs (notamment issus du PMS)

pensent que l'usage de la menace est contre-productif et que seul l'échange basé sur la confiance peut aboutir :

« Ca m'interpelle énormément quand une direction d'école envoie la police dans la famille parce que l'élève est absent. Comment peut-on créer un rapport de confiance avec les familles après cela ? Il y a des équipes mobiles PMS pour cela ».

D'autres pensent qu'un rappel à l'ordre plus menaçant, notamment à l'égard des parents, et une collaboration avec des services tel que la police peuvent s'avérer positif et susciter une réaction rapide.

« Parfois, seule la menace de suspendre les allocations familiales fonctionne pour faire revenir et faire réagir les parents. Pour faire respecter la loi, il faut peut être envoyer la police, les agents de quartier sont parfois beaucoup plus présents et efficaces ».

« En France, ça marche beaucoup mieux. Quand on menace les parents d'envoyer à l'académie s'il n'y a pas de réponse de leur part dans les 48h, il ne faut pas attendre longtemps avant d'avoir un coup de fil et un certificat pour justifier les absences. Et l'élève va revenir, parce que sinon, on coupe les vivres. En Belgique, malheureusement, il faut toujours attendre. On ne travaille pas assez avec les autorités qui ont des pouvoirs coercitifs ».

« A cinq jours d'absence injustifiée, les parents ne répondent pas aux convocations, mais à vingt, tu as le père qui téléphone parce qu'il a peur qu'on lui retire les allocations familiales. Les allocations familiales, c'est le nerf de la guerre ».

Des acteurs-relais à l'école pour créer du transversal

Un enjeu-clé soulevé par les participants est l'importance de pouvoir mobiliser, en interne de l'établissement, du personnel qui est capable d'assumer une certaine « transversalité » dans les contacts avec l'extérieur (assistant social, psychologue, etc.). D'où la nécessité, selon certains, d'intégrer des « acteurs-relais » au sein des écoles qui seraient responsables du suivi des élèves en difficulté et des liens avec les services extérieurs (CPAS, SAJ, SPJ, planning familial, école des devoirs, police, etc.). Ils seraient également responsables des liens entre écoles, lors des changements d'établissements d'élèves en difficulté.

« Ce qu'il faut, c'est simplement des relais. La police intervient, le CPAS, le PMS, la ville, beaucoup d'acteurs interviennent [autour d'un jeune en difficulté], mais on n'est jamais au courant. On n'est mis au courant que quand le juge est là ».

« On est dans un découpage des relations entre les jeunes et les enseignants? Ce pourrait être une garantie d'une présence proche des jeunes s'il y avait une continuité dans le contact avec eux ».

La nécessité d'acteurs-relais, de coordinateurs, d'accompagnateurs au sein de l'école, sans la création d'un service en plus, « qui ajouterait une couche à la lasagne » est partagée par tous. A ce stade, ni les professeurs, ni les éducateurs, ni le PMS n'ont le temps et les moyens d'endosser ce rôle permettant de créer du lien entre les différents services impliqués (école, SAJ, CPAS, police, etc.) et du suivi personnalisé autour d'un jeune en décrochage.

« Il y a un problème d'absence de coordinateurs au niveau local. Les acteurs locaux devraient se réunir de temps en temps autour d'un coordinateur pour discuter du décrochage scolaire (...) Je pense

au conseiller en information scolaire, c'est quelqu'un qui a sous les yeux toutes les formations, toutes les écoles, pour faire du suivi individuel ».



Une tension : le travail en réseau nuit-il au « marketing scolaire » ?

Une tension apparaît néanmoins sur les liens entre l'école et les services extérieurs : les participants soulignent le fait que ces démarches vers des services extérieurs à l'école ne sont pas toujours vues d'un bon œil par les directions. En effet, s'adresser à un service extérieur peut être perçu comme un « mauvais signal » pour l'image de l'établissement, un participant dénonce le fait que « le travail en réseau peut nuire au marketing scolaire ». La concurrence entre établissements scolaires pour « garder les élèves » ne pousse pas les directions à faire rentrer des services tiers au sein de l'école, car cela peut renvoyer une image négative en faisant état d'un problème que l'école n'est pas parvenue à solutionner par elle-même. Cette démarche implique également qu'un œil extérieur pénètre dans l'école et se fasse un avis sur la gestion de l'établissement, le comportement des élèves, les relations interpersonnelles – parfois conflictuelles – entre individus, etc.

« Par rapport à cette problématique là, il est nécessaire d'avoir quelqu'un de central qui réunit tout le monde pour mettre ça en place. Normalement, ce devrait être le service de médiation scolaire qui a cette prérogative au départ et qui peut créer des commissions mixtes locales. Cette solution est vouée à l'échec parce que faire appel au service de médiation scolaire c'est avouer qu'il y a un problème qui n'a pas su être géré (par exemple : un élève drogué). Une solution pour un problème de ce type c'est d'aller au CPMS mais ils sont souvent surchargés ».

Créer un esprit de supervision

Le besoin de supervision, d'accompagnement des professionnels a été plusieurs fois évoqué. A *contrario* des conseils de classe qui ne sont pas un lieu de dialogue sur les difficultés rencontrées par les professionnels, les espaces de supervision seraient prévus et animés pour permettre l'échange sur l'attitude à adopter dans des situations compliquées. Les coordinateurs/personnes-relais au sein d'un établissement scolaire, capable de réunir l'ensemble des professionnels qui gravitent autour de l'élève en difficulté, permettraient de créer ces espaces de supervision pour les professionnels qui sont parfois à bout de ressources, démotivés, démunis. Ces réunions de supervision, animées par le coordinateur, feraient office de « sas de décompression » cadré, respectueux de chacun et constructif.

« Il faudrait un sas de décompression pour les acteurs aussi. Parce qu'on parle des élèves, mais si les acteurs qui les encadrent ne sont pas bien dans leur peau, s'ils ne sont plus motivés, s'ils ne savent plus où aller chercher, s'ils sont à court d'idée, ça arrive, ce serait bien de réunir les acteurs comme nous autour d'un cas, une fois par mois ou par trimestre ».

« Ce n'est pas qu'une question de courage, mais aussi de respect de chacun. Le jour où je dis en tant que PMS en conseil de classe que je n'ai pas de solution à une situation, j'attends que mes collègues me disent qu'on va réfléchir ensemble, qu'ils me respectent dans mon constat d'incompétence. Si je suis prof aussi, j'attends que mes collègues aient cette attitude. Il faut beaucoup de respect quand c'est comme ça. Si on introduit des services extérieurs dans l'école, on a parlé de services policiers, de CPAS, il faut un grand respect du travail de chacun. Or, ce n'est pas facile de cohabiter ».

4.5 Enjeu 5 : Sécuriser les relations en (re)cousant du lien

Un pont entre l'école et le monde de l'insertion professionnelle

« Du côté bénéficiaire, du jeune, quand il ne dispose pas des ressources familiales et personnelles pour l'accompagner dans ce moment de transition école-marché du travail où le réseau est très important, pendant ce moment de cassure, qui l'accompagne ? Est-ce que le lien avec les organismes d'insertion professionnel s'est suffisamment construit ? ».

Le besoin de coordinateurs au niveau scolaire est jugé nécessaire pour prendre en charge cette transition entre l'école et le marché du travail, lorsque la situation du jeune montre qu'il ne dispose pas des ressources nécessaires pour gérer seul ce moment délicat de transition. Les acteurs insistent sur la nécessité de créer un contact de personne à personne, un lien personnalisé : entre le coordinateur scolaire et le coordinateur emploi (l'agent d'insertion), le contact doit être créé et le relais doit être effectif dans les situations de jeunes qui sont en demande de liens sécurisés.

« On ne doit pas uniquement donner les informations mais il est important de créer le contact personnalisé avec quelqu'un d'autre, c'est concret. Entre l'école et le monde du travail, il doit y avoir ce lien là. Parfois, c'est le rôle du parent qui n'est pas toujours présent ou qui est déficient ».

Par ailleurs, les acteurs scolaires et de l'insertion professionnelle pensent qu'un travail sur les réalités de l'après-école (mutualité, syndicat, Forem, etc.) doit être entamé en amont de l'arrivée dans le monde de l'insertion professionnelle, particulièrement avec les plus âgés (« car il est difficile de se projeter dans le futur, à plus d'un an, pour les autres »).

« Avec les jeunes, on fait des petits tests : qu'est-ce que c'est l'ONEM, le FOREM, une mutualité ? Ils ne connaissent pas les services. Pendant 2-3 ans, ils errent, ne savent pas où aller. Nos stagiaires ne savent ni lire ni écrire. Un assistant social va pouvoir les accompagner, parfois, mais pas souvent ».

Dans ces cas-là, le travail sur les liens de confiance tissés autour du jeune en difficulté, permettant une transversalité entre les services semble essentiel. Cela permettrait au jeune démuné de ne pas arriver isolé, sans repères, sans lien de confiance dans le milieu de l'insertion professionnelle, qui exige de la responsabilité, de la mise en projet, du mouvement.

« Je suis d'accord avec l'idée du lien, parce que c'est ce qu'on retrouve aussi chez les demandeurs d'emploi qu'on rencontre. Ils sont vraiment isolés, il n'y a aucun lien social, rien pour se raccrocher, ils n'ont aucune expérience positive dans leur vie. Cet enchaînement fait qu'on doit essayer de trouver un lien positif sur lequel ils peuvent accrocher pour construire quelque chose de positif autour d'eux ».

« Il y a une perte de lien chez certains enfants. Il faut se demander comment construire du lien. Quand on parle d'une cellule de travail, on veut mettre du lien autour du jeune, se réunir autour de lui. On va lui dire qu'on se réunit, lui demander ce qu'il veut faire comme projet, on va mettre du lien ».

Inclure et créer du lien vers les parents

Bien souvent, le décrochage des jeunes trouve une explication dans le décrochage des parents vis-à-vis de la société, vis-à-vis de leur famille. Lorsque les parents sont perdus et absents, quand ils ne peuvent pas faire fonction d'ancrage pour leur enfant, le jeune perd « ce référent » essentiel qui l'aide à prendre des décisions et à rester accroché.

« Moi, je parlais de lien. L'accrochage, le lien. Je suis convaincue que si le jeune n'accroche pas à l'école, à ses apprentissages, c'est parce qu'il y a une perte du lien quelque part : un lien social, familial, etc ».

« A la MirWapi, nous recevons des parents aussi. Les jeunes sont convoqués au Forem, à l'ONEm, au syndicat, au CPAS, à l'école, et il leur est très difficile de gérer tout ça. Et les problèmes financiers, de dettes, leurs problèmes sociaux, leur manque de liens s'ajoutent à ça. [Dans ces cas, les parents peuvent aider] ».



Une tension : Eduquer les parents ou les inclure de manière constructive ?

Face à cette situation, deux postures se dessinent. Certains souhaitent éduquer les parents en leur rappelant l'importance des apprentissages, de l'insertion et du suivi de leur enfant, en utilisant à cet effet des moyens plus coercitifs et répressifs. Ils considèrent que ces parents « démissionnaires », qui ne transmettent pas les valeurs du travail, de l'effort et de la formation à leurs enfants, doivent être rééduqués et qu'ils doivent, d'une manière ou d'une autre, changer.

« J'assiste à une 2^{ème} génération où les parents ont déjà décroché scolairement : on a à faire à des enfants qui ont été élevés dans des systèmes pareils. Je pense qu'il faut d'abord éduquer les parents ».

« Les familles ne sont pas assez derrière leur enfant. L'école a beau convoquer les parents pour discuter de leur enfant, ils viennent difficilement. Par contre, si c'est pour se plaindre, ils viennent volontiers ».

« Pourtant, on alerte, on essaye, on va sur place, à domicile, on fait des réunions avec le SAIS. Mais on n'arrive pas à les sauver. Car pour une majorité des parents, l'image de l'école est à reconstruire car l'école n'est plus une priorité, les parents n'ont plus de respect vis-à-vis de l'école. C'est mon ressenti sur mon milieu de travail ».

« Le métier, l'apprentissage est moins important. Ce n'est plus une valeur essentielle. Certains jeunes ne pensent plus trouver du boulot car même les parents ne travaillent pas, il n'y a pas d'exemple. Ou alors il y a démission, désinvestissement des parents. En tant qu'éducatrice, j'appelle et je me permets parfois de rouspéter auprès des parents. Avec le couvert de la direction, on a déjà envoyé la police chez un élève. On est dans une société d'assistanat : mais selon moi, chacun doit être dans son rôle ».

D'autres acteurs insistent sur l'importance d'inclure les parents de manière constructive lorsqu'un élève est en situation de décrochage scolaire (ou professionnel) en informant et en créant des contacts personnalisés lors d'une situation d'un jeune en décrochage.

« Avoir un contact avec les parents, c'est déjà très compliqué. Alors que ce sont parfois des parents qui sont chez eux. Faire comprendre qu'on n'est pas dans le jugement, mais qu'on est là pour sortir le jeune de sa situation, pour discuter, rien que ça, c'est difficile ».

« Les cahiers de communication n'existent plus, c'est seulement le bulletin qui informe les élèves. Ne pourrait-on pas réinviter les parents dans les écoles et permettre les contacts personnalisés entre profs et parents dans des situations compliquées ? »

« Tout dépend de l'objectif de la réunion de parents, si c'est pour leur dire que leur enfant est distrait et qu'il n'est pas bien en classe, ça ne motive pas les parents à participer ».

La question de la responsabilité mutuelle dans la mission d'accrochage scolaire et social et de l'importance de rappeler cette responsabilité aux parents est également évoquée car elle peut, dans certains cas, être bénéfique.

« C'est vrai qu'il faut partir de l'idée d'inclure les parents dans le dispositif. Il faut les inclure, dans le sens où à l'inscription, les parents doivent s'engager au même titre que l'école s'engage à remplir ses missions. Ils ont fait un choix pour une école, ils ont aussi un engagement envers l'école : le jeune doit être régulier. Le jour où il ne l'est pas, ils ont des comptes à rendre. Ce n'est pas que l'école qui travaille l'accrochage et la présence. Il faut leur demander comment ils vont aider l'école pour que ce jeune soit régulier et trouve une voie dans l'école. Ils sont partenaires ».

« D'accord, il faut responsabiliser les parents, il faut essayer, il faut rentrer dans le lard, et s'ils sont toujours absents, car j'ai déjà vu des situations impossibles, dans lesquelles les parents sont tout à fait perdus, out, dans un autre monde, alors, il faut essayer autre chose ».

De même, lors du départ du jeune de l'école pour le marché du travail, les informations concernant ce changement doivent être données aux parents et aux jeunes, afin que les jeunes ne soient pas les seuls dépositaires de l'information.

Dans le cas où les parents sont tout à fait démunis et ne peuvent plus assurer leur rôle parental, qui sera le référent nécessaire à l'épanouissement du jeune ? Les profs et les éducateurs n'ont ni le temps, ni la fonction ; le monde de l'insertion professionnelle intervient trop tard, au moment de la majorité des jeunes, quand les parents ont failli ; les CPMS n'ont pas suffisamment de moyens financiers et humains ; ... Chacun s'empare d'un « bout de problème », sans solution concertée et rôles définis. Et chacun, d'une manière ou d'une autre, de se jeter la pierre ?

« Un référent tout au long de la vie du jeune, c'est le rôle des parents. Une phrase m'a choquée, celle qui consiste à dire que ces enfants recherchent à l'école ce qu'ils n'ont pas eu à la maison ! Il faut arrêter de croire que tout peut être fait à l'école ! C'est le rôle des parents ».

« Jeter la pierre aux parents, c'est comme jeter la pierre aux profs... ».

5. LES BALISES D'UN PROJET

5.1 Ce qu'il faut faire / ce qu'il ne faut pas faire

Selon les acteurs participant aux journées d'analyse en groupe, un projet visant à raccrocher les jeunes en décrochage scolaire et leur permettant une transition plus sécurisée entre l'école et le marché de l'emploi, doit veiller à faire/ne pas faire certaines choses aux niveaux du dispositif lui-même, des pratiques professionnelles et du travail en réseau.

<u>Ce qu'il faut faire</u>	<u>Ce qu'il ne faut pas faire</u>
Au niveau du dispositif	
Accompagner de manière globale les jeunes décrocheurs dans leur projet de vie	Se focaliser sur les apprentissages théoriques/techniques
Viser la qualité, l'écoute, l'échange	Viser la quantité, le chiffre
Travailler avec les + jeunes/les plus âgés = Etre inclusif	Définir des critères de sélection stricts
Etre réactif	Laisser « pourrir » les situations
Appliquer une pédagogie « sur mesure », au cas par cas et du suivi individualisé	Appliquer la politique du « Marche ou crève »
Varier les méthodes d'apprentissage (séances collectives et individuelles)	Définir une méthode de travail unique
Lier les apprentissages théoriques à la pratique	Cloisonner les savoirs théoriques et les savoirs pratiques
Travailler sur la qualification/les compétences techniques : Permettre les rencontres avec les employeurs, les essais-métiers, les stages d'observation = assouplir les liens entreprise/école	Cloisonner le monde de l'école et le monde de l'entreprise
Travailler sur les attitudes, le savoir-être, l'insertion socioprofessionnelle au sens large	Se focaliser uniquement sur les apprentissages théoriques/techniques
Travailler en collaboration entre écoles dans l'intérêt de l'élève	« Garder ses élèves », « Prêcher pour sa chapelle, son réseau »
Externaliser les problèmes, soulager les profs (« l'école ne peut pas tout résoudre »)	Charger les profs, les éducateurs
Aider les professionnels	Freiner les professionnels (administratif, travail en +)
Au niveau des pratiques professionnelles	
Créer du lien, de la transversalité	« Ajouter une couche à la lasagne », « sectorialiser »
Permettre les temps de concertation/supervision au sein de l'école	Créer un service supplémentaire à l'extérieur de l'école
Travailler dans la confiance profs/PMS, directions/AS-PMS, accepter de « faire bouger les lignes », permettre la créativité...	Réduire les marges de manœuvre, contrôler
Etre multi-partenarial et pluridisciplinaire	Travailler de manière repliée sur l'école
Travailler sous forme de contacts personnalisés	Travailler sous forme de contacts impersonnels, de service à service

Au niveau du travail en réseau	
Inclure l'ensemble des services gravitant autour du jeune en difficulté au sein d'une plate-forme externe à l'école	Cloisonner
Personnaliser le lien entre l'école (Ex : agent PMS) et le monde de l'insertion professionnelle (Ex : conseiller Forem) pour les jeunes les plus démunis/sans soutien familial	Créer du vide et une cassure entre l'école et le monde de l'insertion professionnelle, livrer le jeune à lui-même
Informersur les réalités de l'après-école (Forem/ONEm, syndicat, mutualité, etc.) à l'école	Exiger du jeune qu'il s'informe/se débrouille seul
Inclure les parents dans un lien constructif lors de ce départ de l'école (responsabilisation et échange respectueux)	Jeter la pierre aux parents...

5.2 Un projet en 3 étapes

Afin de poser collectivement les balises d'un dispositif concret visant à lutter contre le décrochage scolaire et travailler sur les transitions école-emploi, les animateurs ont utilisé la méthode d'animation de **Gestion de Cycle de Projet** (GCP) en tenant de remplir aux maximum les cases prévues par cette méthode. L'utilisation de cette méthode est conseillée par l'Agence du Fonds Social Européen (FSE) en Belgique car elle permet une meilleure structuration du contenu des projets.

Objectifs généraux

- Lutter contre le décrochage scolaire
- Travailler sur les transitions école-emploi

Etape 1 : les mini-concertations

Objectifs spécifiques

- Crée du temps de concertation au sein de l'école
- Aide les professionnels (« supervision »)
- Crée du lien, de la transversalité entre les acteurs scolaires
- Suppose la confiance réciproque (profs, éducateurs, PMS, etc.)
- Est inclusif
- Est réactif
- Vise la qualité

Activités

- Mini-concertations par niveau rassemblant les acteurs (titulaires + éducateurs + profs principaux + PMS + Préfet + « Acteur-relais »).

- Echange autour de « cas d'élèves en décrochage scolaire qui posent problème » proposés par les titulaires/éducateur responsable.
Esprit de « supervision » (≠conseils de classe) : échange d'information concernant l'élève, écoute des difficultés des professionnels, décision sur une attitude à adopter vis-à-vis de l'élève.

Rem : Avant de faire intervenir des acteurs tiers à l'école, il s'agit de faire collaborer les acteurs présents dans l'école tout en assurant la présence d'un acteur « connaisseur du réseau » et responsable des contacts vers l'extérieur (=l'acteur-relais) lors des moments de concertation.

Moyens

- Des heures pour les titulaires/éducateurs pour organiser une demi-journée de concertation par niveau.
- Un mi-temps de coordination intra-école assuré par un « acteur-relais » au sein de l'école chargé de la concertation intra-école et de la mise en réseau avec les services extérieurs à l'école.

Etape 2 : les entretiens individuels

Objectifs spécifiques

- Place le projet du jeune au centre de l'accompagnement
- Fait du suivi individualisé
- Est réactif
- Vise la qualité

Activités

- RDV individuels qui rassemblent l'élève + le PMS + « acteur-relais » (le titulaire est tenu informé).
- Elaboration et test du projet du jeune (cf. « temps du jeune »).

Rem : Avant et/ou en parallèle de l'action d'acteurs tiers à l'école, il s'agit de mettre en place un suivi individualisé du jeune impliquant la présence d'un acteur « connaisseur du réseau » et responsable des contacts vers l'extérieur (=l'acteur-relais). Dans certains cas, le suivi du jeune en décrochage scolaire peut se limiter à ces RDV individuels, sans renvoi vers la plate-forme multi-partenaire. Dans d'autres cas, la plate-forme multi-partenaire (Etape 3) est mobilisée.

Moyens

- Un mi-temps de coordination intra-école assuré par un « acteur-relais » au sein de l'école chargé de la concertation intra-école et de la mise en réseau avec les services extérieurs à l'école.

*Etape 3 : travail en réseau + mise en place de la « pédagogie au cas par cas »*Objectifs spécifiques

- Est ouvert vers l'extérieur de l'école / externalise les problèmes
- Aide les professionnels (supervision)
- Implique des contacts personnalisés
- Est multi-partenarial et pluridisciplinaire
- Est réactif
- Accompagne de manière globale les jeunes décrocheurs dans leur projet de vie
- Applique une pédagogie « sur mesure », au cas par cas et du suivi individualisé
- Varie les méthodes d'apprentissages (séances collectives et individuelles)
- Lie les apprentissages théoriques à la pratique
- Travaille sur les attitudes, le savoir-être, l'insertion socioprofessionnelle au sens large
- Travaille sur la qualification/les compétences techniques & assouplit les relations école/entreprise : permet les rencontres avec les employeurs / essais-métiers/stages
- Inclut l'ensemble des services gravitant autour du jeune en difficulté et favorise les collaborations entre établissements scolaires
- Personnalise le lien entre l'école (Ex : agent PMS) et le monde de l'insertion professionnelle (Ex : conseiller Forem) pour les jeunes les plus démunis/sans soutien familial
- Inclut les parents

Activités

- Mise en place d'une plateforme multi-partenariale/multidisciplinaire (« Acteurs-relais » dans les écoles, Forem, MireWapi, CPAS, PMS, Planning familial, maison de jeune, école des devoirs, SAS, SAJ...).
- Analyse des cas-élèves et de leur projet, mise en place de la pédagogie au cas par cas et des « micro-activités » :
 - Travail sur les apprentissages /qualifications :
 - Organisation d'essais-métiers , stages (CEFA, CERAT, ...)
 - Immersion dans des options d'écoles-partenaires
 - Visites des services de l'après-école (Forem, ONEm, syndicats, mutualités, etc.)
 - Travail sur soi : Séances collectives sur la confiance en soi, l'estime personnelle, les liens affectifs, ... (planning, maison de jeune, faire venir les « anciens », pairs qui parlent aux pairs).
 - Travail sur les attitudes : séance de mise en situations v/v employeurs, visites d'entreprises, etc. (Forem, MireWapi).
 - Travail vis-à-vis des parents (CPAS, Planning familial, école,...).
 - Travail sur les transitions : création du contact personnalisé entre l'école et le conseiller Forem.

Moyens

- 1 ou 2 temps plein pris en charge par le FSE chargé d'organiser les rencontres de la plateforme et de l'organisation des micro-activités
- Compétences :
 - Connaissance du réseau
 - Connaissance informatique (créer des bases de données, des échanges via une plateforme en ligne, etc.)

Evaluation / Echelle / Limites / Freins

Indicateurs d'évaluation

- Evaluation en termes d'apprentissage d'un métier (cf. le travail sur les apprentissages techniques) Questionnaire à chaque RDV individuel au sein de l'école (importance de garder des traces écrites pour évaluer les résultats atteints).
- Evaluation en termes de bien-être (cf. le travail sur soi) : Questionnaire à chaque RDV individuel au sein de l'école (importance de garder des traces écrites pour évaluer les résultats atteints).
- Evaluation globale : « Qu'il y ait un accrochage », présence à l'école ou à l'OISP, remise en mouvement du jeune.
- Evaluation par les professionnels ?
- Evaluation par les parents ?

Echelle du dispositif

Limité aux écoles partenaires des MAG et aux services présents lors des MAG.

Interrogations entourant le dispositif

- Limité à un nombre x d'élèves ?
- Implique le 1er degré (=le plus éloigné de l'emploi mais qui répond à la « nécessité de travailler en amont ») ?
- Quel rôle pour le PMS ?
- Projet centré sur l'enseignement d'abord qui accompagne les transitions école-emploi ensuite

Freins/Risques

- Volonté de « garder ses élèves » / concurrence entre écoles
- Demandes trop élevées de la part des écoles
- Peur de la part des écoles de travailler avec le monde de l'insertion professionnelle.
- Freins institutionnels (Ex : Comment mettre en place la plateforme?)
- Résistance à débloquer des heures de coordination pour les écoles (FWB)
- ...