

En quoi et comment la Fondation constitue-t-elle un environnement capacitant qui contribue à prévenir le décrochage de ses usagers et de ses collaborateurs?

QUI SONT LES JEUNES ACCUEILLIS A APPRENTIS D'AUTEUIL ?

Les jeunes qui suivent une scolarité dans nos établissements y sont arrivés après un parcours scolaire compliqué, fait souvent de redoublements, d'exclusions multiples, de ruptures diverses (absentéisme, phobie scolaire...); pour certains, nous sommes ce qu'ils nomment « la dernière chance » car ils traînent derrière eux un passé de poly exclus ; pour d'autres, il s'agit de « fuir » un établissement précédent dans lequel l'équipe pédagogique avait proposé de constituer un dossier MDPH que la famille avait refusé. Dans tous ces cas, la famille nous investit d'une mission salvatrice et attend de nous que nous évitions à leur enfant de tomber dans le décrochage scolaire qui les menace.

Pour une majorité de ces jeunes, les apprentissages ont perdu leur sens. La plupart d'entre eux sont classés par les instances institutionnelles dans la catégorie des élèves à « Besoins Educatifs Particuliers »¹. Persuadés d'être en situation d'« échec annoncé »², nos élèves ont du mal à entrer dans les apprentissages et mettent souvent à mal le cadre de la classe et de l'établissement. Ils dérangent par leurs comportements perturbateurs et leurs multiples transgressions. La communication et les relations avec leurs pairs et les enseignants sont difficiles et cela se traduit souvent par des violences pouvant aller jusqu'à des passages à l'acte même avec les adultes. Le rapport aux enseignants et plus largement aux savoirs est donc complexe et sensible. Ces parcours scolaires et personnels sinueux ont généralement pour conséquence l'émergence d'un sentiment d'incompétence ou d'inefficacité. Ces jeunes sont empêchés d'entrer dans un « *processus cumulatif*

¹ La notion de Besoin Educatif Particulier est admise par tous les pays dotés d'un système éducatif qui institue la scolarisation de tous les enfants et adolescents. Le terme anglo-saxon « children with special needs » émerge dans les années 80 et désigne les élèves qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions, en milieu « ordinaire », que si une attention, un dispositif particulier leur est proposé afin de répondre à leurs besoins spécifiques. La source de ces difficultés peut-être médicale, sociale, familiale, physique ou mentale, cognitive ou affective, tous les élèves peuvent avoir des besoins éducatifs particuliers. On comprend alors que la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques" ne concerne plus une proportion d'élèves présentant des troubles avérés mais une vaste population d'élèves aux besoins très différents. Il peut s'agir de handicaps physiques, sensoriels, mentaux, mais également de grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, ou encore de publics particuliers tels que les enfants précoces, les enfants malades, les mineurs en milieu carcéral, les enfants de migrants, les enfants du voyage mais aussi les jeunes en situation de décrochage scolaire. La loi du 11 Février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, impose à la société de permettre à tous l'accessibilité aux services et à la scolarité : aujourd'hui, le système scolaire et les professionnels de l'enseignement ont une obligation légale à prendre en compte les élèves aux Besoins Educatifs Particuliers. (Cécile Perrot)

² L'échec scolaire est « le résultat de la rencontre d'une fragilité et d'une pédagogie, dans un environnement et selon un déroulement diachronique »². Gilbert Lovey et Maurice Nanchen, 1998

de construction d'apprentissages solides et d'assimilation de savoirs ».³ Ils perçoivent les tâches scolaires comme dévalorisantes parce que mettant au jour leurs difficultés et manques.

Bon nombre d'enfants, pour ne pas dire la plupart, assimilent note et valeur de soi. Avoir une mauvaise note constitue alors une blessure narcissique qui, lorsqu'elle se répète, attaque douloureusement et durablement la personne de l'élève. De ces « mauvais » résultats naît le sentiment d'incompétence (je suis nul), d'inefficacité, de perte de sens et de motivation (j'y arriverai jamais). En effet, nos élèves, dans leur parcours scolaire, ont été exposés à des « jugements infamants »⁴, des pratiques qui les ont conduits à utiliser des stratégies d'évitement puis de renoncement (absence de production, refus d'exécuter la tâche demandée...)⁵ Ils ressentent un intense sentiment d'auto-dévalorisation. « *C'est la prophétie auto-réalisatrice (self fulfilling prophecy): les élèves concernés seront ainsi pris dans le jugement négatif dont ils sont l'objet, et y répondront en accentuant les traits (Palmer, Humphrey, 1990).* »⁶

En réaction, certains jeunes sont entrés depuis longtemps en dissidence avec l'école. « *En cas de difficulté scolaire majeure, le recours à l'indiscipline, à l'insolence, peut être utilisé par les élèves comme moyen de construire une identité, déviante par rapport aux normes scolaires mais conforme par rapport aux normes juvéniles.* »⁷

Il arrive aussi que ces élèves éprouvent à l'école une sorte de sentiment de péril identitaire : la démarche d'enseignement est alors assimilée à une demande de trahison, de reniement d'eux-mêmes, de leurs familles ou de leurs pairs. « *En effet, l'école peut générer la violence, notamment par le jeu des valeurs culturelles qu'elle véhicule jusque dans le choix des connaissances figurant aux programmes et qui sont parfois inaccessibles ou en contradiction majeure avec celles de la famille, du groupe social voire du quartier. L'enfant est alors en échec avant d'entrer à l'école ou est contraint de se soumettre à un choix douloureux, impossible parfois.* »⁸ D'ailleurs certains refusent délibérément d'adopter le langage normé que l'école attend d'eux parce qu'il leur donne l'impression de devoir

³ F. Vergne <http://www.acclermont.fr/> rapport sur le décrochage scolaire septembre/octobre 2010

⁴ Dubet, 1998, p.40, cité par R. Casanova, 2001, p.137

⁵ « Ceci nous renvoie au champ plus large des pratiques pédagogiques des enseignants, qui lorsqu'elles sont peu actives, peu centrées sur le jeune et la construction des savoirs, peuvent également contribuer à la démobilité puis au décrochage de l'élève. » V. Mémoire de Master II de Jean Emmanuel Maigret Année 2010/2011 *Quelles sont les pratiques pédagogiques et éducatives des enseignants du premier degré qui préviennent ou engendrent le décrochage scolaire ? Elèves décrocheurs ou Ecole décrocheuse ?*

⁶ Maryse Esterle-Hedibel, *Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes, Déviance et Société* 1/2006 (Vol. 30), p. 41-65.

www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-41.htm.

⁷ Maryse Esterle-Hedibel 1/2006, *Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes, Déviance et Société* (Vol. 30), p. 41-65.

www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-41.htm.

⁸ R. Casanova, 2001, p.135

changer d'identité en reniant la leur.⁹ Communiquer selon les attentes scolaires revient à trahir son groupe de pairs, à ne pas assumer son appartenance sociale ou ethnique. S. Bonnéry explique que « quand un élève se trouve confronté à une attente enseignante dans laquelle il ne peut pas se reconnaître, il explique ainsi cette altérité de l'exigence : elle relève de leur monde « à eux » dont fait partie l'enseignant ».¹⁰ Et plus l'interlocuteur est identifié comme dissemblable, plus il incarne la figure de l'institution, plus ses sollicitations vont être ressenties comme des demandes d'allégeance à ce qu'il représente et/ou de reniement de ce que l'élève pense être. La façon de s'exprimer peut constituer le terrain d'une revendication identitaire pour des jeunes pris dans un conflit de loyauté.

D'autres considèrent leur orientation en lycée professionnel et/ou à la Fondation d'Auteuil comme subie par eux et l'ont vécue comme une relégation, une mise à l'écart de ce qu'ils nomment « les classes normales ». En effet, si à l'origine, le lycée professionnel avait pour mission de former une élite ouvrière, il est devenu une voie peu valorisée, celle dans laquelle on ne s'engage pas si l'on est en réussite scolaire. Aujourd'hui, malgré la volonté politique de qualifier 100 % d'une classe d'âge au niveau V et 80 % au niveau IV¹¹ qui a conduit le lycée professionnel à contribuer, via le baccalauréat professionnel, à l'élévation des niveaux de qualification, le lycée professionnel continue à véhiculer l'image d'une « voie de relégation¹² » vers laquelle sont dirigés les élèves qui réussissent le moins au collège.

Ces jeunes, on l'a vu, ont tous leurs raisons d'entretenir une relation altérée avec l'école et les apprentissages. Ils sont souvent, au sens où l'entend Serge Boimare, des « empêchés de penser ». Ils refusent de se confronter aux apprentissages, adoptant pour ce faire de multiples stratégies d'évitement. Avec ce type d'élèves, l'enseignement traditionnel, ses méthodes et procédures ne fonctionnent pas. Pourquoi ?

Selon les travaux de Serge Boimare, pour trouver la réponse, il ne faut pas se poser la question en termes de lacunes ou de manques mais en termes de « logique du dérèglement », « d'empêchement de penser » et de « peur d'apprendre ». L'empêchement de penser c'est l'impossibilité où se trouve le sujet de prendre appui sur ses capacités réflexives qui sont : l'établissement de liens ou d'associations entre les objets ou les idées, la capacité à se mettre en situation de recherche, de questionnement, à émettre des hypothèses, à interpréter et enfin la capacité à imaginer. Des émotions, des inquiétudes voire des angoisses archaïques les submergent et les empêchent

⁹ Marguerite Perdriault., Janv. 2008, *Traiter l'injure, une prévention à construire*, La nouvelle revue de l'A.I.S., n°40/
Jacques Pain, 2006, *L'école et ses violences*, Economica. / Elisabeth Martin, 2003, *Réflexion sur une pratique enseignante avec des jeunes perturbés, souvent perturbateurs et toujours perturbants*, dans La nouvelle revue de l'AIS, n°24.
¹⁰ Septembre 2002, *Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire*, S. Bonnéry, VEI Enjeux, n°130

¹¹ Loi d'orientation sur l'éducation du 10/07/1989

¹² Charlot et Figeat, 1985 ; Dubet, 1991 ; Prost, 1992

d'accéder à ces capacités et, par là-même, les mettent en situation d'échec à l'école. Cet « empêchement de penser » qui rend les parcours scolaires si compliqués attaque aussi l'estime de soi ; l'élève se dévalorise et pense qu'il est nul, qu'il n'y arrivera jamais. L'apprentissage est vécu comme persécuteur et donc pour se défendre, il s'attaque au cadre, à l'institution scolaire, à l'adulte qui la représente et se montre violent, agressif, insolent...¹³

L'échec scolaire ou la grande difficulté scolaire peuvent aussi être le fait de troubles de l'apprentissage¹⁴. Les troubles (dyslexie, dysorthographe, dysphasie, dysgraphie, dyspraxie visuo-spatiale, dyscalculie, troubles cognitifs, ...) mal détectés, mal diagnostiqués, mal accompagnés, entraînent d'importantes difficultés, de l'échec scolaire et, pour certains, ont conduit au décrochage.

Ce profil d'élève a conduit la fondation à mettre en chantier une ambitieuse réflexion autour du décrochage et de sa prévention. Sur le terrain, différentes propositions ont été faites, pour la plupart sous la forme de dispositifs, de projets, et d'accompagnements des équipes visant à prévenir le décrochage et ses effets collatéraux. En effet, l'élève décrocheur, refuznik, par ses comportements peut aussi entraîner le décrochage des équipes. Prévenir l'un, c'est prévenir l'autre.

LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE (SEP) ET L'ENVIRONNEMENT CAPACITANT (EC)

Le SEP

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle est issu de la théorie sociocognitive. Pour Albert Bandura, psychologue canadien, le « *Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP)* » est constitué par les croyances d'une personne en ses capacités à « *réaliser une tâche particulière ou à affronter efficacement une situation précise.* » Ce sont ces « *croyances d'efficacité personnelle qui régulent les*

¹³ « 1. La curiosité : ce sont des jeunes qui ne se sont pas dégagés de leur **curiosité primaire**, qui n'ont pas mis à distance le sexe, la violence et l'argent ; et ils ne parlent que de ça, restent dans le voyeurisme, le sadisme et la mégalomanie.

2. Le fonctionnement intellectuel : ils refusent ou évitent le **temps de suspension** de la réflexion et de l'apprentissage (associer, chercher et imaginer). Certains fonctionnent par associations immédiates : ils vont vite pour éviter le temps de suspension, ils évitent de penser, et font ainsi illusion... D'autres se placent dans le retrait, l'inhibition ou le conformisme... pour ne pas penser.

3. Les comportements anti-apprentissage : ils se déclenchent, comme moyen de défense, dans les moments de suspension : agitation au niveau du corps, instabilité, se lever, être occupé par la faim, la soif, réclamer d'aller aux toilettes,...

¹⁴ **Rappel** : Les troubles spécifiques des apprentissages sont des troubles cognitifs persistants voire permanents. « Les troubles des apprentissages correspondent à une atteinte durable et persistante affectant une ou plusieurs fonctions cognitives. Ces troubles cognitifs neuro-développementaux perturbent l'acquisition, la compréhension, l'utilisation et le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ils ne s'expliquent pas par des facteurs externes. Ils surviennent chez un enfant d'intelligence normale, et normalement scolarisé.

Les troubles des apprentissages ne résultent pas :

D'une mauvaise formation scolaire

D'un contexte familial défaillant

D'un manque de volonté d'apprendre.

» Ministère de l'éducation nationale (DGESCO) Août 2012 Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA) <http://eduscol.education.fr/>

aspirations, les choix de comportement, la mobilisation, la poursuite de l'effort ainsi que les réactions émotionnelles. »¹⁵

L'estime de soi et le SEP possèdent de nombreux liens, cependant Bandura les différencie ainsi : l'estime de soi serait l'évaluation de sa valeur personnelle alors que le SEP désignerait l'évaluation de ses capacités : « *les individus ont besoin de beaucoup plus qu'une estime de soi élevée pour agir conformément à leurs objectifs. »¹⁶*

Toujours selon Bandura, motivation et performance scolaires sont étroitement liées au SEP. Ce n'est pas l'estime de soi qui détermine les résultats scolaires mais plutôt le SEP de l'élève. En effet, pour réussir en classe, l'élève doit être persuadé de sa propre compétence pour pouvoir mener à bien les actions qui le conduiront à la réussite. Selon le niveau de son SEP (bas ou élevé) l'élève ressentira des sentiments positifs ou négatifs qui détermineront son attitude devant les nouvelles situations d'apprentissages qui se présenteront à lui. Ainsi, plus le niveau du SEP sera bas, plus l'élève connaîtra le risque de renoncer à l'apprentissage ou à l'activité proposés car, peu confiant en ses capacités à les réussir, il choisira le refus plutôt que de se trouver confronté au non aboutissement de ses efforts. Le SEP est donc facteur de motivation. Les élèves à bas SEP qui doutent de leurs capacités sont également affectés dans leur vécu émotionnel et dans leur développement. Le rôle de l'enseignant sera alors de tenir compte du SEP de l'élève afin de l'aider à mieux connaître ses capacités et ainsi pouvoir l'accompagner dans la mise en œuvre réussie de ses compétences ; ce qui aura pour effet de renforcer le SEP de l'élève. L'enseignant devra créer les conditions nécessaires à l'accomplissement des compétences : créer des conditions de travail non délétères, où les élèves ne se sentent pas menacés, mettre à leur disposition des ressources et leur montrer comment les utiliser, favoriser l'utilisation de ces ressources, leur montrer sa confiance, être le garant du cadre, les aider à gérer leur temps, à verbaliser leurs difficultés, leurs demandes d'aide ou leur réussites....

Selon Bandura, pour développer le SEP, il est nécessaire d'agir sur :

Les expériences actives de maîtrise : c'est-à-dire prendre appui sur ce qui a déjà été réussi. Afin de favoriser ces réussites, les objectifs doivent être fixés dans la ZPD¹⁷ de l'apprenant pour qu'il puisse les atteindre. L'enseignant ne perd pas de vue les objectifs à long terme, mais il fixe un certain nombre d'objectifs intermédiaires, accessibles qui maintiennent et guident les efforts de ses élèves. De même, permettre à l'apprenant de participer à fixer les objectifs lui permet de gagner en motivation.

¹⁵ Albert Bandura , Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Ed. De Boeck. 2003, p.13

¹⁶ Albert Bandura , Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Ed. De Boeck. 2003, p.24

¹⁷ Zone Proximale de Développement Cf. Vygotsky

Les expériences vicariantes : les expériences vicariantes sont celles qui permettent à l'élève d'apprendre en dehors des apports directs du maître. C'est ce qu'il apprend en regardant faire les autres, en écoutant parler les autres de ce qu'ils ont réussi et de comment ils l'ont réussi, en adoptant une démarche réflexive, analytique sur les gestes réalisés par ceux qui ont réussi ou échoué. L'observation des autres et l'analyse de ce qui leur a permis de mener à bien ou non l'activité joue un rôle dans le développement du SEP surtout si l'apprenant reconnaît une proximité entre lui et les autres. Evidemment, pour être pertinente cette expérience ne doit pas tourner au désavantage de l'apprenant, elle ne doit pas le mettre en difficulté sinon l'effet obtenu est contraire à ce qui est recherché. L'apprentissage vicariant n'est pas du mimétisme, de la simple imitation. Il passe par une observation à partir de laquelle l'apprenant construit lui-même des modalités comportementales, extrait des règles à respecter. Il sera ensuite capable de les enrichir par ses propres apports voire de les dépasser. Il s'agit d'une confrontation avec la réalisation de l'autre en situation et en temps réels qui permet de prendre connaissance de l'action de l'autre, de se rendre compte de ce que fait l'autre. L'élève peut ensuite analyser son activité d'après celle d'un pair. Les échanges, la verbalisation sur l'activité qui s'ensuivent permettent une coanalyse constructive des actions, des méthodes, des pratiques. L'apprentissage vicariant active l'attention, la mémorisation, la verbalisation, la métacognition, la reproduction, le transfert.

La persuasion verbale : il est important que l'élève ait un retour positif, encourageant des adultes et pairs qui l'entourent (parents, enseignants, éducateurs, camarades de classe...) et que ces retours insistent sur la croyance des autres en la réussite de l'apprenant, qu'ils lui montrent de la confiance et insistent sur le fait qu'il possède tout ce qui est nécessaire à sa réussite.

Un Environnement Capacitant¹⁸

Pierre Falzon ¹⁹, qui est à l'origine de ce concept, définit un environnement capacitant (EC) comme *« un environnement qui permet aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie. »*

L'organisation du travail doit favoriser la pleine mise en œuvre des compétences mais pour cela l'activité proposée doit présenter un intérêt, c'est-à-dire qu'elle doit offrir des difficultés à résoudre, des obstacles à franchir car c'est cela qui permet l'apprentissage (Cf. Piaget). Mais ces difficultés

¹⁸ L'idée d'organisation capacitante trouve ses origines dans le cadre conceptuel de l'approche par les capacités (AC) de l'économiste Amartya Sen (1990, 2000, 2012)

¹⁹ Falzon P. est professeur au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire d'Ergonomie et neurosciences du travail.

doivent être traitables et intéressantes à résoudre. Permettre l'entrée dans les apprentissages, ce n'est pas gommer toute difficulté, c'est gommer les difficultés inutiles pour proposer des difficultés traitables (ZPD) qui permettent de résoudre des problèmes et donc d'apprendre. En effet, pour apprendre il faut être à la limite de ce que l'on ne sait pas faire ; là où Vygotsky parle de Zone Proximale de Développement, Pierre Falzon évoque un Environnement Proximal de Développement.

Créer un EC, c'est

- concevoir un système de travail qui permette l'exercice fructueux de la pensée, c'est-à-dire qui permette de **réussir**.
- concevoir un système de travail qui favorise le développement de compétences, c'est-à-dire qui permette d'**apprendre**.

Pour Solveig Fernagu Oudet, un EC doit être mis en place selon trois champs essentiels :

Le champ de la prévention : c'est un environnement non agressif pour l'individu, qui le préserve de tout danger pouvant entamer ses capacités futures d'action. On peut y voir la prévention des risques mais aussi le besoin de sécurité et la fonction contenante.

Le champ universel : *« c'est un environnement qui prend en compte les différences interindividuelles et qui compensent les déficiences individuelles. Il prévient l'exclusion, les décrochages. Il favorise l'intégration, l'inclusion et la reconnaissance sociale. »* Puisqu'il existe des différences interindividuelles, l'EC doit être accueillant pour ces différences et compenser les déficiences individuelles.

Le champ développemental : *« c'est un environnement qui permet le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. Il favorise l'autonomie et contribue au développement cognitif des individus et des collectifs. »* Il s'agit de permettre la réussite et l'apprentissage. Solveig Fernagu Oudet : *« un environnement capacitant est bien plus qu'un environnement où l'on apprend, il est aussi un environnement qui aide à apprendre et donne envie d'apprendre. »*

On rejoint ici les théories d'Amartya Sen et son concept de **capabilité**. La capabilité, au sens où Sen l'entend, c'est **l'ensemble de ce que peut faire une personne qu'elle choisisse de le faire ou pas**. Mais pour que les capacités deviennent capabilités il faut des **ressources** à disposition et des **facteurs de conversion** qui permettent l'utilisation de ces ressources. Les facteurs de conversion c'est *« l'ensemble des facteurs qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des*

ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes. »²⁰ En effet, ce n'est pas parce qu'il y a des ressources qu'elles ont utilisables, il faut pouvoir les reconnaître en tant que telles pour les utiliser. Les facteurs de conversion sont donc au cœur des EC puisque ce sont eux qui favorisent l'exercice des compétences.

LES ACTEURS

- le siège
- les directions des établissements
- les collaborateurs
- les jeunes, usagers de l'institution auxquels s'adressent les dispositifs de prévention du décrochage « passerelle, tremplin, rebond », etc.)

LES RESSOURCES

Les ressources internes à la Fondation:

Ressources institutionnelles :

- le projet de la Fondation (Plaidoyer pour la jeunesse en difficulté) qui va servir de socle à la création des dispositifs
- le projet d'établissement dans lequel s'inscrivent les dispositifs
- le cadre des instructions et des textes officiels (B.O. ; P.P.R.E.) qui est une référence et un appui pour la création des dispositifs
- la RIP
- la formation initiale des collaborateurs
- la formation continue des collaborateurs

²⁰ Solveig Fernagu Oudet, « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », *Formation emploi* [En ligne], 119 | juillet-septembre 2012, mis en ligne le 30 septembre 2012, consulté le 05 mars 2016. URL : <http://formationemploi.revues.org/3684> Maître de conférences en sciences de l'Education, université Paris Ouest Nanterre la Défense

- les formations en « interne »
- l'expérience des collaborateurs
- la motivation des collaborateurs à travailler auprès de jeunes en difficulté
- l'adhésion des collaborateurs au projet de la Fondation

Ressources organisationnelles :

- la présence sur un même site d'équipes pluri professionnelles qui offre la possibilité de rencontres régulières
- les temps de régulation en équipe
- l'évaluation et le réajustement réguliers des projets

Les ressources externes :

Ressources sociales :

- le partenariat établi entre les équipes enseignantes et les équipes éducatives ; les premiers sont salariés de l'Education Nationale, les autres de la Fondation : les équipes appartiennent à deux organisations différentes mais complémentaires
- les différents partenariats établis avec d'autres institutions, organismes, associations, etc (rectorats, CMPP, Hôpitaux, etc.)

Ressources économiques :

- les moyens économiques de la Fondation qui va financer les salaires des collaborateurs intervenant dans les dispositifs ainsi que l'aménagement des locaux et l'achat du matériel nécessaires au fonctionnement du dispositif
- les partenariats avec d'autres organismes qui permettent l'entrée de fonds au bénéfice des dispositifs

Ressources personnelles :

- l'adhésion des collaborateurs travaillant dans les dispositifs au projet de la Fondation et à celui de l'établissement
- l'adhésion des collaborateurs travaillant dans les dispositifs à une démarche d'innovation
- la motivation des collaborateurs travaillant dans les dispositifs à travailler ensemble, à coopérer et à collaborer
- le soutien des équipes de direction dans l'élaboration et la mise en œuvre de ces projets

Ressources pédagogiques :

- la liberté pédagogique autorisée par ce type de dispositif (contenus, didactique, co-intervention auprès des jeunes du dispositif, emploi du temps adapté à chaque jeune et personnalisé...).
- la communication, les échanges avec des équipes extérieures à l'établissement et qui ont mis en œuvre des dispositifs expérimentaux (réseaux)
- l'accompagnement par d'autres professionnels (Inspecteurs de l'EN, psychologues, psychiatres, assistantes sociales, etc.)

LES FACTEURS DE CONVERSION

Ressources internes <u>à la Fondation</u>	Facteurs de conversion
<p><i>_Ressources institutionnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • le projet de la Fondation (Plaidoyer pour la jeunesse en difficulté) qui va servir de socle à la création des dispositifs • le projet d'établissement dans lequel s'inscrivent les dispositifs • le cadre des instructions et des textes officiels (B.O. ; P.P.R.E.) qui est une référence et un appui pour la création des dispositifs • la RIP • la formation initiale des collaborateurs • la formation continue des collaborateurs • les formations en « interne » • l'expérience des collaborateurs • la motivation des collaborateurs à travailler auprès de jeunes en difficulté • l'adhésion des collaborateurs au projet de la Fondation 	<p>L'appropriation et l'application par les personnes concernées des principes du projet de la Fondation</p> <p>Appropriation et explicitation du Projet d'établissement</p> <p>La lecture et le respect des IO dans l'écriture du projet</p> <p>Le fait que les directions permettent d'utiliser les connaissances et les savoirs acquis</p> <p>Mise en application, réinvestissement de ces connaissances dans ces projets</p> <p>Ces projets demandent un important investissement temporel et la direction instaure des temps de travail qui permettent à la</p>

	<p>motivation de trouver un terrain d'exercice</p> <p>Aide à la rédaction des projets ; cohérence et légitimité des projets</p> <p>la croyance en l'éducabilité des élèves et la confiance accordée</p>
<p><i>Ressources organisationnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • la présence sur un même site d'équipes pluri professionnelles qui offre la possibilité de rencontres régulières • les temps de régulation en équipe • l'évaluation et le réajustement réguliers des projets 	<p>L'aménagement des emplois du temps des professionnels du dispositif de manière à ce qu'ils coïncident afin de favoriser les temps de rencontre</p> <p>Elaboration d'un langage commun</p> <p>La prise en compte de ces évaluations pour effectuer les ajustements nécessaires</p>
<p><i>Ressources sociales :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • le partenariat établi entre les équipes enseignantes et les équipes éducatives ; les premiers sont salariés de l'Education Nationale, les autres de la Fondation : les équipes appartiennent à deux organisations différentes mais complémentaires 	<p>La mobilisation de ces personnes autour de ces projets, investissement temporel, collaboration</p>

<ul style="list-style-type: none"> • les différents partenariats établis avec d'autres institutions, organismes, associations, etc (rectorats, CMPP, Hôpitaux, etc.) 	
<p><i>Ressources économiques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les moyens économiques de la Fondation qui va financer les salaires des collaborateurs intervenant dans les dispositifs ainsi que l'aménagement des locaux et l'achat du matériel nécessaires au fonctionnement du dispositif • les partenariats avec d'autres organismes qui permettent l'entrée de fonds au bénéfice des dispositifs 	<p>Financement des salaires des professionnels intervenant dans le dispositif ainsi que l'aménagement des locaux et l'achat du matériel nécessaires au fonctionnement du dispositif</p>

<p><i>Ressources personnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • l'adhésion des collaborateurs travaillant dans les dispositifs au projet de la Fondation et à celui de l'établissement • l'adhésion des collaborateurs travaillant dans les dispositifs à une démarche d'innovation • la motivation des collaborateurs travaillant dans les dispositifs à travailler ensemble, à coopérer et à 	<p>Concertations favorisant la mise en tension et la mobilisation de ces expériences</p> <p>Reconnaissance, encouragement des équipes et des individus</p>
--	--

<p>collaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> le soutien des équipes de direction dans l'élaboration et la mise en œuvre de ces projets 	
<p><i>Ressources pédagogiques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> la liberté pédagogique autorisée par ce type de dispositif (contenus, didactique, co-intervention auprès des jeunes du dispositif, emploi du temps adapté à chaque jeune et personnalisé...). la communication, les échanges avec des équipes extérieures à l'établissement et qui ont mis en œuvre des dispositifs expérimentaux (réseaux) l'accompagnement par d'autres professionnels (Inspecteurs de l'EN, psychologues, psychiatres, assistantes sociales, etc.) 	<p>Adhésion des équipes à la dynamique de l'innovation</p> <p>Implication des collaborateurs</p> <p>Les échanges réguliers de pratiques avec des équipes extérieures à l'établissement qui ont mis en œuvre des dispositifs expérimentaux</p>

Les enjeux pour les acteurs concernés par le projet

Les acteurs	Les enjeux
Les Apprentis d'Auteuil	Etre reconnu dans la prise en charge de la difficulté scolaire

	<p>Favoriser la prévention du décrochage</p> <p>Etre en accord avec les principes de son plaidoyer pour la jeunesse en difficulté</p>
La direction des établissements	<p>Favoriser le travail collaboratif des équipes pluri professionnelles</p> <p>Favoriser la reconnaissance de l'établissement en tant qu'établissement innovant</p> <p>Participer à un réseau d'établissements</p> <p>Faire en sorte que les enseignants soient un peu moins en difficulté dans leur classe</p>
Les collaborateurs	<p>Travailler en équipe avec les enseignants</p> <p>Participer à une démarche d'innovation</p> <p>Innover</p> <p>Travailler en équipe avec les éducateurs</p> <p>Renouveler ses pratiques</p> <p>Mieux prendre en charge la difficulté scolaire</p>
Les jeunes, usagers de l'institution, auxquels s'adressent les dispositifs	<p>Se réconcilier avec l'école, combler des lacunes d'apprentissage et de comportement</p> <p>Trouver un lieu d'écoute</p> <p>raccrocher</p>