



ENSP

ÉCOLE NATIONALE DE
LA SANTÉ PUBLIQUE

RENNES

Groupement Ile de France - ETSUP
CAFDES Session 1999
Soutenance Février 2000

Adapter le dispositif scolaire d'une M.E.C.S. aux jeunes les plus difficiles

Bruno GOUYSSE

SOMMAIRE

INTRODUCTION

I – L'INSTITUT EDUCATIF ET PROFESSIONNEL "JEAN EUDES"

1 – L'ETABLISSEMENT ET SON CONTEXTE	P 6
a – L'association	
b – L'histoire de l'établissement	
c – Les habilitations	
d – Le schéma départemental	
e – Le budget	
2 – LA POPULATION	P 12
3 – LE PERSONNEL	P 17
4 – LE PROJET	P 19
a – La mise en œuvre du projet	
b – Le projet individualisé	
c – L'évaluation de notre travail	
5 – LES PARTENAIRES	P 29
6 – CONCLUSION	P 30

II – L'ECOLE TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE "LE SAFRAN"

1 – L'INADAPTATION DU PROJET P 32

- a – Le projet initial
- b – L'évolution de la population est confirmée
- c – Une organisation mal adaptée aux jeunes les plus difficiles
- d – Les effets de l'évolution sur les jeunes eux-mêmes
- e – Les personnels peu préparés aux jeunes les plus difficiles

2 – PREPARER UN PROJET ADAPTE P 43

- a – Les préalables à la mise en œuvre d'un projet adapté
- b - Réduire le déficit budgétaire
- c – Définir une politique de gestion des ressources humaines
- d – Rencontrer les représentants des organismes de contrôle

3 – CONCLUSION P 50

III – DIVERSIFIER LES REPONSES

1 – LA NOUVELLE ORGANISATION P 52

2 – UN CONTEXTE NATIONAL FAVORABLE P 59

3 – UN PARTENARIAT NECESSAIRE P 62

- a – Un partenariat parfois difficile
- b – Agir en complémentarité
- c – Les autres spécificités de la CAOPP
- d – Définir un véritable partenariat

4 – UN PREMIER BILAN P 71

CONCLUSION p 73

INTRODUCTION

Depuis quelques années la délinquance des mineurs est l'une des questions les plus préoccupantes pour notre société. Cette délinquance est en augmentation. Si elle ne concerne qu'une faible partie des mineurs qui concentrent les plus grandes difficultés sociales, familiales, scolaires, elle n'en est pas moins en constante augmentation, notamment par l'aggravation des faits commis et un rajeunissement de leurs auteurs. Ces mineurs se détournent des formes traditionnelles de délinquance, telles que les vols, pour en adopter les formes les plus violentes, rackets, vols avec armes. Cette délinquance, présente principalement dans les quartiers sensibles, est liée à la progression de l'exclusion. Sur le territoire national, on déplore l'augmentation des actes de violence urbaine. Les médias, qui laissent une place importante à la représentation de cette violence, favorisent l'exaspération du sentiment d'insécurité, donnent parfois une résonance disproportionnée aux événements qui se produisent dans certains quartiers et mettent en vedette leurs auteurs.

Parents, écoles, départements, services de santé, associations, partenaires de la politique de la ville sont concernés chacun dans leur domaine par la lutte contre la délinquance des mineurs.

La famille est le premier lieu d'intégration de la norme et de la transmission des valeurs. Les parents, détenteurs de l'autorité parentale, doivent éduquer et surveiller leur enfant qui en retour leur doit obéissance. Certains éprouvent des difficultés à assumer ces responsabilités, du fait de l'éclatement de la famille, notamment lors des séparations, et du fait de la précarisation du travail.

De son côté, l'Education Nationale prend en charge chaque année près de dix millions de jeunes, avec pour mission de les instruire mais également de les éduquer. L'école assure la socialisation primaire des enfants en les prenant en charge de plus en plus jeunes et en les suivant de plus en plus longtemps. Mais elle est en but au développement des phénomènes de violence, dont les élèves sont les principales victimes et les principaux acteurs, et à l'absentéisme qui est le fait des mineurs qui ne trouvent plus de place dans l'institution.

Depuis les lois de décentralisation, les départements sont devenus les maîtres d'œuvre de la politique de la protection de l'enfance et de la prévention spécialisée. Ils ont également la responsabilité de l'aide sociale à l'enfance, en liaison avec les services publics et privés concernés.

L'action de l'établissement pour lequel je travaille, en qualité de chef de service éducatif et de l'école interne, s'inscrit dans ce champ de la socialisation et de la protection des mineurs,

délinquants ou non, qui lui sont confiés. Dans le cadre de l'hébergement diversifié, l'établissement propose à ces jeunes un encadrement éducatif ainsi qu'un accompagnement individualisé en vue de leur insertion sociale et professionnelle. L'établissement dispose également, pour ce faire, d'une école interne qui les prépare aux métiers de la restauration et de l'hôtellerie, mais où sont également reçus les jeunes sans projet scolaire ou professionnel. Par ailleurs, les équipes éducatives et pédagogiques et moi-même constatons, ainsi que cela se passe dans la société, une évolution sensible des jeunes que nous accueillons. Cette évolution se caractérise par l'admission d'un nombre plus important de jeunes responsables d'agression et en situation d'échec scolaire grave. Cette augmentation est à l'origine de difficultés de plus en plus importantes que les équipes, en particulier celle de l'école technique, ont de plus en plus de mal à gérer. Dans ces conditions, la qualité de la prise en charge se détériore et les jeunes ne trouvent pas de réponses adaptées à leurs besoins.

Parce que les difficultés que nous rencontrons se posent de façon cruciale à l'école technique, j'ai proposé à l'équipe pédagogique de réfléchir et d'adapter ce dispositif scolaire aux jeunes les plus difficiles.

Dans la première partie de ce travail, je décris l'institut éducatif et professionnel Jean Eudes afin de situer le contexte dans lequel j'agis, la population et son évolution, ainsi que les caractéristiques du personnel destiné à les encadrer, le projet et sa mise en œuvre.

Dans la seconde partie de cet écrit, j'aborde plus précisément les problèmes de l'inadaptation du projet initial aux jeunes les plus difficiles et la nécessité de préparer un projet adapté, susceptible d'apporter des réponses diversifiées.

Enfin, la troisième partie sera consacrée à l'élaboration d'une stratégie qui propose des réponses diversifiées au sein d'une nouvelle organisation, afin de mieux prendre en compte les besoins des jeunes. La mise en place de cette nouvelle organisation se situe dans un contexte national favorable qui implique d'agir en complémentarité et de définir un véritable partenariat avec l'Education Nationale et la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

PREMIERE PARTIE

L'INSTITUT EDUCATIF ET PROFESSIONNEL

1 – L'ETABLISSEMENT ET SON CONTEXTE

a – L'association

Déclarée à la Préfecture de Charente-Maritime le 11 mars 1964 sous le numéro 156 du Journal Officiel du 26 mars 1964, l'association pour l'enfance inadaptée est devenue "association départementale pour les inadaptés" puis "association départementale pour l'éducation et l'insertion". Son siège social est à La Rochelle.

A l'instigation du préfet de Charente-Maritime et du Conseil Général, ses fondateurs ont souhaité créer une association d'intérêt général, afin de répondre à la demande des familles et aux besoins du département. Son objet est de créer des établissements spécialisés relevant du secteur sanitaire et social. Il tend à la prévention, l'éducation, la rééducation, l'insertion sociale et professionnelle et l'hébergement des personnes handicapées.

L'association est aujourd'hui présidée par un Conseiller Général du département et compte 22 établissements pour 3 500 enfants, adolescents et adultes handicapés. Elle emploie près de 600 salariés.

Dans un contexte socio-économique en constante évolution, le modèle de développement et des relations sociales de l'ADEI est remis en cause. Les principaux secteurs concernés sont ceux de la technologie, de l'emploi, de la formation et des dépenses.

Dès lors, l'atteinte de ses objectifs généraux requiert trois conditions :

- La capacité de ses établissements à s'adapter aux évolutions et à anticiper
- La mobilisation de ses salariés et de ses bénévoles
- Une gestion efficace et efficiente (efficacité : rapport entre objectifs et réalisations / efficience : rapport entre moyens et réalisations)

Il s'agit d'ajuster son organisation et son potentiel à la demande et aux besoins des populations, d'assurer une coordination de l'ensemble des activités des établissements, de soutenir les projets des établissements, de les accompagner et de les développer, de valoriser et de promouvoir les compétences de ses salariés et bénévoles. Ces objectifs s'étendent à l'ensemble des domaines de son action dans le champ médico-social, le champ médico-psycho-pédagogique et le champ socio-éducatif. Dans son projet associatif, l'ADEI entend agir de concert avec ses partenaires au plus près des besoins locaux, des usagers et de leur famille, dans le décloisonnement des structures pour inciter à des actions plus transversales. L'association a donc conçu un ensemble de programmes pour réaliser ses principaux objectifs

et a développé des activités de recherches actions dans lesquelles est impliqué l'ensemble des salariés (cadres et non cadres).

Ce projet associatif fort, dont les objectifs et la volonté sont clairement énoncés, traduit la volonté de l'association d'inscrire chaque établissement et chaque salarié dans une dynamique participative de changement. Les programmes et les activités de recherches actions sont autant de références et de repères sur lesquels le directeur peut s'appuyer pour mener son action.

b – L'histoire de l'établissement

L'institut éducatif et professionnel Jean Eudes est un établissement très ancien, géré depuis son origine en 1717 jusqu'en 1977 par l'ordre Notre Dame de la Charité du Refuge, dit Les Dames Blanches. L'œuvre du Refuge de Notre Dame de la Charité fut fondée en 1641 à Caen par Saint Jean Eudes pour recevoir des pénitentes et les aider à se maintenir dans la bonne voie. C'est en 1715, à la mort de Louis XV, que le monastère de La Rochelle est créé.

De 1717 à 1790 : 138 femmes mariées ont été confiées aux sœurs pour les protéger de la misère et du libertinage dans lesquels elles étaient tombées.

- 5 par ordre de Sa Majesté
- 16 par ordre de l'intendant
- 2 par lettres de petit cachet
- 22 par ordre du Procureur du roi
- 12 par ordre de leur mari
- 2 à la demande du curé de la paroisse de Saint Barthélémy

1792 : Après La Révolution, un arrêt d'expulsion est signifié aux religieuses : elles doivent quitter la ville dans les 48 heures. Treize seront emprisonnées à Brouage, deux succomberont à des mauvais traitements.

23 juillet 1811 : La communauté des Sœurs Notre Dame de la Charité du Refuge, dont le siège à La Rochelle est définitivement constitué par décret de Napoléon 1^{er}, a pour objet de ramener aux bonnes mœurs, aux vertus chrétiennes et à l'amour d'une vie laborieuse les personnes du sexe féminin qui s'en seraient écartées.

- 1938 :** Première habilitation au titre de l'Aide Sociale à l'Enfance. Depuis La Révolution et la déportation à Brouage en Charente-Maritime jusqu'en 1941, les registres d'entrées portent les noms de 3 015 enfants.
- 1942 :** Habilitation à recevoir des délinquants au titre de la loi du 22 juillet 1912. Premier prix de journée = 5 F, versé par le Ministère de la Justice.
- 1945 :** Ordonnance du 2 février 1945 : il est demandé aux religieuses de ne plus recevoir de mineures pour lesquelles il n'y a pas de prix de journée. Pour la première fois, des laïcs sont recrutés pour aider les religieuses.
- 1960 :**
- Habilitation par l'Education Nationale pour la formation ménagère.
 - Recrutement d'une infirmière, d'une psychologue et d'un médecin psychiatre.
- 1965 :**
- 250^{ème} anniversaire.
 - 5 900 enfants.
 - Le 20 juillet, habilitation à recevoir, au titre de l'assistance éducative, des jeunes filles en danger moral ou physique.
- 1973 :** Ouverture d'une section "Blanchisserie" et embauche du premier homme, éducateur spécialisé.
- 1978 :**
- Restructuration dans de nouveaux locaux, en quatre groupes éclatés.
 - Remplacement de la Sœur Supérieure par un directeur nommé par le Ministère de la Justice.
 - -Gestion de l'établissement reprise par l'ADEI.
- 1984 :** Création d'un service d'adaptation progressive en milieu naturel (SAPMN)
- 1987 :**
- Création de l'hôtel restaurant d'application "Le Safran" et d'un demi-poste de chef de service
 - Autorisation d'ouverture, le 17 mai, d'une école technique privée, du rectorat de l'Académie de Poitiers.

- 1990 :**
- Restructuration de l'établissement sous sa forme actuelle
 - Accueil de garçons dans une proportion : 2/3 filles, 1/3 garçons
 - Premier projet d'établissement

Depuis sa création en 1717, l'établissement a connu et s'est adapté à l'évolution des politiques sociales, passant de la charité à l'assistance, puis de l'assistance à la solidarité. Cependant, le début des années 1970 marque un virage important dans le cours de son histoire, tout d'abord par la présence d'un premier éducateur homme au sein de la communauté, puis par la décision des sœurs d'en abandonner progressivement la gestion. A partir de cette date, ce qui marque son histoire, c'est la rapidité et la diversité des réponses apportées aux difficultés des jeunes accueillis dans le cadre des politiques sociales globales de l'Etat et du Conseil Général.

c – Les habilitations

La loi n° 75-535 du 30 juin 1975, dans son article 9, place l'établissement sous la compétence conjointe du Préfet du département et du Président du Conseil Général. Par arrêt en date du 11 mars 1992, le Préfet de Charente-Maritime accorde à l'institut éducatif et professionnel Jean Eudes l'habilitation au titre de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante et des articles 375 à 375-8 du Code Civil relatifs à l'assistance éducative. L'établissement accueille des adolescents et des adolescentes au titre de la protection administrative et judiciaire (au pénal et au civil) et reçoit en formation des jeunes de l'agglomération rochelaise, sur mandat ou issus d'autres institutions de la protection de l'enfance. Il est habilité à recevoir cinquante garçons et filles, âgés de treize à dix huit ans et des jeunes majeurs jusqu'à vingt et un ans en structures d'hébergement différencié.

INTERNAT : 30 places dont 17 places avec formation scolaire et professionnelle associée.

APMN : 20 places dont 11 places avec formation scolaire et professionnelle associée.

FORMATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE : 28 places de jeunes confiés à l'institution et 5 places de jeunes externes. Cette école a été reconnue officiellement ouverte par le recteur de l'Académie de Poitiers au mois de mars 1987, mais ne fait l'objet d'aucun

contrat avec l'Education Nationale. Cette reconnaissance permet de présenter les jeunes aux certificats d'aptitude professionnelle en service restaurant, cuisine et hébergement (hôtellerie). Cependant, pour être autorisés à enseigner, les éducateurs techniques doivent présenter au minimum un diplôme de niveau 4 (brevet professionnel ou brevet de maîtrise) et les éducateurs scolaires un diplôme de niveau 3 (brevet de technicien supérieur, diplôme des instituts universitaires de technologie ou de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur).

d – Le schéma départemental

L'institut éducatif et professionnel Jean Eudes est le seul établissement de ce type à La Rochelle, dans un département où il n'existe pas de schéma départemental conjoint de la Direction Départementale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DDPJJ) et la Direction de la Solidarité Départementale (DSD). Seule la DDPJJ a communiqué son schéma départemental.

Parmi ses objectifs figure celui-ci : "Adapter chaque établissement du secteur public ou associatif dans des formules d'apprentissage diversifiées permettrait une meilleure répartition géographique, avec des effectifs légers et des passerelles entre les différents établissements selon les besoins des mineurs."

A propos de l'IEP : "Il est indispensable que Jean Eudes puisse accueillir des garçons en hébergement résidentiel, que ce soit en mixité ou non, l'APMN doit accueillir directement les jeunes, mettre en place un tableau de bord relatif au taux de remplissage et diminuer les temps de séjour des jeunes."

Concernant la formation professionnelle : "La formation de qualité dispensée au Safran doit rester un support à l'action éducative et ne pas devenir un objectif en soi. Ce doit être un relais pour les jeunes les plus difficiles dans le cadre du dispositif de formation."

Ainsi la DSD, lors d'une visite effectuée par sa directrice, et la DDPJJ dans son schéma départemental, estiment que nous devons également nous occuper des jeunes les plus difficiles avec des moyens financiers identiques, voire moindres. Dans le même temps, ces jeunes, dont le nombre augmente chaque année, ne trouvent pas toujours de réponse adaptée à leurs difficultés.

e – Le budget

Le budget annuel de l'institut éducatif et professionnel Jean Eudes est de 13 850 000 francs. Les dépenses afférentes à chaque service représentent 58 % pour l'internat, 29 % pour l'APMN et 13 % pour la formation professionnelle.

L'établissement reçoit un prix de journée arrêté conjointement par le Préfet du département et le Président du Conseil Général. Ce prix de journée est fixé à 980 francs pour l'internat, 418 francs pour l'APMN et 612 francs pour l'école technique.

Le prix de journée relativement élevé de l'internat s'explique par le poids des emprunts contractés en 1990, la dotation aux amortissements pour la réalisation des nouvelles structures d'hébergement et par le volume de la masse salariale dû à l'ancienneté globale des personnels. Le prix de journée de la formation professionnelle est également élevé. Il est justifié par la reprise des déficits antérieurs dont l'explication est la réalisation d'un nombre de journées inférieur aux prévisions. Ce déficit se renouvelle depuis maintenant plusieurs années.

Il trouve son origine dans l'application de deux orientations définies par le schéma départemental.

- En effet, Le Safran accueille des jeunes en grandes difficultés scolaires : or ces jeunes sont très souvent absents et nous ne pouvons prendre en compte les journées d'absence dans notre facturation à la DSD.
- De même, pour être véritablement un relais pour les jeunes dans le cadre du dispositif de formation du département, Le Safran pratique le principe d'entrée et de sortie continues. Certaines années, il y a eu cinquante inscrits. A tout moment un jeune peut être admis dans l'établissement ou quitter Le Safran à la suite d'une nouvelle orientation.

Cependant, si l'absentéisme des jeunes en grandes difficultés est en partie la cause d'un déficit qui se renouvelle quasiment chaque année, cela laisse supposer que le dispositif scolaire que nous leur proposons ne leur est pas suffisamment adapté et n'est pas suffisamment diversifié.

2 – LA POPULATION

L'établissement accueille cinquante garçons et filles dans les différents lieux de vie et dix jeunes externes dans le cadre de l'école interne. Ces jeunes sont majoritairement issus de l'agglomération rochelaise et du département de Charente-Maritime. Certains jeunes peuvent être originaires des départements limitrophes au département de Charente-Maritime.

La mission de l'IEP consiste en un soutien à l'adolescent qui rencontre des difficultés dans son environnement et dont l'intégration est difficile. Le but est de favoriser l'intégration scolaire, professionnelle et sociale de ces jeunes, âgés de treize à vingt et un ans, sous mandat de justice ou décision administrative. Ces jeunes, pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance, soit dans le cadre de la filière administrative, soit dans celui de la filière judiciaire, ont des caractéristiques proches. La prise en charge par l'une ou l'autre filière tient plus à l'origine du signalement que de spécificités propres à chacune des populations. De fait, ces différentes filières (protection administrative, circuit judiciaire civil, circuit pénal) forment une logique d'étagement dans la prise en charge des jeunes en difficulté. Le jeune peut être orienté, lors de son admission, selon son âge, son évolution, sur l'une ou l'autre des structures éducatives sans qu'il y ait obligation d'emprunter une filière pré-déterminée. L'objectif est d'avoir une large marge d'action afin de pouvoir répondre le mieux possible aux différents profils des jeunes, de leur proposer un cursus d'autonomisation, de responsabilisation et d'insertion sociale et professionnelle adaptée.

DES JEUNES EN DIFFICULTES

"En général, l'adolescence est une étape de la vie propre aux crises d'identité. Les manifestations sont diverses : conflit de maturation, besoin d'affirmation de soi, opposition aux modèles parentaux, ... C'est pendant cette période que se construit l'autonomie et que s'affirme l'identité de l'individu. Il faut donc aller au-delà de la description d'une crise pour déterminer les facteurs qui secrètent des difficultés particulières susceptibles de mettre en péril l'insertion du jeune."¹

Pour se construire de façon positive, les adolescents ont besoin que leur environnement leur fournisse des points d'appui et des repères indispensables à leur épanouissement. Mais, quelle que soit l'origine des problèmes et les manifestations qu'ils engendrent, il faut des circonstances favorables pour que les adolescents parviennent à surmonter ce passage difficile

¹ DE FOULCAUD, *L'insertion des adolescents en difficulté*, La Documentation Française

de l'adolescence à l'âge adulte. Or, les jeunes n'ont pas tous la même capacité de réaction : certains s'enferment dans leur isolement tandis que d'autres extériorisent leur mal-être et projettent leurs difficultés sur le monde des adultes et sur la société. Ainsi, et sans pour autant vouloir les enfermer dans des catégories (chacun étant susceptible d'évolution), il est possible d'observer, selon une étude menée par Temple, Barker et Sloane pour le compte du Commissariat du Plan², différents profils de ces adolescents en difficulté qui peuvent composer la population accueillie dans l'établissement.

On distingue :

- les jeunes en crise d'adolescence passagère
- les adolescents en révolte
- les jeunes en danger d'exclusion
- les jeunes en détresse sociale
- les jeunes en voie d'insertion.

Les jeunes en crise d'adolescence passagère rencontrent des difficultés qui sont principalement d'ordre familial et relationnel. La crise est souvent intériorisée par ces jeunes qui peuvent vivre un état dépressif avec des conduites auto-destructives. Leurs résultats scolaires et leurs relations avec autrui s'en ressentent. Ils peuvent se retrouver en danger s'ils ne trouvent pas d'interlocuteur et une aide personnalisée.

Les adolescents en révolte manifestent leurs difficultés sous une forme extériorisée, parfois agressive, qui mène à des conduites asociales voire délinquantes. Il s'agit d'une révolte plus ou moins structurée qui rejette l'autorité adulte. Cette révolte se manifeste, notamment dans leur quartier mais également à l'école, par des attitudes provocatrices qui les conduisent à commettre des petits délits. Par goût du risque, pour le plaisir de la transgression, l'attrait de l'argent, certains s'engagent dans la délinquance.

Les jeunes en danger d'exclusion sont des adolescents en grande difficulté scolaire ou même exclus de tout dispositif scolaire. Ces jeunes sont très passifs par rapport à leur situation et doutent de leurs capacités à réussir. Leur relation à l'école est négative et l'on se heurte à un refus de leur part d'un soutien scolaire. Leur problème scolaire reflète de profondes carences affectives et l'accumulation de retards depuis l'enfance, faute d'un soutien éducatif suffisant. Le danger est qu'ils s'installent dans une situation de passivité et qu'ils ne mettent rien en œuvre pour essayer de s'en sortir.

² Etude menée par Temple, Barker et Sloane, cités par DE FOULCAUD, *L'insertion des adolescents en difficulté*.

Les jeunes en détresse sociale vivent, quant à eux, des situations les plus extrêmes et sont installés dans une précarité absolue ou menacés de l'être. Ils se caractérisent par une immaturité liée à des problèmes d'ordre psycho-affectif, à des circonstances défavorables ainsi qu'à une enfance difficile.

Les jeunes en voie d'insertion se distinguent des jeunes en danger d'exclusion par l'intensité de leur désir d'insertion qui se manifeste le plus souvent par la demande d'une aide extérieure et un effort de socialisation.

Cependant, l'analyse de la population des jeunes en difficultés accueillis dans l'établissement sous l'angle des profils que je viens de décrire, met en évidence la difficulté d'une définition tant la notion de difficulté est imprécise et nécessairement individuelle. La définition de catégories de jeunes en difficultés résulte d'une approche globale, mais ne doit pas occulter l'importance des phénomènes sociaux d'exclusion liés à leur environnement, leur milieu proche et l'ensemble de la société. Un certain nombre d'obstacles relatifs à des facteurs sociaux se retrouvent dans les parcours de ces jeunes liés à une situation familiale perturbée ainsi qu'à une insuffisance de qualification dans les compétences de base. Ces compétences de base sont constituées de plusieurs types de savoir, mis en œuvre par chaque jeune en fonction de ce qui lui est demandé.

Ces savoirs de base sont indissociables et interdépendants. Il s'agit :

1. **DES SAVOIRS COGNITIFS** : lecture, écriture, repérage spatio-temporel, raisonnement déductif, logique, calcul élémentaire
2. **DE SAVOIR-FAIRE** : des opérations habituelles de la vie courante (se déplacer, se présenter, faire ses achats) et de la gestion des contraintes
3. **DE SAVOIR-ETRE** : plaisir d'apprendre, de découvrir, conscience de soi, maîtrise de l'autre, du groupe, accepter les différences, mesurer ses capacités, ses limites, admettre les pratiques et les règles de la vie sociale (ponctualité, sens de l'effort, propreté, ...)

Ces deux handicaps sont souvent en rapport avec des origines socioculturelles défavorisées et à des conditions d'habitat dégradées.

DES JEUNES EN ECHEC SCOLAIRE

Dans leur grande majorité, les jeunes accueillis à l'IEP ont une relation conflictuelle avec l'école. Du fait de leurs difficultés d'adaptation à l'institution et à ses contraintes, c'est souvent à l'école qu'ont été repérés les troubles de la personnalité de ces adolescents. Ces jeunes ont de mauvais résultats scolaires et n'acceptent pas ou peu l'autorité et les règles de vie. Peu à peu, ils s'inscrivent dans une logique d'échec et de fuite pouvant conduire à l'abandon de leur scolarité. Cet abandon met toujours fin à un parcours douloureux dans l'institution scolaire. C'est une façon d'anticiper une décision d'exclusion et d'évincer un problème.

A propos de l'échec scolaire, Gérard CHAUVEAU et Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU³ disent que la même expression (échec scolaire) désigne en réalité six types de problèmes différents :

- **Les difficultés d'adaptation à la structure scolaire** : l'accent est mis sur les "perturbations" comportementales et relationnelles de certains élèves. Dans ce cas, on peut parler d'échec scolaire dès la maternelle.
- **Les difficultés d'apprentissage** : l'accent est mis sur les "problèmes cognitifs" et le "manque" de compétences. Dans ce cas, on insiste par exemple sur les insuccès dans les "savoirs de base" (lire, écrire, calculer) observables dès le cours préparatoire.
- **Les procédures d'élimination et de relégation** : l'accent est mis sur les "orientations négatives" : redoublement, placement dans une autre structure ou une filière "dévalorisée". On s'intéresse donc aux anomalies des parcours scolaires dans les différents cycles.
- **Les difficultés de passage d'un cycle à l'autre** : l'accent est mis sur le non-accès au lycée ou à l'enseignement supérieur. On se centre alors sur "l'inégalité des chances" après la période de scolarité obligatoire.
- **L'insuffisance ou l'absence de certification scolaire** : l'accent est mis sur l'évaluation ou la sanction des études (examens, diplômes). Dans ce sens, on évoque surtout le sort des non diplômés ou des petits diplômés.
- **Les difficultés d'insertion professionnelle et sociale** : l'accent est mis sur la sortie du système scolaire et l'entrée dans le monde du travail. On se penche en particulier sur la "qualification" des jeunes et le nombre de sans emploi.

³ Gérard CHAUVEAU, Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, *L'échec scolaire existe-t-il ?*, Mars 1996, n° 104, pages 6 à 21

De plus, selon Bernard LAHIRE⁴ : "L'enfant de milieu populaire en difficulté scolaire vit une première solitude due au peu de valeur que sa socialisation familiale antérieure représente sur le marché scolaire. De la même manière, ses acquis scolaires n'ont aucune valeur sur le marché familial."

Le même auteur poursuit : "Les enfants en échec sont issus de milieux faiblement dotés culturellement et leur culture familiale ne les aide pas à déchiffrer les demandes et à répondre aux exigences de l'institution scolaire."

Ainsi, si pour beaucoup de ces jeunes la famille demeure un support affectif important, elle n'est plus productrice d'un projet éducatif cohérent pour son enfant. Nombre de pères de ces jeunes sont au chômage, ils ont perdu toute autorité et ne renvoient plus une image positive du travail. Lorsqu'ils travaillent, les pères occupent en majorité des emplois d'ouvriers et sont souvent peu qualifiés, tandis que les mères n'exercent pas d'activité professionnelle, même si des ruptures familiales les incitent à en rechercher. Ces familles connaissent des difficultés financières, leurs revenus sont de moins en moins liés à l'emploi mais dépendent des diverses prestations d'aide sociale.

Pour beaucoup, la famille n'apparaît pas comme une structure suffisamment forte sur laquelle s'appuyer pour se développer. Ainsi le chômage, l'absence de reconnaissance sociale et économique, des difficultés de compréhension culturelle excluent les familles des représentations sociales majoritaires. Par ailleurs, dans son ouvrage sur l'insertion des jeunes en difficulté, DE FOULCAUD évoque le cas extrême de ces familles "qui ont adopté un mode de vie en rupture avec celui pratiqué en France à travers la défense des valeurs radicalement opposées à celles de la société française, les jeunes sont encore plus en porte-à-faux. Ils s'isolent encore plus par absence totale de référence, ou alors ils cherchent à développer des repères culturels différents qui nuiront à leur insertion et les conduiront à la marginalisation ou à l'exclusion. De façon générale, les troubles familiaux ont une incidence manifeste sur le comportement des jeunes."⁵

Au moment de leur admission à l'IEP, ils partagent tous l'idée que la reprise ou la poursuite d'une scolarité conditionne leur devenir professionnel. Tous veulent repartir sur des bases saines, mais, en raison de leurs difficultés, ils sont difficilement capables d'assumer leur nouvelle vie.

⁴ Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, 1993

⁵ Op.cit., Ibid DE FOULCAUD

3 – LE PERSONNEL

L'établissement comprend 38,86 équivalents temps plein (ETP) pour 45 salariés. Ce qui représente un taux d'encadrement (nombre d'équivalents temps plein sur la capacité installée d'accueil) de 0,64. Ce qui le situe dans la moyenne généralement admise pour les établissements agissant dans ce secteur d'activité (de 0,35 à 0,65).

Personnel commun aux trois structures : 5,70 postes ETP dont :

- 1 poste ETP directeur
- 2,70 postes ETP administration
- 2 postes ETP chefs de services éducatifs

Personnel commun para-médical : 1,96 postes ETP dont :

- 0,75 poste ETP médecin psychiatre
- 0,71 poste ETP psychologue
- 0,50 poste ETP infirmière

Personnel commun services généraux : 3,5 postes ETP

Personnel des services éducatif et pédagogique : 22,95 postes ETP éducatifs

- **INTERNAT** : 14,75 postes ETP dont :
 - . 7,50 postes ETP éducateurs spécialisés
 - . 6 postes ETP moniteurs éducateurs
 - . 0,50 poste ETP professeur d'éducation physique
 - . 0,75 poste ETP candidat élève éducateur
- **APMN** : 2,75 postes ETP éducateurs spécialisés
- **FORMATION PROFESSIONNELLE** : 5,45 postes ETP dont :
 - . 2,20 postes ETP éducatrices scolaires
 - . 2,75 postes ETP éducateurs techniques (dont 1 en formation d'éducateur technique spécialisé)
 - . 0,50 poste ETP professeur d'éducation physique

Internat services généraux : 4,75 postes ETP dont :

- 1 poste ETP agents des services extérieurs

- 3,75 postes ETP surveillants de nuit

Il existe un faible déséquilibre hommes / femmes (43,5 % contre 56,5 %) sur l'ensemble des salariés. Cet équilibre est rétabli pour les personnels éducatifs.

En revanche, on constate une stabilité globale des personnels : 83 % d'entre eux sont présents dans l'établissement depuis 1992. L'ancienneté globale moyenne dans l'établissement est de 10,2 ans et de 6 ans à l'école technique.

L'âge moyen est de 38,4 ans pour l'ensemble du personnel et de 49,9 ans pour les personnels des services généraux. La pyramide des âges entraîne une augmentation progressive de la masse salariale. Des départs à la retraite en nombre important sont à prévoir dans la décennie 2002-2012.

Le personnel éducatif est fortement qualifié (un seul candidat élève éducateur), contrairement aux éducateurs techniques qui, s'ils possèdent une forte qualification dans leur métier initial, n'ont ni l'expérience ni la formation suffisante pour s'occuper de jeunes en difficultés : un seul est engagé dans une formation d'éducateur technique spécialisé.

En 1990, au moment de la restructuration de l'établissement sous sa forme actuelle, les équipes éducatives ont été fortement mobilisées et impliquées dans la réalisation de ce nouveau projet. Il s'agissait d'aménager, dans des locaux neufs, conçus en collaboration avec un architecte, les équipes éducatives et l'équipe de direction. L'idée dominante était d'accueillir pour la première fois des garçons (accueil qui avait été envisagé pour la première fois en 1985) et de créer des groupes de six jeunes dans des pavillons de type familial. Ainsi des groupes de travail et de réflexion ont été mis en place et ont débouché sur la rédaction du premier projet d'établissement. L'engouement des éducateurs pour ce projet a été massif, en ce sens qu'il représentait pour beaucoup un renouveau et une rupture avec les pratiques antérieures permettant de faciliter le travail : on allait pouvoir faire davantage, être plus près des besoins des jeunes et individualiser leur prise en charge. Par ailleurs, pendant cette période, l'équipe du Safran ne participait pas à la réalisation de ce nouveau projet.

Cependant, quelques années après, cet engouement tend à s'amenuiser. Le projet ne prévoyait pas que les jeunes accueillis changeraient et poseraient davantage de problèmes, notamment les jeunes garçons. Certains éducateurs, parmi les plus anciens et les plus formés, donnent des signes de démotivation, au sens où l'entend Sandra MICHEL : "De manière générale, c'est par une baisse de la qualité et de la quantité de travail que la démotivation se manifeste. On ralentit ses gestes, on diminue son attention, on rallonge les pauses et on multiplie les

incidents, on développe le laisser faire que ce soit à propos de la propreté, de la sécurité, de l'ordre, du contrôle, des consignes ou des dérobades face aux responsabilités."⁶ Ainsi, arriver en retard, ne pas envoyer les écrits destinés aux partenaires dans les délais, avouer son impuissance, rendre les autres responsables de tout ce qui ne va pas, se désolidariser des collègues et adopter une attitude condescendante vis à vis des jeunes éducateurs, sont autant de signes observables d'une démotivation. Peu à peu, les personnes tentent de s'installer dans un certain confort et un travail routinier. Ils cherchent à travailler dans les structures qui accueillent les jeunes plus âgés, structures où les jeunes sont ressentis comme moins difficiles, telles que le Suroît ou l'APMN. Toutes formes de questionnement et de remise en cause des pratiques deviennent de plus en plus difficiles. Les effets de cette démotivation nuisent à la réalisation d'un véritable travail d'équipe et contribuent à la détérioration de la qualité du service rendu aux jeunes et à l'image de l'établissement.

4 – LE PROJET

a – La mise en œuvre

La mission de l'IEP consiste en un soutien à l'adolescent, au jeune adulte qui rencontre des difficultés dans son environnement et dont l'intégration est difficile. Le but est de favoriser l'intégration scolaire, professionnelle et sociale de ce jeune sous mandat de justice ou décision administrative. Il s'agit de restaurer ses capacités, ses compétences de base et ses repères sociaux, de lui permettre l'accès au soutien thérapeutique en interaction avec l'action éducative et la formation générale et professionnelle, de mettre en place des formules diversifiées d'hébergement, d'associer les familles, de travailler en partenariat avec d'autres services et de créer des structures nouvelles pour les jeunes en très grande difficulté.

Ouvert sur la vie de la cité, l'établissement s'organise autour de quatre structures éducatives et d'une école interne situées dans différents quartiers de La Rochelle. Le Fief Saint Eloi a une capacité de douze places, l'Evescot douze places, le Suroît six places, le Service d'Accompagnement Personnalisé en Milieu Naturel (SAPMN) dispose quant à lui de vingt places en appartements collectifs ou en studios individuels. L'école technique et l'hôtel restaurant d'application Le safran peuvent accueillir trente trois élèves.

Le **Fief Saint Eloi** est constitué de deux pavillons jumelés. Ces deux structures éducatives accueillent chacune six jeunes de treize à seize ans. Un groupe reçoit les filles et l'autre les

⁶ Sandra MICHEL, *Peut-on gérer les motivations ?*, Editions Presses Universitaires de France, Paris, 1994

garçons. Le Fief Saint Eloi est avant tout un lieu d'accueil, de restauration de soi, après des ruptures difficiles à vivre. Le jeune doit y trouver un certain équilibre et se stabiliser en prenant du recul par rapport à ses conflits, sa problématique. La vie de groupe y est intense pour permettre un processus de socialisation dans le respect de l'autre, l'acceptation des contraintes liées à la vie de groupe, la construction de nouveaux repères et une revalorisation de son image. Le partage des actes de la vie quotidienne dans un groupe à petit effectif doit permettre au jeune de s'apaiser et de prendre des distances avec ses conflits. Dans ce lieu de vie, le jeune doit parvenir à se construire et à maîtriser son espace individuel, tant sur le plan de son intimité par l'investissement de sa chambre, de son habillement, de son hygiène, que par la reconnaissance de son identité à travers la place qu'il se fera dans le groupe.

Cependant, c'est toujours pour le jeune et avec lui que s'articule l'action éducative. C'est une relation d'aide adaptée au cas par cas. L'éloignement du milieu de vie antérieur au placement est par lui-même un élément décisif qui peut permettre au jeune de construire son avenir. Ainsi, un des éléments de travail de l'éducateur avec le jeune consiste à lui faire comprendre les motifs du placement et de l'éloignement de son milieu, tout en préservant l'identité de ses racines. Les relations avec sa famille sont maintenues dans la mesure du possible pour que le jeune ne perde pas ou se reconstruise ses repères dans la famille et qu'au besoin, il améliore ses relations avec celle-ci.

Dans l'optique d'une socialisation le jeune doit être rassuré ; il est le plus souvent accompagné dans ses démarches de stage, d'école, d'activités de sports et de loisirs. Pour le maintenir dans des repères dynamiques, un projet à court terme est élaboré et écrit avec l'éducateur référent. Ce projet peut être remanié selon son évolution aussi souvent que nécessaire.

L'**Evescot** est un immeuble aménagé afin de permettre le fonctionnement autonome de deux structures mitoyennes pouvant prendre en charge chacune six jeunes de quinze à dix sept ans : un groupe est mixte, l'autre n'accueille que des filles. L'action entreprise pour certains au Fief Saint Eloi se poursuit dans le cadre de cette structure. Elle vise ainsi à l'élaboration d'un projet individuel qui engage le jeune dans un contrat de responsabilisation progressive. Cette prise en charge, basée sur la responsabilisation et la confiance, veut amener le jeune à son intégration dans la société. Elle vise à élargir les champs d'expérience, de connaissance, d'action de découverte d'expression de soi et du milieu environnant. La responsabilisation est progressive et vise à cadrer le jeune dans un processus de réalité. Cette confrontation à la réalité, pour être assumée par le jeune, doit être valorisante. Ainsi, le jeune, au début de sa prise en charge, est accompagné par l'éducateur dans ses démarches de loisirs et dans ses

démarches administratives. Il lui fait connaître les structures d'information telles que le centre d'information des jeunes, la maison municipale des jeunes, l'ANPE, la mission locale, etc ...

Cette prise en charge individuelle sécurisante permet, au niveau éducatif, de proposer des repères stables qui participent à la construction de la personnalité du jeune, au niveau affectif et relationnel, d'instaurer un climat chaleureux qui favorise l'expression du jeune avec l'adulte et avec les autres jeunes, au niveau physique de lui apporter un confort et une hygiène de vie (nourriture, habillement, soins corporels).

Des sorties libres sont définies par le règlement intérieur mais peuvent être modifiées dans le rythme et dans la durée par son projet individuel.

Le temps de passage d'un jeune sur un autre service est décidé en réunion d'équipe ou au moment des réunions de synthèse. Il dépend de son évolution, de sa capacité à construire et respecter son projet personnel.

Le **Suroît** accueille en mixité six jeunes de seize ans. Le séjour dans cette structure est de courte durée (maximum six mois). Il doit servir de transition entre une structure protégée et le SAPMN. Le jeune fait l'apprentissage d'une vie sans la présence continue de l'adulte dans la journée. Les moments où l'adulte est absent ont lieu indifféremment dans le courant de la journée, tandis qu'invariablement un adulte est présent à partir de 22 heures. Néanmoins, ce jeune présente encore des difficultés à vivre seul. L'adolescent doit être volontaire et porteur d'un projet professionnel, scolaire et personnel précis. Sur la base de ce projet s'élabore un contrat entre le jeune, l'éducateur du Suroît et l'éducateur du service précédent. Durant la présence du jeune, l'accent est mis sur l'autonomie dans les actes de la vie quotidienne. L'adolescent est amené à apprendre, prévoir, organiser et gérer ses rythmes de vie.

L'action éducative s'effectue à partir du jeune et de son environnement social et familial. Ses capacités à élaborer un contrat qui matérialise son projet sont évaluées durant tout son séjour afin de déterminer la date de sa sortie.

Le Service d'Accompagnement Personnalisé en Milieu Naturel

Les vingt jeunes sont accueillis en studio individuel ou dans des appartements collectifs. Au niveau de ce service, la mixité est effective mais n'est pas prévue au sein des appartements. Les éducateurs du SAPMN mettent en place une personnalisation de l'accompagnement et la responsabilisation en fonction du projet personnel et professionnel du jeune qui signe avec eux un contrat de résidence. Ils aident le jeune à développer son propre réseau relationnel en vue de sa sortie de l'établissement. Au-delà de la majorité, toute demande de prolongation de

prise en charge doit être adressée par le jeune lui-même au service concerné (Direction de la Solidarité Départementale ou juge des enfants).

L'école technique - l'hôtel restaurant d'application "Le Safran" - reconnue officiellement ouverte par le ministère de l'Education Nationale depuis 1987, se trouve à deux pas du vieux port. La scolarisation et la formation professionnelle des adolescents reçus dans l'établissement se font en priorité dans les dispositifs de droit commun. Cependant, en raison de troubles trop importants du comportement, une partie des jeunes accueillis ne peut intégrer un "cursus normal". Une prise en charge pédagogique spécialisée est nécessaire. Les élèves, internes ou externes, trouvent un soutien qu'une scolarité traditionnelle ne peut leur apporter. Conjointement à cette formation, le jeune fait l'objet d'une prise en charge éducative pouvant s'exercer par un travailleur social extérieur pour les externes et par les éducateurs de leur lieu d'hébergement pour les internes. A terme, il peut y avoir une présentation aux CAP de cuisine, d'employé de restaurant, d'employé d'hôtel ou une réintégration dans les dispositifs de droit commun.

Doté d'un plateau technique conséquent, l'établissement doit sa reconnaissance et son identité à la formation professionnelle qui y est dispensée et à la qualité de prestation de l'hôtel restaurant d'application. Un jeune sur deux est orienté à l'IEP en raison de la formation professionnelle.

b – Le projet individualisé

A l'IEP, le projet individualisé est un outil de travail fondamental, tant dans sa conception que dans sa réalisation. Chaque jeune doit pouvoir en bénéficier. Il doit lui permettre, dans le cadre d'un accompagnement spécifique, de préparer son avenir. Car, ainsi que le dit Jean-Pierre BOUTINET, "Projet scolaire, projet professionnel, projet de vie constituent aujourd'hui les trois perspectives de tout projet adolescent : ces perspectives sont partiellement autonomes, particulièrement imbriquées les unes aux autres. Si le projet adolescent se trouve actuellement valorisé, c'est justement parce que les choses ne vont pas de soi, parce que le passage à la vie adulte est de plus en plus problématique dans la cassure des différentes classes d'âge."⁷

De plus, "La définition et la mise en place d'une politique à l'égard des bénéficiaires et de leur famille commencent dès l'arrivée effective de l'enfant ou de l'adolescent dans

l'établissement.", nous dit Jean-René LOUBAT⁸. Il distingue par ailleurs la procédure d'admission qu'il décrit comme une procédure essentiellement administrative et la procédure d'accueil qui, possédant un autre but, vise à définir le cadre de la relation qui va réunir l'établissement et la famille.

A l'IEP, la procédure d'admission responsabilise les professionnels et la procédure d'accueil prévoit également la présence du travailleur social qui accompagne la démarche d'admission. Chaque jeune bénéficie d'un projet individualisé. Mais la procédure d'admission a pour but, partant des informations recueillies par les différents acteurs, d'exposer les objectifs du placement et les actions à entreprendre, qui vont constituer les bases du projet individualisé du jeune. Nous entendons par projet individualisé, la somme du projet du jeune (son projet personnel) et le projet personnalisé (celui qui est réalisé par l'équipe).

Après une pré-visite, qui est un premier contact et une présentation de l'établissement et non une démarche d'investigation concernant l'histoire du jeune et de sa famille, le jeune effectue une visite d'admission.

Cette visite se déroule sur une journée, généralement de la façon suivante :

- Le jeune est accompagné par le travailleur social sur le lieu de résidence qui est susceptible de l'accueillir et où il va partager un repas avec les autres jeunes et l'éducateur présent. L'éducateur a pour rôle d'expliquer au jeune le fonctionnement du groupe à partir du règlement intérieur, d'observer ses capacités relationnelles, d'accepter les informations que le jeune lui transmet spontanément et d'éviter de lui poser des questions trop personnelles, notamment sur son histoire personnelle. Il prend note de toutes les observations qu'il fait (attitudes du jeune : comportement expansif ou renfermé, a-t-il une histoire avec les autres jeunes du groupe, etc ...) et qui seront utilisées lors de la commission d'admission à laquelle il participe.
- En début d'après-midi, le jeune, ses parents ou sa famille d'accueil, le travailleur social, le psychologue ou le médecin psychiatre, un des chefs de service ou le directeur se réunissent pour définir les objectifs du placement sur la base des raisons qui déterminent la demande d'admission et sur celle de l'histoire du jeune et de sa famille. Cet entretien a pour but d'éviter les divergences d'objectifs et les non-dits. Il est mené par le chef de service ou le directeur, mais peut également être prolongé individuellement en cas de conflit, avec la psychologue ou le médecin psychiatre s'il s'agit de l'enfant ou avec le chef de service ou le directeur s'il s'agit du travailleur social. En fin d'entretien, le psychologue ou le médecin

⁷ Jean-Pierre BOUTINET, *Anthropologie du projet*, Imprimerie des Presses Universitaires de France, Vendôme, 1996

⁸ Jean-René LOUBAT, *Elaborer son projet d'établissement social et médico-social*, Dunod, Paris, 1997

psychiatre restitue à l'ensemble des participants à cette visite d'admission les informations recueillies qui vont constituer les points de départ du projet individualisé du jeune.

Au terme de ces démarches, une commission d'admission est réunie. Elle prévoit la présence de l'ensemble des acteurs institutionnels qui ont participé à la visite d'admission. Elle a pour but, partant des informations rapportées, de déterminer les objectifs du placement et les actions à entreprendre, qui constitueront la base du projet individualisé du jeune. Ce projet est rapporté par écrit au juge des enfants ou à l'inspecteur de l'Aide Sociale à l'Enfance, au travailleur social, au jeune et à ses parents.

Au plus tôt un mois après l'admission du jeune, l'établissement organise une synthèse d'admission à laquelle participent l'équipe éducative et l'équipe pédagogique, psychologue, psychiatre, chef de service et directeur ainsi que le travailleur social à l'initiative du placement du jeune.

Le but de cette synthèse d'admission est, dans un premier temps, de préciser, s'il y a lieu, les objectifs du placement, d'évaluer ou de réévaluer l'opportunité de celui-ci, d'informer l'ensemble de l'équipe de l'histoire du jeune, d'apprécier l'intégration du jeune dans l'établissement et dans son environnement social et familial, d'apprécier ses difficultés mais aussi ses points forts. Il permet à chaque participant d'exprimer la perception qu'il a du jeune, à l'équipe d'agir avec cohérence par rapport aux objectifs du placement et d'affiner les actions à mener en vue de ces objectifs.

Dans un deuxième temps, la synthèse débouche sur l'élaboration du projet individualisé. C'est un outil de référence pour chacun des intervenants et plus particulièrement pour l'éducateur référent lors de son travail avec le jeune sur le projet personnel. Il est revu à chaque évaluation.

L'ARTICULATION PROJET PERSONNEL DU JEUNE ET PROJET PERSONNALISE

Des rencontres entre le jeune et son éducateur référent, autour du projet personnel du jeune, ont lieu au minimum une fois par mois, quelle que soit la structure ou le service où le jeune se trouve. Elles précèdent et succèdent les réunions de synthèse. Chacune de ces rencontres est préparée en réunion d'équipe éducative. L'éducateur référent en restitue le contenu aux réunions de synthèse, ainsi qu'il restitue au jeune les conclusions des synthèses.

Le projet personnalisé, élaboré par l'équipe pluridisciplinaire, repère les besoins du jeune. Pour Jean-René LOUBAT, le projet personnalisé "est donc l'aménagement de la mission

globale d'un établissement à chaque individu avec ses potentialités propres."⁹ A l'IEP, le projet définit les objectifs et les moyens de l'action éducative au regard du projet personnel du jeune. Formalisé par un écrit, il fait référence dans la prise en charge du jeune. Il est destiné à l'usage interne à l'établissement mais également à celui de l'inspecteur de l'Aide Sociale à l'Enfance ou au juge des enfants. Il résulte d'une analyse de multiples facteurs : prise en compte du projet personnel du jeune, des demandes familiales, scolaires, de la Direction de la Solidarité Départementale ou de la justice et de la prise en compte des éléments de faisabilité. Ce projet est énoncé après un consensus d'équipe.

De son côté, le projet du jeune, énoncé et construit par le jeune avec l'aide de l'éducateur référent, est issu des désirs du jeune et de ce qu'il a intégré des contraintes extérieures à lui-même. Il a toujours pour but de positionner le jeune dans des perspectives d'avenir. Selon les différentes structures de l'IEP, le projet prend des formes différentes quant à son contenu, sa durée et sa rédaction, mais il définit toujours des objectifs.

- Au Fief Saint Eloi, compte tenu de la difficulté des jeunes à se projeter dans leur avenir, ce projet peut être révisé, sur l'initiative du jeune ou de son référent, aussi souvent que nécessaire. Le projet personnel construit la vie du jeune à l'intérieur de repères dynamiques sur lesquels il va pouvoir s'appuyer, se référer et se confronter. Il est la preuve qu'à l'intérieur du groupe, de sa famille et de la société, le jeune existe par lui-même et avec les autres.
- A l'Evescot, le projet personnel revêt les mêmes thèmes, mais son but est d'asseoir davantage l'orientation scolaire et professionnelle du jeune. Il peut, à certaines occasions et partiellement, introduire une notion de contrat. Il inscrit le jeune dans un processus d'autonomisation et est destiné à préparer le passage du jeune au Suroît ou dans le service d'Accompagnement Personnalisé en Milieu Naturel (service d'appartements). Le projet personnel évolue vers un contrat de suivi éducatif. Le jeune est peu à peu amené à faire des choix clairs et à évaluer la durée nécessaire pour atteindre ses objectifs.
- Au Suroît et à l'APMN, le jeune signe un contrat de résidence et rédige lui-même son projet personnel et professionnel.

Le projet personnalisé élaboré par l'équipe pluridisciplinaire et le projet personnel du jeune forment le projet individualisé.

C'est lorsqu'il y a des divergences entre ces deux projets que se situe le travail éducatif entre le jeune et son référent. Ces divergences sont mesurées et chacun des deux travaille à les

⁹ Jean-René LOUBAT, Op. cit., Ibid

réduire (c'est à dire discuter ensemble, réfléchir, chercher, ...). Pour le référent, il s'agit de mieux comprendre les aspirations du jeune et pour le jeune, il s'agit que ses désirs puissent trouver place dans la réalité de sa vie et dans le respect de la vie des autres. Lorsque les divergences s'amenuisent, le travail éducatif entre référent et jeune devient un soutien éducatif pour que le projet individualisé, devenu harmonieux entre projet du jeune et projet de l'équipe, puisse se poursuivre et atteindre ses objectifs. Cependant, ces divergences sur lesquelles jeune et référent travaillent, peuvent être occultées par plusieurs phénomènes. Dans ce cas, le travail éducatif ne se fait pas. Le jeune fera quand même des projets, mais en souterrain, sans tenir compte des contraintes sociales et éducatives.

Les phénomènes qui occultent le travail éducatif sont de trois ordres :

1. Dans le premier, le désir du jeune s'exprime dans son projet, mais le projet de l'équipe y colle sans distance et sans tenir compte des différents éléments de contrainte sociale. Il n'y a pas d'échange sur la pertinence du projet du jeune et l'on attend que le jeune intègre seul les différents composants de la réalité. Comme par exemple ce jeune, pour lequel les éducateurs ont porté jusqu'au bout son projet de travailler dans une entreprise, mais qui très vite en a été licencié, faute d'avoir envisagé et préparé avec lui les conditions de sa réussite (autonomie dans les déplacements et comportement adapté aux exigences du monde du travail).
2. Dans le second, le jeune va construire son projet en fonction de ce qu'il perçoit des attentes de l'équipe. Il évite les difficultés du travail éducatif et fait immédiatement plaisir à son référent ou cherche ainsi à se faire aimer et le jeune risque de ne plus être lui-même. C'est sans doute pour nous l'un des écueils le plus souvent rencontrés. Telle cette jeune qui, en dernière année de formation au Safran, remet tout en cause et annonce lors d'un bilan concernant sa formation qu'elle n'a jamais voulu apprendre le métier de serveuse.
3. Dans le troisième phénomène, le jeune n'exprime pas de désir. Le projet du jeune en reste à l'expression d'un vide et le risque est d'essayer, par des suggestions, de trouver malgré tout un contenu, au risque bien entendu d'être complètement à côté. Dans ces cas là, c'est l'impossible à formuler que l'on rencontre. Il faut du temps et beaucoup de mise en confiance pour que le désir du jeune, qui existe de toute façon, puisse s'élaborer et s'autoriser à s'exprimer. Plus il y a de difficultés à l'expression du projet du jeune, plus on peut supposer qu'il y a désaccord entre les deux projets. Jeune et référent peuvent être découragés par l'ampleur du travail à faire.

Pour éviter au mieux ces trois écueils, le référent s'attache à travailler sérieusement le projet énoncé par l'équipe. De même, il est tout autant essentiel de laisser le jeune exprimer à sa

façon son projet personnel. Le référent encourage le jeune à poser ses idées et ses envies, même si cela paraît infaisable ou incohérent. Il garantit l'authenticité de l'expression du jeune.

c – L'évaluation de notre travail

La réponse que nous avons apportée pour pallier ces signes de démotivation que nous avons repérés et pour favoriser un véritable travail d'équipe, a été de former l'ensemble du personnel de l'établissement à la méthode d'évaluation clinique élaborée par Anne-Marie FAVARD, chargée de recherche au CNRS.

Cette formation s'est déroulée en deux temps :

- Un premier groupe, constitué de volontaires, était chargé de concevoir un référentiel nous permettant d'apprécier et d'évaluer notre intervention auprès du jeune et de sa famille.
- Le deuxième groupe, formé à partir des personnes non volontaires pour ce travail, s'est appliqué à réaliser un référentiel concernant l'évolution du jeune. On retrouve majoritairement dans ce groupe les éducateurs que je décris dans le chapitre précédent.

Cette méthode consiste à permettre aux acteurs de terrain de construire des instruments de nature à améliorer leurs performances, par un réajustement continu de leurs pratiques. Si elle vise au changement des pratiques, elle nécessite une implication et une appropriation de la part de l'ensemble des acteurs. Cette évaluation se différencie de l'évaluation d'expert, en ce sens qu'elle ne mesure pas un niveau de performance par rapport à une norme, mais qu'elle tend à dynamiser le changement vers une meilleure performance. Elle implique et incite à participer activement et à intégrer les résultats que les acteurs ont eux-mêmes produits, dans le but d'adapter et de modifier leurs pratiques. Il s'agit d'amener les équipes à réaliser elles-mêmes les dimensions opérationnelles, les indicateurs et les critères d'une évaluation spécifiquement clinique. C'est une démarche continue et non finale de procédures de feedback, d'opérationnalisation et de régulation des pratiques, qui permet leur pilotage et la prise de décision.

Deux outils, appelés graphes dimensionnels, ont ainsi été construits et sont depuis régulièrement utilisés. Le premier nous sert à évaluer notre intervention auprès du jeune, le second nous aide à évaluer l'évolution du jeune. Utilisés régulièrement au moment des réunions de synthèse, de l'ordre de deux fois par an et par jeune, ils permettent, autant que faire se peut, de s'éloigner de la subjectivité, ce qu'Anne-Marie FAVARD appelle "le subjectif

objectivité"¹⁰, de prendre des décisions en vue d'une action, d'agir sur le projet individualisé du jeune, ne serait ce que pour le confirmer ou l'infirmier.

La procédure d'utilisation de ces deux outils se déroule sur quatre semaines et de la façon suivante :

- **1^{ERE} SEMAINE : EVALUATION INDIVIDUELLE**

Trois semaines avant la réunion de synthèse concernant le jeune, le référent distribue à ses collègues, lors de la réunion d'équipe, les grilles d'évaluation. Chacun les remplit individuellement avant la réunion d'équipe suivante.

- **2^{EME} SEMAINE : TRAITEMENT DES DONNEES**

Deux semaines avant la réunion de synthèse, lors de la réunion d'équipe, le référent regroupe les grilles remplies puis les transmet au secrétariat pour qu'elles soient traitées au niveau informatique, ce qui va permettre de décoder les chiffres : il souligne les écarts importants, les points faibles et les points forts du jeune concerné, les appréciations convergentes et divergentes des différents évaluateurs.

- **3^{EME} SEMAINE : EXPLOITATION COLLECTIVE DES DONNEES**

Une semaine avant la synthèse, le référent apporte l'analyse des grilles à la réunion d'équipe. Chacun note le graphe moyen à partir des résultats chiffrés qui lui ont été remis et pointe ses principaux écarts entre ses deux graphes et ceux des autres intervenants. Puis la réflexion est lancée et sert de préparation à la synthèse.

- **4^{EME} SEMAINE : LA SYNTHESE**

Elle ne dure que trois quarts d'heure, mais les échanges sont plus détendus car l'équipe est moins pressée par le temps. La discussion est plus vivante parce que tous les partenaires peuvent y participer. La réflexion est plus riche parce qu'elle est déjà en marche et permet d'aboutir à la construction d'un projet d'équipe pour les mois à venir et de réfléchir à l'écart entre le projet du jeune et le projet de l'équipe.

Après deux ans de pratique de l'évaluation, j'ai constaté que les effets d'utilisation d'un référentiel commun, construit en commun pour l'observation, sont nombreux et positifs. Ainsi, on a moins peur d'évaluer, les observations sont plus nombreuses, plus fines et plus précises, les appréciations sont plus argumentées et il y a plus d'écoute entre les professionnels (la phase d'étude des résultats comprend un temps d'expression individuelle des points de vue), plus de rigueur et de méthodes, tant dans la réalisation des écrits que dans l'action. De par le rôle qui est le sien dans ce processus d'évaluation, il sollicite et collecte les

¹⁰ Anne-Marie FAVARD-DRILLAUD, *L'évaluation clinique en action sociale*, Imprimerie France Quercy, Cahors, 1991

observations, anime l'élaboration du projet individualisé, on assiste à une réelle responsabilisation de l'éducateur référent.

5 – LES PARTENAIRES

UN RESEAU RELATIONNEL RICHE ET VARIE

L'IEP Jean Eudes est un établissement qui bénéficie d'une bonne image : il est identifié grâce à son école technique et professionnelle et à son restaurant d'application. Cette école joue un rôle important pour le recrutement des jeunes puisqu'un sur deux est admis en raison de la formation qui y est dispensée. De plus, à l'issue de leur scolarité, beaucoup sont insérés professionnellement. L'ensemble du personnel de l'établissement est inscrit dans un réseau relationnel fort et important parmi des catégories très diversifiées de professionnels, tous concernés par l'insertion scolaire et professionnelle des jeunes de 13 à 21 ans. Nos relations avec ces personnes sont de plusieurs ordres et interdépendantes. Elles peuvent se situer avant, pendant et après le parcours du jeune dans l'établissement.

Il peut s'agir :

- Des juges des enfants et des inspecteurs de l'Aide Sociale à l'Enfance du département ou des départements limitrophes de la Charente-Maritime. Ce sont ces personnes qui prennent la décision du placement d'un jeune dans notre établissement et à qui nous devons rendre des comptes, au rythme de deux fois par an. D'une façon générale, nous les rencontrons lorsqu'elles ont à prendre la décision de prolonger la durée du placement du jeune dans l'établissement. De plus, je sollicite leur participation au jury d'examens blancs et à l'occasion des contrôles que nous mettons en place pendant l'année scolaire au restaurant d'application. C'est aussi l'occasion de faire le point sur la situation des jeunes qui relèvent de leurs compétences ainsi que sur la situation générale de l'établissement.
- De l'ensemble des travailleurs sociaux du milieu ouvert du secteur associatif et de l'Aide Sociale à l'Enfance qui orientent et suivent les jeunes pendant la durée de leur placement à l'IEP. Ils sont invités systématiquement aux diverses réunions de synthèse ou de bilan scolaire et font le lien entre les familles, les familles d'accueil et les éducateurs de l'IEP.
- Des professionnels des services de pédopsychiatrie de l'hôpital de La Rochelle (infirmiers, médecins psychiatres, assistants sociaux et éducateurs), lorsqu'il s'agit de mettre en place une scolarisation spécifique pour des adolescents hospitalisés dans leurs services.
- Des enseignants de l'Education Nationale ou de l'enseignement privé, pour tout jeune de l'IEP scolarisé dans leur établissement.

- Des employeurs de la restauration lorsqu'il s'agit de leur confier des jeunes en stage.
- De la mission locale et des organismes de formation professionnelle pour toute orientation nouvelle et le suivi de la formation des jeunes de l'IEP.

6 – CONCLUSION

En 1990, à la demande de la DSD et de la DDPJJ, mais aussi parce qu'elle était reconnue comme une nécessité par l'ensemble des acteurs, l'association, le directeur et les personnels de l'établissement conduisent sa restructuration afin de mieux répondre aux besoins des jeunes.

Qu'en est-il huit ans plus tard ?

Tout d'abord, ainsi que je l'ai observé, l'engouement qu'a suscité la restructuration parmi les équipes est retombé. Les éducateurs, dont certains donnent des signes de démotivation, s'installent peu à peu dans un travail qui demeure satisfaisant, mais qui tendrait à devenir routinier s'il ne venait pas se heurter aux problèmes posés par les jeunes.

En revanche, la pratique régulière de l'évaluation de notre intervention auprès du jeune et de l'évaluation de l'évolution du jeune en minimisent les effets par la détermination et la précision des objectifs des projets individualisés et des actions éducatives à mettre en œuvre. Mais c'est justement cette évolution constante des jeunes qui interroge sans cesse notre capacité à répondre à leurs besoins, par l'ampleur et parfois par la nouveauté des problèmes posés.

De plus, le schéma départemental de la PJJ nous enjoint d'accueillir au Safran les jeunes les plus difficiles. Leur accueil pose des difficultés à l'ensemble des structures et de leurs équipes. A l'instar de ce qui se passe dans la société, c'est au Safran, c'est à dire à l'école, que se posent le plus de problèmes. C'est parce que le Safran est le lieu où ils apparaissent de façon plus cruciale, du fait de la difficulté de certains jeunes à s'adapter à l'institution, à ses règles et à ses contraintes, que j'ai choisi d'orienter mon travail et d'agir afin d'apporter des réponses adaptées à l'accueil des jeunes les plus difficiles. Pour l'ensemble des raisons que je viens d'énoncer, il porte sur la nécessaire adaptation de l'établissement aux jeunes les plus difficiles, mais plus particulièrement à partir de son dispositif scolaire. De plus, il est indispensable de régler le problème quasi chronique du déficit budgétaire dont il semble qu'il soit en grande partie lié à l'absentéisme de ces jeunes.

DEUXIEME PARTIE

L'ECOLE TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE

1 - L'INADAPTATION DU PROJET

a – Le projet initial

Depuis sa création, l'école technique privée "Jean Eudes" a été reconnue officiellement ouverte par l'Education Nationale en 1987 : Cinquante pour cent des jeunes confiés à l'établissement l'ont été en raison de l'existence de la formation professionnelle.

L'objectif est de permettre aux jeunes d'accéder au monde du travail par le biais d'une formation qualifiante : CAP service, cuisine et hébergement.

L'hôtel restaurant d'application qui lui est annexé permet aux jeunes de pratiquer l'alternance avec le monde du travail et l'entreprise. Les élèves mettent ainsi en pratique le contenu de l'enseignement qui leur est dispensé. De plus, les métiers enseignés correspondent aux possibilités offertes par le bassin de l'emploi du département. Beaucoup trouvent du travail à l'issue de cette formation, avec ou sans CAP.

Sur dix ans, 76,8 % d'entre eux ont trouvé un travail ou un apprentissage, ou encore se sont engagés dans une formation complémentaire, tandis que les 23,2 % restants sont constitués des jeunes de retour dans leur famille ou ayant fondé un foyer sans avoir de débouché professionnel, ainsi que les jeunes orientés vers des lieux de vie ou hospitalisés dans des services psychiatriques.

Cependant, depuis l'ouverture de l'école, certains élèves en recherche d'orientation ou ne possédant pas le niveau requis pour accéder à ces formations sont regroupés dans une classe appelée "classe d'adaptation et d'orientation pré-professionnelle" (CAOPP). Cette classe a longtemps été l'antichambre de la formation professionnelle. Elle est composée d'une minorité d'élèves (quatre ou cinq). Les enseignements proposés consistaient en une remise à niveau et une participation des élèves aux différents ateliers, afin de permettre à une majorité d'entre eux d'intégrer très rapidement la formation qualifiante de niveau 5 (niveau CAP). Il n'était pas prévu d'orientation des élèves vers d'autres formations telles que celles dispensées dans les lycées professionnels et les centres de formation des apprentis, ou de réintégration dans les établissements de l'Education Nationale. Cependant, chaque année l'équipe constate que les élèves en grandes difficultés sont de plus en plus nombreux. Ces jeunes viennent grossir les rangs de la classe d'adaptation et d'orientation pré-professionnelle alors que le projet initial de l'école ne le prévoyait pas. Cette augmentation est à la source d'importants dysfonctionnements.

b – L'évolution de la population est confirmée

Le constat de l'équipe du Safran, c'est à dire la baisse du niveau scolaire général des élèves ainsi que l'augmentation du nombre d'élèves en grandes difficultés, est vérifié par l'étude statistique que j'ai effectuée. Cette étude porte sur les dix premières années d'ouverture de l'école.

Le premier constat, celui qui est le plus évident lorsque l'on parle d'enseignement professionnel, tient au nombre de jeunes présentés au CAP et à leur taux de réussite.

- L'année 1989/1990 est la première année scolaire où des élèves sont présentés aux examens, le taux de réussite est de 86 %, six élèves sur sept sont reçus.
- En 1990/1991, le taux de réussite passe à 60 %, trois élèves sur cinq sont reçus.
- En 1991/1992, le taux de réussite repasse au-delà de 80 %, cinq élèves sur six sont reçus.
- Pour 1992/1993, deux élèves sur trois sont reçus, soit 67 %.
- Un seul élève sera présenté en 1993/1994 : il ne sera pas reçu.

Au total, entre 1989 et 1995, 75 % des jeunes présentés au CAP ont été reçus. Ces 75 % représentent 14 % de l'effectif sur dix années. Les reçus représentent 10,3 % de l'effectif sur dix ans. A noter que 12,3 % d'entre eux ont obtenu le CAP après avoir quitté Le Safran. Depuis l'année scolaire 1993/1994, aucun élève ne s'est présenté aux examens.

L'ORIENTATION DES JEUNES APRES LEUR SORTIE

Si nous avons vu que les jeunes du Safran ne se présentent plus au CAP, la question qui se pose ensuite est de savoir ce qu'ils deviennent à l'issue de leur formation. Ainsi que je l'ai déjà expliqué, les jeunes peuvent entrer ou quitter Le Safran à tout moment durant l'année scolaire, dès lors qu'ils ont un nouveau projet. Une autre partie de mon étude porte sur ces deux dimensions. Ainsi, jusqu'en 1991, le nombre des sortants en cours d'année entre dans une fourchette de 10 % à 20 %. Dès 1992, leur nombre monte à 28 % puis à 40,2 % en 1995 et 51 % en 1996.

Mais quelle est leur orientation lorsqu'ils quittent Le Safran ? Sur dix ans, 38 % d'entre eux ont trouvé du travail, 16,6 % un apprentissage et 31,6 % se sont engagés dans une autre formation. Les 23,2 % restants sont constitués de jeunes ayant rejoint un lieu de vie ou un service psychiatrique (7,5 %) et de jeunes de retour dans leur famille ou fondant une famille (16 %).

Ces deux aspects de cette étude nous permettent d'affirmer que Le Safran est bien un relais pour les jeunes les plus difficiles.

Cependant, ces premiers constats n'éclairent pas sur la réelle évolution des jeunes et ne nous autorisent pas à en tirer des conclusions. C'est pourquoi j'ai également étudié le niveau scolaire des élèves au moment de leur admission, le type de placement, à savoir le nombre de placements émanant des services de l'Aide Sociale à l'Enfance et le nombre de placements résultant d'une décision de justice, leur origine géographique, ainsi que le nombre de jeunes connus pour leurs antécédents psychiatriques et la progression de ce chiffre.

LA SCOLARITE ANTERIEURE

Pour cette étude, j'ai choisi d'organiser un classement en quatre groupes susceptibles de mettre en évidence l'hétérogénéité des jeunes, que cela soit en terme de niveau scolaire ou de maturité. Cependant, par delà un classement qui vise à les différencier, c'est une situation d'échec à un moment de leur scolarité et de leurs apprentissages qui les rassemble et fait leur point commun.

- Le premier groupe concerne les élèves non scolarisés, les élèves ne sachant pas ou peu lire et écrire et ceux issus de l'éducation spécialisée tels les instituts médico-professionnels ou les sections d'enseignement général par alternance (SEGPA).
- Le second groupe rassemble les élèves sortants de 6^{ème} et de 5^{ème} des collèges, ainsi que ceux issus d'un préapprentissage.
- Le troisième groupe est constitué des élèves venant de 4^{ème} et 3^{ème} des collèges, des classes pré-professionnelles de niveau (CPPN) ou des lycées d'enseignement professionnel.
- Enfin, j'ai choisi de réunir dans un quatrième groupe les jeunes ayant abandonné un stage ou un emploi, ou encore un apprentissage.

Pour l'année scolaire 1986/1987, les jeunes non scolarisés ou illettrés sortant des classes de primaire ou de SEGPA ou d'IMPRO constituent 36,4 % de l'effectif total. Ce chiffre progresse de façon constante pendant les dix années étudiées et atteint 71 % à la fin de l'année scolaire 1995/1996.

Le second groupe (6^{ème}, 5^{ème}, CPA) suit une courbe différente. De 13,6 % en 1987, il atteint 40 % en 1991/1992 et redescend à 17 % la dernière année.

A l'inverse du premier groupe, le troisième (4^{ème}, 3^{ème}, CPPN et LEP) suit une courbe descendante régulière passant de 50 % en 1987 à 9 % en 1994/1995 et 12 % en 1995/1996.

Le dernier groupe, qui est constitué de jeunes ayant échoué en entreprise, est plus marginal. Il n'apparaît que sur trois années allant de 1992 à 1995, passant de 2,1 % à 8,6 %, puis redescendant à 3,2 % en 1995. Je n'ai pas d'explication concernant les raisons de cette apparition.

Cette première étude confirme bien l'évolution du niveau scolaire des jeunes. En 1996, 71 % d'entre eux sont d'un niveau scolaire très faible, n'excédant pas celui de la fin de l'enseignement primaire, certains sont illettrés ou déscolarisés. Seulement 17 % d'entre eux atteignent un niveau de 6^{ème} ou de 5^{ème}, tandis que les meilleurs niveaux ne représentent plus que 12 % de l'effectif total. On peut dire que les jeunes en situation grave d'échec scolaire constituent la majorité des jeunes du Safran.

TYPES DE PLACEMENT AU MOMENT DE L'ADMISSION

Cette étude vise à évaluer si l'évolution des jeunes qui nous sont confiés est due au nombre de placements des services de l'Aide Sociale à l'Enfance ou au nombre de ceux décidés par l'autorité judiciaire.

En 1987, le pourcentage de placements émanant des services de l'Aide Sociale à l'Enfance est de 45 % et celui des placements décidés par l'autorité judiciaire est de 55 %. Au cours des dix dernières années, la tendance est inversement proportionnelle : 60 % pour l'Aide Sociale à l'Enfance et 40 % pour les placements de justice. On peut même affirmer qu'il y a un certain équilibre entre ces deux origines de placement et que l'origine administrative ou judiciaire des placements n'a pas d'influence sur l'évolution des jeunes accueillis au Safran.

LES JEUNES CONNUS POUR LEURS ANTECEDENTS PSYCHIATRIQUES

Par ce terme j'entends l'ensemble des jeunes ayant suivi ou suivant un traitement psychologique ou psychiatrique dans un centre médico-psycho-pédagogique (CMPP) ou dans des unités psychiatriques pour enfants et adolescents. Ils étaient 14 % en 1987, puis ce chiffre se situe autour de 20 % jusqu'en 1993 pour se stabiliser les trois dernières années autour de 30 %. Ici, l'évolution est nette et l'on peut dire que cette situation tend à perdurer.

Ce que l'on peut retenir de cette étude est la diminution quasi générale des niveaux scolaires des jeunes admis au Safran et le nombre non négligeable d'entre eux présentant des troubles psychologiques et psychiatriques importants. Pour autant, ces chiffres ne nous expliquent pas l'évolution de ces jeunes, ce qu'ils sont réellement et ce qui les caractérise.

Majoritairement, ce sont des garçons de moins de seize ans, en situation d'obligation scolaire qui, en plus de ce que l'enquête a permis de faire ressortir (niveaux scolaires faibles et troubles psychologiques), ont des antécédents particulièrement difficiles : exclusion de plusieurs établissements, déscolarisation plus ou moins longue et surtout une image très négative de l'école. On parle de phobie scolaire. Leurs difficultés reposent sur des problèmes de comportement, d'absentéisme et non sur des déficiences cognitives. Par contre, ils présentent des lacunes dans tous les apprentissages fondamentaux. Ils "zappent" leur vie, vivent dans l'immédiateté, ils mettent en place toutes sortes de stratégies d'évitement pour cacher ou se cacher leurs difficultés. Cela retarde le début d'une véritable remise à niveau et une évaluation réelle de leurs acquis. Ils n'ont connu dans l'enfance que des limites non ou mal posées. Ils présentent le plus souvent une carence de l'identification et craignent de s'engager dans une relation avec un adulte. Pour la plupart, ils n'ont aucune notion personnelle, familiale ou environnementale du travail. S'ils connaissent leur environnement proche, ils manquent de repères fiables de leur environnement social. Leur mode de valorisation peut se poser sur le registre de la provocation, de la déviance ou de la délinquance.

Elisabeth MARTIN retient de ces jeunes "une description souvent déclinée sous le mode défectologique : ces jeunes en échec scolaire sont jugés dans un état de rupture avec les normes qui régissent les rapports à autrui et à l'institution, maîtrisant peu de registres comportementaux et langagiers, noyés dans l'immédiateté et l'émotionnel, tout entier dans ce qu'ils ressentent d'eux, des autres et de la société, en recherche d'identité et parfois dans un état de toute puissance".¹¹

c – Une organisation mal adaptée aux jeunes les plus difficiles

Jusqu'en 1993, tant que le niveau scolaire le plus bas est supérieur à une fin du cycle primaire, le projet d'école ne prend pas véritablement en compte la particularité des jeunes accueillis à l'IEP. De plus, il n'est pas écrit. Ce qui n'a pas posé de problème majeur et n'a jamais été remis en cause tant que l'évolution de la population n'a pas été repérée de manière aussi évidente et aussi massive. Selon moi, l'ampleur de cette évolution tient au fait que l'Education Nationale a intégré dans ses missions la prise en compte d'un plus grand nombre de jeunes en difficultés scolaires, par la création et la multiplication de classes spécialisées et le dépistage précoce de ces mêmes élèves. De ce fait, l'on peut soutenir que si les jeunes orientés au Safran n'ont pu

¹¹ Elisabeth MARTIN, *Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école*, Ville Vie Intégration, Décembre 1998, n° 115, pages 161 à 179

être intégrés dans les dispositifs de droit commun, c'est qu'ils cumulent les difficultés et que les réponses proposées ne leur sont pas appropriées. Il s'agit bien des jeunes les plus difficiles, tels qu'ils sont nommés dans le schéma départemental de la PJJ. C'est à partir de 1989, rappelons-nous l'étude statistique, que l'on repère une augmentation très nette des élèves de très faibles niveaux scolaires. A partir de la rentrée 1989/1990, cette catégorie d'élèves passe de 27 % à 36,6 % l'année suivante. Puis elle atteint les trois années suivantes un chiffre avoisinant les 45 % pour terminer en 1995 à 71 % des élèves inscrits.

Les jeunes sont répartis dans des classes selon le modèle de l'Education Nationale, par niveau et par année de formation. Les enseignants fondent leur intervention sur la base des référentiels des CAP. Après 1992, date de l'application de la réforme des CAP, le taux de réussite à l'examen qui oscillait entre 60 % et 86 % chute à 0 %. L'ancienne formule distinguait théorie et pratique. Ce qui permettait aux élèves limités dans les apprentissages purement scolaires mais ayant acquis des savoir-faire professionnels, d'être reçus "à la pratique" et d'accéder rapidement à un emploi rémunéré. Certains d'entre eux se consacraient ultérieurement à la partie théorique, par le biais du GRETA. Mais la nouvelle formule ne distingue pas partie théorique et partie pratique. Cette réforme a pour effet d'augmenter les exigences scolaires des enseignants et de déséquilibrer le nombre d'élèves par année de formation, du fait des redoublements qui en résultent. Ainsi, il peut y avoir une classe de deuxième année ou de première année en sureffectif et deux ou trois élèves en troisième année. De plus, depuis que toutes les notes sont compensables entre elles, aucun élève n'a été reçu à cet examen. Malgré cette réforme qui diminue les chances de réussite des jeunes, l'école est toujours organisée autour de trois années, selon le référentiel de formation de l'Education Nationale. On a donc classiquement une première, une deuxième et une troisième année et une classe de CAOPP peu investie par les éducateurs, où l'on retrouve non seulement les jeunes ne possédant pas le niveau requis (5ème et 4ème des collèges, 4ème technologique), mais également ceux n'ayant pas à proprement parler de véritable projet scolaire ou professionnel. Les enseignements dispensés dans la classe d'adaptation et d'orientation consistent en une remise à niveau dans les matières principales : lecture, écriture, mathématiques et un passage dans les ateliers cuisine, salle et hôtel.

Les jeunes pratiquent l'alternance classe-atelier au rythme de un jour sur deux et effectuent des stages obligatoires aux mois de juillet des deux premières années de formation. Mais, ce qui particularise le plus cette école est l'hôtel restaurant d'application qui lui est adjoint. Le restaurant et l'hôtel sont ouverts du lundi au vendredi. Le restaurant a une capacité d'une trentaine de couverts et propose un seul service le midi. L'hôtel comprend sept chambres. Le

fait de proposer un service permanent aux clients constitue pour l'équipe du Safran un argument et un levier pédagogiques essentiels. L'apprentissage est basé sur la pratique professionnelle, en terme d'exigence de qualité de la prestation et du service et permet aux élèves de se valoriser ou de se revaloriser. Ils sont ravis et fiers de fournir une prestation de qualité d'autant plus qu'elle leur apporte, grâce aux pourboires laissés par les clients, aux stages indemnisés ou aux "extra" rémunérés, quelques subsides non négligeables.

Cependant, si l'équipe et les jeunes disposent d'un très bel outil, l'école est située dans un immeuble bourgeois du 17^{ème} siècle, il est aussi à la source de difficultés liées à la concentration des locaux à usages pédagogiques et éducatifs et des locaux destinés à la clientèle : les chambres d'hôtel jouxtent les salles de classe, l'entrée réservée aux clients ainsi que le passage d'accès au bâtiment sont les mêmes que pour les élèves. Il n'y a pas d'endroit où les jeunes peuvent se décontracter entre les cours ou pendant les pauses. Dans ce contexte, les éducateurs techniques qui sont très attachés à fournir une prestation de qualité, ont des exigences très importantes en matière de discipline générale, peu compatible avec la présence dans ces mêmes lieux des élèves en grandes difficultés qui ne peuvent maintenir leur concentration toute une journée (pour certains jeunes l'objectif scolaire est de pouvoir rester assis vingt minutes à leur table de travail). De fait, il leur est laissé peu de place et les réponses apportées ne semblent pas adaptées. Peu à peu, et au fur et à mesure que leur nombre augmente, ils revendiquent cette place par des comportements excessifs qui sont à la source de certains dysfonctionnements de l'école.

A l'ouverture du Safran, même s'ils n'étaient pas écrits, le projet et l'organisation pédagogique répondaient effectivement aux besoins en formation des jeunes accueillis dans l'établissement. Cependant, parce que la population a évolué, il n'en est plus de même aujourd'hui. Le projet n'a pas anticipé cette évolution, des problèmes importants et nouveaux apparaissent. De plus, la réforme des CAP accentue gravement les difficultés d'insertion des jeunes du Safran.

Ces problèmes sont de plusieurs ordres :

- Une promiscuité des jeunes les plus difficiles et des clients peu compatible dans le cadre d'un hôtel restaurant d'application. La crainte des éducateurs techniques est la perte de la clientèle. Donc de perdre ce qui fait la base de leur pédagogie : un apprentissage sur la base d'une réalité au plus près de l'entreprise. Comme ils le disent très souvent : "On n'est pas là pour jouer à la dînette !"
- Les exigences des enseignants en matière de discipline pour maintenir un service agréable et de qualité sont plus importantes qu'auparavant. Mais avec ces jeunes hostiles à toute autorité, les difficultés augmentent au même rythme que les exigences des enseignants.

- En matière de travail purement scolaire, les exigences des enseignants sont également plus importantes du fait de la réforme des CAP. Ce qui n'empêche pas les redoublements et replace les jeunes en situation d'échec.
- Du fait des redoublements, les classes sont déséquilibrées. Ce qui génère également des problèmes de discipline, mais pose également aux éducateurs des difficultés d'ordre pédagogique.
- La classe d'adaptation et d'orientation pré-professionnelle est de plus en plus importante. Mais il n'entre pas dans le projet des adultes de prendre en charge les jeunes qui la composent. Nous avons là des jeunes qui n'ont toujours pas de projet scolaire et qui s'ennuient en classe. Ils vont donc à nouveau poser des problèmes de discipline ou s'absenter de l'école.
- L'équipe, de plus en plus débordée, pense qu'il est urgent d'agir. Elle sollicite de plus en plus souvent le directeur, sommé en quelque sorte d'apporter des solutions immédiates ne visant pas à adapter la structure à l'ensemble des jeunes qu'elle reçoit mais à montrer un exemple.

A l'issue de cette première approche, il est tentant pour le directeur de répondre à ce qui est ressenti comme une situation d'urgence, d'apporter des réponses immédiates, comme le renvoi des perturbateurs ou en modifiant l'organisation de la structure, comme la recherche d'un autre lieu pour la CAOPP. Or, si l'acte organisateur est "essentiel à l'efficacité de la production des services"¹², comme l'affirme Jean-Marie MIRAMON, il me semble indispensable de porter mon regard sur les acteurs qui sont en jeu au sein de cette organisation avant de prendre des décisions de cette ampleur, car : "L'acteur n'existe pas en dehors du système et le système n'existe que par l'acteur. C'est de la juxtaposition de ces deux logiques que naissent les contraintes de l'action organisée."¹³

d – Les effets de l'évolution sur les jeunes eux-mêmes

Dans ce contexte et parce que les positions éducatives des adultes sont dissemblables, certains jeunes ne trouvent plus de cadre suffisamment fort et structurant qui leur permette d'évoluer favorablement. Leurs projets n'aboutissent pas et les équipes, sur l'ensemble des structures, ont à régler des problèmes de discipline, de fugues et parfois de violence.

Les élèves en grandes difficultés constituent un groupe plus important. Certains de ces jeunes se retrouvent dans la CAOPP, mais également dans les autres classes. Leurs débordements,

¹² Jean-Marie MIRAMON, *Manager le changement*, Editions ENSP, Rennes, 1996

qui étaient tolérés parce que marginaux, sont de plus en plus nombreux. A présent, l'équipe distingue, sans savoir comment les prendre en charge, les jeunes les plus difficiles et les jeunes qui sont intéressés par les métiers de la restauration et de l'hôtellerie.

Les premiers, qui ont souvent moins de seize ans, ne trouvent toujours pas de réponse adaptée à leurs difficultés, ni d'adultes prêts à les prendre en considération. En plus d'une certaine propension à reconduire leur comportement d'échec, ils retrouvent ou recréent les conditions qui ont mené à leur éviction du système scolaire traditionnel. Leur présence au Safran et la nécessité de se construire un avenir n'a pas plus de sens qu'auparavant et n'est justifiée que par l'obligation scolaire. Dès lors, tous les moyens sont bons pour ne pas travailler : retards systématiques, absentéisme, conflits avec les autres élèves ou avec les adultes, etc ... Mais dans le même temps, il faut lutter contre l'ennui et attirer l'attention des adultes.

Les seconds sont gênés dans leurs apprentissages, leurs résultats s'en ressentent et la formation professionnelle n'est plus à son niveau initial. Ils n'ont de différence avec les premiers que d'être intéressés par les métiers enseignés, ce qui est déjà considérable. Cependant, ils ont également connu une scolarité difficile et ont tout autant besoin de l'intérêt de leurs professeurs, occupés à régler des problèmes de discipline et à gérer les conflits. Ils peuvent trouver, en s'accordant avec les premiers, un certain plaisir à mettre en échec les adultes chez qui se développe un sentiment d'impuissance, d'incompréhension et de rejet.

Dans cette atmosphère, le service aux clients se détériore. Les éducateurs techniques sont débordés par les problèmes et ne parviennent plus à maintenir la qualité du service. Ils craignent une baisse importante de fréquentation. Aussi, pour continuer à satisfaire les clients, ils ont de plus en plus tendance à faire à la place des jeunes et non plus à les accompagner. La qualité du service est maintenue coûte que coûte.

La cohabitation de ces deux types de population est très difficile dans le cadre du Safran si l'on veut maintenir ou créer des situations d'apprentissage satisfaisantes pour tous. L'enjeu pour le directeur consiste, dans le cadre d'une démarche sur le projet de ce service, à maintenir la qualité de la formation professionnelle parce que certains jeunes y ont encore intérêt et à imaginer et à mettre en place une réponse adaptée aux jeunes les plus difficiles.

e – Des personnels mal préparés aux jeunes les plus difficiles

L'équipe du safran est composée de 5,45 postes ETP dont :

- 2,20 postes ETP éducatrices scolaires

¹³ Michel CROZIER ET Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système*, Editions du Seuil, Paris, 1977.

- 2,75 postes ETP éducateurs techniques, dont un en formation d'éducateur technique spécialisé.
- 0,5 poste ETP professeur d'éducation physique.

Cette équipe dynamique est composée d'éducateurs techniques et d'un chef de service. C'est le chef de service qui a recruté ses collaborateurs. Ils possèdent une expérience professionnelle de haut niveau dans les métiers qui sont enseignés au Safran. L'un d'entre eux a remporté un concours national d'œnologie : tous ont travaillé dans des entreprises de la restauration de renommée internationale. Le chef de service lui-même fait partie de la corporation ; son métier initial est cuisinier. Il occupe un poste d'éducateur technique. C'est lui qui a choisi ses collaborateurs. Ils font référence à une culture professionnelle très forte et, de ce fait, ils ont une idée très précise de ce que doit être la profession en général et l'école et le restaurant d'application en particulier. De plus, ils ont été embauchés par le précédent directeur pour mettre en place cette structure. Ils la compare au lycée hôtelier et considère le Safran comme une école hôtelière classique. Ils ont, en quelque sorte, construit cette école à leur idée, en fonction de leurs compétences, mais sans connaissance des jeunes en échec scolaire.

De plus, ils ont obtenu d'excellents résultats concernant les placements en entreprise, soit pour la mise en place des stages, soit pour trouver un emploi aux jeunes à la fin de leur formation. Cette équipe sait transmettre son savoir et sa passion aux élèves et faire jouer son réseau relationnel à leur profit. Elle les place en stage dans les meilleures entreprises de La Rochelle ou réalise avec eux des "extra" donnant lieu au versement de rémunération. Elle a su créer la dynamique d'un travail d'équipe composée de jeunes et d'adultes. Elle sait responsabiliser et valoriser les élèves. En revanche, elle n'est plus mobilisée autour des jeunes les plus difficiles, ceux qui ne montrent pas d'intérêt pour les métiers de la restauration et qui le manifestent. Leurs échecs à répétition sont ressentis par l'équipe comme ses propres échecs. Elle ne place plus que difficilement et de plus en plus rarement les jeunes en stage, par peur de l'échec et de la destruction de l'image de marque et de l'identité du Safran.

Ses relations avec les autres équipes

A la suite d'une dénonciation à l'Inspection du Travail, les éducateurs techniques se doivent de respecter la législation du travail et ne peuvent plus proposer aux élèves de moins de dix huit ans de travailler le soir au-delà de vingt deux heures. Ce qui ne leur permet plus d'effectuer des "extra" et d'être rémunérés. Pour les éducateurs techniques, c'est un pan entier de leur pédagogie et une source de motivation des élèves qui disparaissent, ainsi que la négation

d'une réalité professionnelle, voire culturelle, car comme ils le disent : "Comment apprendre les métiers de la restauration si l'on ne peut pas travailler au-delà de vingt deux heures ?".

A ce conflit s'ajoutent des différences d'appréciation concernant les jeunes les plus difficiles. Souvent, l'équipe technique du Safran est en désaccord avec les autres équipes éducatives. Par manque d'argumentation et de formation, elle n'obtient pas gain de cause lorsque, par exemple, elle propose l'éviction d'un élève. Ce qu'elle vit très mal. Ainsi, dans une configuration géographique qui s'y prête (le Safran est isolé géographiquement des autres structures) et parce que l'équipe admet difficilement et ne sait pas s'occuper de chaque jeune quelles que soient ses difficultés ou sa motivation, elle se replie sur elle-même. Ce repli consiste à ne plus prendre la parole, ni d'initiative, à ne plus faire de propositions et à ne plus participer à des activités transversales. L'équipe est démotivée, se sent dévalorisée et n'est plus en cohérence avec les autres équipes de l'établissement.

L'analyse que je fais de la situation de cette équipe porte sur plusieurs points :

- La majorité des membres de l'équipe est à l'origine de la création du Safran. Il s'agit de professionnels de qualité, recrutés essentiellement pour leurs compétences professionnelles dans la restauration et l'hôtellerie et non pour des compétences en matière d'éducation ou de pédagogie. L'éducation spécialisée n'est ni de leur domaine, ni de leur sensibilité. S'ils se trouvent dans ce secteur professionnel. C'est parce qu'ils ont un jour le souci de trouver un travail plus tranquille que dans les professions de la restauration. Professions où l'on ne compte ni ses heures, ni sa sueur. On sait ce que travailler veut dire. Aussi, vivent-ils un véritable choc culturel lorsqu'ils sont confrontés à des gamins qui refusent de travailler, ne respectent pas les clients, n'ont pas envie d'apprendre, veulent imposer leur loi, s'amuser, profiter de la vie, etc ...bref, les mettent en situation d'échec par rapport à leur réussite passée.
- Leurs conflits avec les éducateurs s'expliquent également par le choc de deux cultures professionnelles. C'est en quelque sorte une opposition entre des manuels et des intellectuels que peu de choses rapprochent. Les éducateurs spécialisés sont davantage dans la recherche de la compréhension des situations, ont des connaissances que leurs collègues du Safran n'ont pas, peuvent expliquer pourquoi un jeune n'est pas prêt à travailler, sont plus tolérants à l'égard de ces jeunes donc, ont moins d'exigences. Les objectifs des uns et des autres sont différents. Les éducateurs centrent leur travail sur le jeune, l'équipe du Safran fait de la formation professionnelle et gère un hôtel restaurant d'application.

2 – PREPARER UN PROJET ADAPTE

a – Les préalables à la mise en œuvre d'un projet adapté

L'accueil des jeunes les plus difficiles pose des problèmes multiples et de plusieurs ordres. Ces jeunes perturbent, voire percutent le fonctionnement institutionnel et les équipes qui les ont en charge. Les fragilités de l'institution et celles des équipes apparaissent au grand jour. Les difficultés sont exacerbées. Certaines sont inhérentes aux jeunes : leur absentéisme ne permet pas à l'établissement de réaliser le nombre de journées prévues et entraîne, de ce fait chaque année, un déficit budgétaire qui met en péril l'établissement. D'autres sont le fait des hommes, leurs projets ne sont pas en cohérence avec le projet de l'établissement et avec sa mission. Les hommes se démotivent face à l'ampleur et à la difficulté de leur tâche ou s'usent dans l'accomplissement de celle-ci, à plus forte raison lorsqu'ils n'y sont pas préparés. D'autres encore sont dues à un projet et à une organisation devenus obsolètes en raison de l'évolution de la population pour laquelle ils ont été mis en place. Dans ce contexte, "La tâche prépondérante du directeur, celle qui spécifie sa fonction, est l'élaboration de la politique et de la stratégie de son établissement ou service. Il dispose pour ce faire d'un outil privilégié : le projet d'établissement"¹⁴.

Cependant, "il appartient aux dépositaires du pouvoir politique de déterminer les objectifs, concevoir les projets, contrôler et évaluer les actions entreprises. Au bénéficiaire de la délégation technique échoit la responsabilité de la mise en œuvre et de la gestion des projets"¹⁵.

Rencontrer les responsables de l'association

Le Safran traverse une épreuve importante. Afin de rester dans la mission qui est la sienne, la nécessité de s'adapter à l'évolution de la population qu'il a en charge et de diversifier ses réponses apparaît inéluctable. Un tel enjeu impose au directeur d'informer et de consulter ceux qui détiennent le pouvoir politique.

Dans l'ADEI, des réunions entre le directeur général et le directeur technique de l'association et les directeurs de l'établissement ont lieu une fois par mois. Elles ont pour vocation de définir les orientations et la bonne marche de l'association, en matière de définition des projets, de gestion budgétaire et administrative et de gestion des ressources humaines.

¹⁴ Op. cit., Ibid. MIRAMONJ-M

¹⁵ MIRAMON J-M, COUET D, PATURET J-B, *Le métier de directeur*, Editions ENSP, Rennes, 1992

Aborder l'ensemble des difficultés que rencontrent les établissements entre également dans les objectifs de ces réunions. C'est donc à partir de cette instance et sur la base de mon analyse de la situation que nous avons défini les rôles de chacun et mis en place une stratégie pour parvenir aux objectifs que nous nous étions fixés.

Dans un premier temps :

- Réduire le déficit, parvenir à l'équilibre financier.
- Définir une politique de gestion des ressources humaines en cohérence avec le projet associatif, mettre en place une démarche participative de changement.
- Adapter le projet de l'école à l'évolution des jeunes et le rédiger.
- Rencontrer les représentants des administrations de contrôle afin de les informer de la situation et envisager un partenariat.

Dans un second temps :

- Rechercher des opportunités, proposer de nouvelles orientations.
- Parvenir à l'équilibre budgétaire.

b – Réduire le déficit budgétaire

Réduire le déficit budgétaire, parvenir à l'équilibre financier le plus rapidement possible, pour réaliser cet objectif, agir sur le recrutement des élèves était indispensable. Pour ce faire, il m'était possible d'intervenir sur la manière dont nous procédons au recrutement des élèves.

De la sorte, j'ai défini un plan d'actions en cinq points :

1. Réserver sur les lieux d'hébergement un nombre de places pour les jeunes qui souhaitent suivre une formation en hôtellerie restauration.
2. Informer systématiquement les travailleurs sociaux, les responsables de circonscription du département et les juges pour enfants du nombre de places vacantes, par le biais d'un bulletin mensuel.
3. Elargir notre champ de recrutement des élèves à la région.
4. Accueillir davantage d'élèves externes ou en demi-pension.
5. Créer, dès la réalisation du projet, une plaquette Safran destinée à tous nos partenaires.

c – Définir une politique de gestion des ressources humaines

Associer le personnel

Face à une telle complexité, les réponses et les attitudes qu'adopte le directeur doivent s'éloigner de la notion et du sentiment d'urgence. Pour ce faire, il doit éviter les réponses trop

rapides et trop évidentes qui vont satisfaire dans l'immédiat les revendications ou apaiser provisoirement les angoisses dues à l'évolution des jeunes et au changement que cela suscite.

Il s'agit : "de convaincre, de se montrer persuasif et pédagogue. Les personnels ne s'opposent pas au changement, à quelques conditions réalistes près : "ne rien perdre", "savoir où l'on va" et avoir l'assurance que les nouveaux objectifs amèneront une dynamique nouvelle, valorisante. Leur offrir l'opportunité d'être acteurs du changement, c'est leur permettre de décider eux-mêmes de l'évolution et de l'assumer"¹⁶. Affirmer les nouvelles orientations du projet, ses objectifs et les moyens d'actions relève du rôle du directeur. Ces éléments constitutifs de l'ossature du projet d'établissement, dont je suis le garant, ne se délèguent pas. Les choix, les enjeux et leurs conséquences doivent être explicités, avec toute la clarté et la transparence possibles, à l'ensemble du personnel pour obtenir le consensus nécessaire à la réalisation du projet.

Pour mener cette adaptation et cette diversification, je suis en but à un certain nombre de problèmes dont une majorité est inhérente à la gestion des ressources humaines. Associer au projet ceux qui auront à le réaliser est un préalable à ne pas négliger. Car, selon D; ANZIEU et J-Y MARTIN, "Toute modification apportée à l'équilibre d'un système entraîne, au sein de celui-ci, l'apparition de phénomènes qui tendent à s'opposer à cette modification et à en annuler les effets"¹⁷.

Ce sont les résistances au changement. Leur origine provient :

- De l'inertie, propre à chaque individu, devant la nécessité d'un effort de transformation et de remise en cause des pratiques.
- De l'anxiété due aux craintes de dégradation des conditions de travail ou de perte d'avantages acquis.
- De la tendance à ne pas se désolidariser de la norme du groupe.

De même, mettre en place une démarche participative du changement suppose pour le directeur :

- De faire confiance à ses collaborateurs et de leur accorder une certaine autonomie.
- De prévenir les conflits par des discussions franches et constructives, d'accepter les négociations sur les modalités du processus de changement et de mise en œuvre du projet.
- De motiver les personnels en vue de la réussite du changement sur la base d'un projet innovant.
- La mise à disposition de moyens nouveaux.

¹⁶ Op. Cit, Ibid. Jean-Marie MIRAMON

¹⁷ LE CHATELIER cité par D. ANZIEU et J-Y MARTIN, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 1990

Dans cette phase, le rôle du directeur revêt une importance à ne pas négliger. Il doit faciliter la réflexion de l'équipe et intervenir pour faciliter son travail : donner de l'information, déléguer, relancer les débats et, parce qu'il est garant des objectifs, arbitrer.

Favoriser la mobilité des personnels

Un des moyens pour lutter contre la démotivation est de favoriser la mobilité. Pour parvenir à cet objectif, "on pourra avoir recours à une stratégie de mobilité des emplois et des postes, à la formation continue pour garantir les carrières, voire aux mutations contraintes faute de mobilisation volontaire"¹⁸. J.M MIRAMON. La mise en place d'une règle de mobilité interne à l'établissement s'avère nécessaire pour permettre la mobilité des éducateurs. Cette règle stipule qu'un éducateur ne peut rester sur un même poste plus de six ans. Tous les deux ans, deux éducateurs seront amenés à changer de poste. Cette nouvelle affectation fait l'objet d'échanges entre l'intéressé, les chefs de service et le directeur et sera fonction des compétences nécessaires à la tenue du poste envisagé.

Cependant, deux autres solutions sont encore à ma disposition pour réaliser cet objectif :

- Grâce à la politique de gestion des ressources humaines de l'association, il m'est possible de proposer aux éducateurs leur mutation dans les autres établissements et services de l'association, chaque fois qu'un poste se libère ou se crée.
- L'échéance prochaine de l'habilitation de la PJJ, qui doit être renouvelée tous les cinq ans, nécessitera que l'on demande son renouvellement. A partir de cette opportunité, j'envisage la réalisation d'une démarche d'élaboration du projet d'établissement (le précédent projet date de 1990) avec la participation des salariés. Le projet est "le document de référence adopté par le plus grand nombre de salariés et d'administrateurs. Il trace l'avenir, explicite les valeurs, fondements de la culture d'entreprise, et dessine les voies politiques et stratégiques à suivre pour atteindre les objectifs"¹⁹. De même, il peut être à la source d'une motivation et d'une mobilisation nouvelle car, "pour être motivé, il faut un objectif clair, bien articulé par rapport aux stratégies de l'entreprise"²⁰, Claude LEVY-LEBOYER.

Cette démarche devra permettre aux équipes de se fédérer autour des différentes orientations de l'établissement car, "C'est par le biais de représentations communes puisées dans un fond culturel (sur les objectifs, les rapports sociaux, le changement, les valeurs et les finalités du travail) que se soude le groupe social. Quand ce fond culturel ne permet plus d'offrir des

¹⁸ Op. Cit., Ibid, J-M MIRAMON

¹⁹ Op. Cit., Ibid, J-M MIRAMON

²⁰ Claude LEVY-LEBOYER, *La motivation dans l'entreprise*, Editions d'Organisation, Evry, 1998

représentations efficaces pour conduire l'action, alors on parle de crise de motivation."²¹, Sandra Michel.

Elaborer un plan pluriannuel de formation

"Former aujourd'hui, c'est préparer demain. La formation est l'une des voies pour faciliter l'adaptation des hommes, des femmes et des structures à des changements."²², Jean-Claude GODINEAU.

Une définition : Elaboré sur l'initiative de l'employeur, le plan de formation regroupe des actions de formation destinées aux salariés de l'entreprise en fonction d'objectifs économiques, technologiques et sociaux et dans un cadre budgétaire donné.

Il peut prévoir :

- Des actions de formation ou de bilan de compétences définies par l'employeur.
- Des demandes exprimées individuellement par des salariés et acceptées par l'employeur.
- Des actions de formation ou de bilan de compétences proposées par les représentants du personnel (dont la consultation est obligatoire) et retenues par l'employeur.

Le plan de formation peut se situer dans un cadre annuel ou pluriannuel s'il correspond à une démarche prévisionnelle à long terme. Il doit s'articuler avec le projet d'établissement : adapter le dispositif scolaire aux jeunes les plus difficiles.

Former : pourquoi ?

Je souhaite que le plan de formation :

- Favorise l'élaboration du projet de l'école et accompagne les changements en cours en s'appuyant sur les personnels en place.
- Anticipe les transformations en élevant le niveau général des qualifications.
- Permette aux salariés de réaliser leurs projets de développement personnel.

Former : comment, qui et à quoi ?

A court terme :

- En intra, compte tenu de l'hétérogénéité des jeunes, former l'équipe du Safran à la pédagogie différenciée pour lui permettre de concevoir un projet qui tienne compte de cette hétérogénéité. La pédagogie différenciée, selon Françoise RAYNAL et Alain RIEUNIER, est "envisagée à partir d'un cadre de référence qui, sans oublier l'organisation et la gestion générale du système, fait de l'identification et de l'analyse des difficultés individuelles de l'apprenant (absence de pré-requis, absence de stratégie, etc ...) l'élément

²¹ Sandra MICHEL, Peut-on gérer les motivations ?, PUF, Vendôme, 1994

²² Jean-Claude GODINEAU, Lien Social, n° 414, 16 octobre 1997

central du système de formation : c'est la pédagogie différenciée : l'individu est premier par rapport au système"²³.

Les objectifs de cette formation ont été les suivants :

1. Etre capable de mettre en place une pédagogie différenciée afin de répondre à l'hétérogénéité des jeunes.
 2. Etre capable d'articuler les différents enseignements techniques, théoriques et généraux à travers la mise en place de ce dispositif.
 3. Analyser l'organisation actuelle de l'enseignement afin d'envisager d'éventuels changements.
- En formation individuelle, inciter les éducateurs techniques à suivre, à tour de rôle, une formation technique spécialisée.
 - En formation individuelle, permettre aux salariés d'énoncer leur projet de développement personnel par l'intermédiaire des bilans de compétences et d'inscrire dans les prochains plans leur souhait en matière de formation.

A moyen terme :

- Collectivement, saisir l'opportunité de l'échéance prochaine de l'habilitation de l'établissement pour engager l'ensemble du personnel dans une formation action sur l'élaboration du projet d'établissement. Cette formation devra permettre aux équipes de se fédérer autour des différents objectifs de l'établissement car, ainsi que le précise Sandra MICHEL, "C'est par le biais de représentations communes puisées dans le fond culturel (sur les objectifs, les rapports sociaux, le changement, les valeurs et les finalités du travail) que se soude le groupe social. Quand ce fond culturel ne permet plus d'offrir des représentations efficaces pour conduire l'action, alors on parle de crise de motivation"²⁴.
- Collectivement, approfondir les connaissances des personnels du Safran sur la pédagogie différenciée.

A long terme :

Inciter les cadres de l'établissement à participer aux formations mises en place en "intra" par l'association sur le management participatif, la communication et la gestion du personnel.

²³ Françoise RAYNAL, Alain RIEUNIER, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF Editeur, 1997

²⁴ Op. Cit, Ibid, Sandra MICHEL

d – Rencontrer les représentants des organismes de contrôle

L'établissement est sous la compétence conjointe du Président du Conseil Général et du Préfet du département. Par délégation, le directeur de la DDPJJ ou son représentant et le directeur de la Solidarité Départementale ou son représentant en effectue le contrôle²⁵. L'Education Nationale autorise l'ouverture de l'école technique privée "Jean Eudes" depuis 1987. C'est dire l'importance de ces trois organisations.

En rencontrant leurs représentants, j'avais plusieurs objectifs :

- Leur faire part de l'évolution de la population et de nos difficultés dans le contexte actuel pour apporter des réponses satisfaisantes aux jeunes les plus difficiles et, en particulier, les jeunes âgés de moins de seize ans.
- Leur faire part des conséquences pour les autres jeunes.
- Les informer que l'équipe était mobilisée sur ce problème (mise en place d'un groupe de travail).
- Solliciter leur avis et leur position quant à ce problème, engager avec eux une réflexion sur les issues possibles et mettre en place un partenariat.

Nous avons convenu de nous retrouver après la mise en place effective du nouveau projet. Je devais, pour ma part, rechercher des opportunités et faire des propositions afin de diversifier le dispositif scolaire de l'établissement.

²⁵ Articles 3 et 9 de la loi 75-535 du 15 juin 1975 et article 97 du code de la Famille et de l'Aide Sociale.

3 - CONCLUSION

Malgré les orientations du schéma départemental de la PJJ, l'établissement n'a pas prévu l'ampleur de l'évolution de la population accueillie par l'établissement. Dans cette seconde partie, nous avons vu comment cette évolution a mis en exergue ses faiblesses. Elles peuvent être relatives à l'organisation ou bien être le fait des hommes. Pour ne pas s'éloigner de la mission qui est la sienne, le dispositif scolaire de l'IEP Jean Eudes doit s'adapter à cet impératif. Cette adaptation nécessite des changements importants de l'organisation et de la part de certains salariés, qu'il s'agit d'aider et d'amener à agir ce changement. Il doit être créateur et être en cohérence avec la mission de l'établissement. Par la responsabilisation des personnels, le but poursuivi est de faire en sorte que chaque salarié soit un moteur potentiel du changement et de l'évolution qu'il implique. "L'enjeu important pour les hommes et les organisations, c'est d'agir le changement. C'est à dire de l'anticiper, au pire de le gérer. Renoncer à cet objectif, c'est subir le changement, ce qui veut dire essayer de combler des décalages sous la pression des faits et une inadaptation qui se développe"²⁶.

²⁶ KL Consultants

TROISIEME PARTIE

DIVERSIFIER LES REPONSES

1 – LA NOUVELLE ORGANISATION

La formation de l'équipe du Safran avait pour objectifs :

- D'être capable, pour la rentrée scolaire suivante, de mettre en place une pédagogie différenciée afin de répondre à l'hétérogénéité des jeunes.
- D'être capable d'articuler les différents enseignements techniques, théoriques et généraux à travers la mise en place de ce dispositif.
- D'analyser l'organisation actuelle de l'enseignement afin d'envisager d'éventuels changements.

Cette formation a permis à l'équipe du Safran d'appréhender les difficultés posées par les jeunes les plus en difficultés de manière plus positive et certainement de manière moins dramatique et la construction d'outils pédagogiques.

Cependant, pour parvenir à modifier l'organisation pédagogique et rédiger le projet de l'école, il a été nécessaire, pour vaincre les dernières réticences, de poursuivre ce travail au rythme d'un vendredi sur trois pendant toute l'année scolaire suivante, tant il est vrai "que les contraintes librement débattues puis acceptées par un groupe de travail sont vraisemblablement moins frustrantes pour les participants que celles qui seraient imposées sans possibilité de discussion. Toutefois, un changement stable des normes d'un groupe semble exiger la recherche et la détermination d'un nouveau consensus ; celui-ci est obtenu grâce à de larges possibilités d'expression qui permettent elles-mêmes une auto régulation du groupe"²⁷.

Après une mise à plat de l'organisation (détermination de ses points positifs et négatifs) et à la suite de négociations avec le directeur, l'équipe parvient à faire des propositions qui modifient en profondeur sa structure et qui, tout en tenant compte de l'ensemble des jeunes, conservent la spécificité et l'identité du Safran. Ce point est essentiel. Si l'équipe du Safran admet qu'il entre dans ses objectifs de s'occuper de tous les jeunes, elle n'envisage pas, pas plus que quiconque d'ailleurs, d'abandonner les objectifs de la formation professionnelle. La PJJ organise régulièrement au Safran des journées de formation pour ses personnels, des réunions de travail de ses directeurs départementaux et régionaux, le directeur national est même venu à plusieurs reprises, etc ... Les travailleurs sociaux du département, les juges des enfants, des organismes de formation, des élus municipaux sont des clients réguliers. Cette fréquentation n'est pas uniquement un soutien au Safran. La prestation est réellement de qualité pour un prix

²⁷ Op. Cit., Ibid., D. ANZIEU, J.Y MARTIN

tout à fait modeste : le premier repas est à 55 francs et les chambres d'hôtel sont à 150 francs et 190 francs. Cette formation n'a pas perdu de son sens puisqu'elle permet chaque année à un nombre non négligeable de jeunes de s'insérer professionnellement avec ou sans CAP. Et, ainsi que je l'ai dit précédemment, elle est également un tremplin, une passerelle vers d'autres formations selon les directives du schéma départemental. De plus, ne plus utiliser cet outil selon sa conception initiale reviendrait à désavouer et à démunir l'équipe qui est à son origine. C'est bien pour répondre à une commande de sa hiérarchie qu'elle fait de nouvelles propositions. Elle entend démontrer qu'il n'est toujours pas possible de concilier des jeunes les plus difficiles et la formation professionnelle.

Ces propositions concernent :

- La composition des groupes, ce qui était une obligation compte tenu du déséquilibre des classes
- Changer la fréquence des passages en atelier en tenant compte des capacités et des rythmes de chacun
- Créer des groupes thématiques, deux semaines par trimestre, en fonction des besoins des jeunes sans tenir compte des groupes existants
- La création d'ateliers de raisonnement logique prise en charge par la psychologue. Les ateliers de raisonnement logique sont une méthode de restructuration cognitive ou de "remédiation" cognitive. Françoise RAYNAL et Alain RIEUNIER en donnent la définition suivante : "Ils reposent sur deux postulats : le premier postulat est celui de l'éducabilité cognitive, qui implique que les performances ne sont jamais définitivement stabilisées et que l'on peut, par des méthodes appropriées, les augmenter sensiblement. Le second postulat implique que le développement précède l'apprentissage : la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget suppose que les connaissances se construisent en fonction de structures opératoires, dépendantes du développement de l'individu, mais indépendantes des contenus des connaissances."²⁸
- Créer, par redéploiement et après un appel à candidature et selon la proposition du directeur, un poste d'éducateur périscolaire. Il sera chargé :
 - Du suivi des jeunes les plus en difficulté
 - D'animer des groupes d'intérêt, des groupes thématiques
 - Des relations avec les partenaires extérieurs
 - De prendre en charge, en dehors des heures de cours et d'atelier, les jeunes en recherche d'orientation

²⁸ Op. cit., Ibid. Françoise RAYNAL, Alain RIEUNIER

- Du tutorat auprès des jeunes : désigner pour chaque jeune un adulte responsable de son parcours de formation
- Du travail avec les familles : renforcer ce travail, amener les familles à participer à la vie de l'école.

En fonction des référentiels qui leur sont propres, l'école propose aux jeunes quatre axes de formation :

- Une formation pré-qualifiante, en vue d'un cursus préparant aux CAP des métiers de l'hôtellerie et de la restauration. Cette formation est proposée à tout jeune intéressé par ce secteur professionnel mais qui ne possède pas les acquis nécessaires pour une inscription en première année de CAP. La durée de cette formation n'est pas définie par avance, elle dépend de la progression du jeune. Un passage en première année est possible en cours d'année scolaire.
- Une formation qualifiante, préparatoire au CAP cuisine, service en salle, hébergement (hôtellerie). Le cursus CAP comprend généralement trois années. Certains jeunes peuvent le faire en deux ans, d'autres peuvent entrer en cours d'année pour poursuivre un parcours professionnel déjà commencé.
- Une formation spécifique aux métiers de la restauration et de l'hôtellerie, avec pour objectif l'entrée à court terme dans la vie active. Cette formation axée sur l'acquisition de savoirs-faire professionnels vise à permettre à des jeunes, démotivés par le travail scolaire ou trop âgés pour s'engager dans un parcours de trois années, d'acquérir des compétences immédiatement transférables dans une entreprise.
- Une recherche d'orientation est proposée à tout jeune qui n'énonce pas de projet professionnel ni d'intérêt particulier pour les autres formations. Cette formation, basée sur l'alternance école/entreprise est sous la responsabilité d'un éducateur périscolaire et des deux éducatrices scolaires. Les objectifs de cette formation sont définis avec le jeune et n'excèdent pas le court terme : ils sont renouvelables. Pour accéder à cette formation, des pré-requis sont demandés :
 1. Le jeune doit savoir lire et écrire.
 2. Le jeune doit pouvoir respecter le règlement de l'école, c'est à dire avoir un comportement compatible avec la présence des clients de l'hôtel et du restaurant. Ce qui est effectivement un impératif dans ce cadre précis, mais, à mon avis et contrairement à celui de l'équipe, demeure un vœu pieu s'agissant des jeunes les plus difficiles.

3. Le jeune doit avoir un comportement compatible avec la présence des clients dans l'établissement.

Des passerelles entre chacun de ces axes sont possibles et peuvent permettre aux jeunes de réajuster leur projet en fonction de leur progression et de leurs expériences.

La formation des groupes

Cette organisation rompt de manière catégorique avec l'organisation précédente, en intégrant dans chaque groupe d'atelier un à deux jeunes en très grandes difficultés. Les trente élèves sont répartis en six groupes de cinq : deux groupes de cuisine, deux groupes de service en salle et deux groupes d'hébergement. Chacun de ces groupes est constitué de trois sous-groupes :

- Le premier sous-groupe concerne les jeunes engagés dans une formation qualifiante (deuxième et troisième années) ou spécifique. Ils ont le choix pour l'une ou l'autre des trois professions. Ils ne changent pas d'atelier et constituent l'élément moteur de chacun des groupes. Ce sont eux qui vont assurer l'essentiel du service.
- Le second concerne les jeunes inscrits en formation pré-qualifiante ou n'ayant pas fait un choix pour un des trois métiers (première année). Ce sous-groupe change d'atelier tous les quinze jours.
- Le troisième concerne les jeunes en recherche d'une orientation professionnelle. Leur présence dans les ateliers est fonction de leur projet individuel de formation.

Les groupes d'intérêt

Les élèves peuvent également être regroupés en fonction d'intérêts particuliers dans le courant de l'année scolaire. Des groupes d'intérêt, appelés également groupe de besoins, sont alors constitués et sont généralement pris en charge par l'éducateur périscolaire. Ils ne peuvent exister que de façon ponctuelle. Leurs objectifs et leur durée d'existence (qui ne peut excéder quinze jours) sont précisés au début de leur mise en place. Quelques exemples de constitution des groupes d'intérêt : l'organisation de la fête de Noël, un échange en Espagne avec une école similaire au Safran, des rencontres sportives, des sorties scolaires, des journées d'études, des extra, des visites, la préparation aux examens CAP, CFG, etc ...

La mise en place de travaux pratiques

Cette mise en place a pour objectif de permettre aux jeunes d'acquérir des savoirs de base les rendant plus autonomes, tout en les sécurisant et les valorisant. Mais elle permet également

aux éducateurs de diminuer leur niveau d'exigence concernant la qualité du service et d'accepter le droit à l'erreur. Les principes qui président à cette mise en place sont :

- De sécuriser le jeune par une mise en situation hors clientèle
- De présenter l'objectif de la séquence en fonction de la capacité du jeune et ainsi de le valoriser
- De permettre un apprentissage progressif et adapté
- De faire appel aux connaissances du jeune
- D'aider et de rectifier pendant le travail
- D'évaluer tout au long de la séance
- De permettre l'auto-évaluation du jeune du groupe
- D'effectuer un contrôle final sur l'objectif.

Les stages

La vie socioprofessionnelle en milieu scolaire permet l'évaluation des acquis du jeune tout au long de son parcours de formation, mais n'autorise pas de vérifier si ces acquis sont transférables en entreprise. Pour cette raison, trois types de stages sont possibles au Safran :

- Le stage de sensibilisation : de courte durée, il consiste en une approche globale et progressive de l'activité professionnelle en entreprise. Il est renouvelable, soit dans la même entreprise et pour la même profession, soit dans un autre secteur professionnel pour les jeunes en recherche d'orientation. Il ne donne pas lieu à rémunération. Il doit permettre de déterminer le positionnement du jeune par rapport à un métier. Les contenus de ce stage varient en fonction de la progression du jeune. Celui-ci est en contact avec l'école pendant toute sa durée. L'alternance école/entreprise pendant le stage est possible. Des temps d'évaluation sont fixés dès le début du stage entre le jeune, l'employeur et l'éducateur technique.
- Le stage de moyenne durée et le stage long ont une durée allant de quinze jours à un mois, voire plus. Ces stages ont pour vocation d'aider le jeune à choisir et à s'engager de façon durable dans une activité professionnelle. Ils contribuent à mesurer les acquis de la formation et sont un véritable pallier vers l'insertion, de même que pour le stage court. Des évaluations régulières sont programmées au début du stage entre les trois parties. D'autre part, les jeunes conservent la possibilité d'effectuer des extra contre une rémunération.

Les entreprises d'accueil

Le choix des entreprises partenaires du Safran est fonction de la qualité de l'accueil des jeunes ainsi que des niveaux de compétences de l'entreprise. Ainsi, les critères suivants ont été définis :

- Une connaissance réciproque et approfondie du fonctionnement de l'entreprise et de l'école.
- Un accord préalable sur les objectifs spécifiques du stage et des objectifs généraux et intermédiaires de l'école et du stagiaire.
- Une qualité d'accueil permettant au jeune une intégration rapide et dynamique.
- Une double compétence professionnelle et pédagogique, l'employeur doit faire l'objet d'un agrément.

Pour compléter cet échange et cette connaissance réciproque école/entreprise, des rencontres organisées avec les élèves ont lieu une fois par trimestre au Safran. Leur but est de faire découvrir la structure au chef d'entreprise et de faire évoluer l'image de l'école et des jeunes qui y sont accueillis. Elles prévoient l'intervention des professionnels, en cours ou en atelier, ainsi qu'aux examens blancs.

L'éducateur périscolaire

Il est chargé d'assurer le suivi du projet individuel de formation pour les jeunes, pour qui sont mises en place des activités de soutien scolaire, des activités extra scolaires, culturelles ou sportives. Il prend également en charge, en collaboration avec les enseignants, les groupes d'intérêt et organise la recherche et le suivi des stages en dehors du secteur de la restauration et de l'hôtellerie, pour les jeunes en recherche d'une orientation. Compte tenu de l'isolement du Safran et du conflit entre les équipes, il est également chargé d'organiser le lien avec les éducateurs des autres structures de l'établissement, les travailleurs sociaux et les familles de ces jeunes.

Les outils pédagogiques

L'équipe pédagogique cherche à mettre en place, à l'occasion de chaque apprentissage, une stratégie originale qui réponde à l'hétérogénéité des apprenants. Elle utilise les outils de la pédagogie différenciée et distingue trois types d'évaluation :

- **L'évaluation diagnostic**

L'équipe précise à chaque arrivée d'un jeune une période d'évaluation. Elle a pour objet de recueillir les informations relatives aux ressources du jeune qui sont nécessaires à la construction de son projet individualisé de formation.

- **L'évaluation formative**

Régulièrement et au minimum une fois par trimestre, l'enseignant évalue avec le jeune sa progression. Ils fixent les nouveaux objectifs de son parcours de formation.

- **L'évaluation normative**

Cette évaluation consiste en un contrôle trimestriel des connaissances du jeune par rapport au référentiel utilisé.

Les objectifs

Les objectifs généraux sont définis par le cursus de formation choisi par le jeune et sont inscrits dans le projet individualisé de formation. Ces objectifs ne sont modifiables qu'en présence du jeune, de ses parents, de son référent et de l'équipe du Safran.

Les objectifs intermédiaires sont fixés pour chaque matière, technique ou théorique. Ils sont négociés entre le jeune et l'enseignant et constituent le plan de travail du jeune. Ils doivent permettre d'aller à la rencontre du jeune et sont démultipliés jusqu'à s'adapter à son niveau.

Le contrat de travail

C'est une aide ponctuelle pour renforcer les exigences du cadre institutionnel chaque fois que le jeune ne peut les respecter : c'est un engagement précis et détaillé. Le chef de service est garant du contrat passé entre le jeune et l'équipe pédagogique.

2 – UN CONTEXTE NATIONAL FAVORABLE

Les difficultés rencontrées au Safran ont lieu alors que, sur le territoire national et dans les médias, on parle de plus en plus des problèmes occasionnés par ces jeunes des banlieues. Les qualificatifs ne manquent pas pour les désigner : "Ces incasables qui nous dérangent"²⁹, "Le casse-tête des enseignants face à des collégiens en perdition"³⁰, "Ces jeunes en situation de grande souffrance"³¹, etc ...

Les différents ministères concernés par ces jeunes sont mobilisés. Ainsi, le ministre de l'Education Nationale affirme, par une note de cadrage en date du 24 juin 1996 complétée par une lettre du 25 novembre 1996, la nécessité de la mise en place de structures expérimentales destinées à accueillir des adolescents en voie de marginalisation. Puis, dans une lettre du 25 novembre 1996 adressées aux recteurs, aux inspecteurs d'Académies et aux directeurs des services départementaux, il précise que les élèves bénéficiant d'une mesure judiciaire continuent d'appartenir à la communauté scolaire et restent sous la responsabilité de l'Education Nationale. Cela ne modifie en rien leur scolarité dans le collège ou le lycée habituellement fréquenté.

Le 15 mai 1997, le ministre de l'Education Nationale adresse aux recteurs, aux inspecteurs d'Académie, aux directeurs départementaux de l'Education Nationale et aux chefs d'établissements un texte relatif à la mise en place des CLIPA (classe d'initiation pré-professionnelle en alternance).

Le 9 juin 1998, le ministre de la Justice adresse le relevé de décisions du Conseil de Sécurité Intérieur et des orientations définies par le Gouvernement à l'attention des directeurs régionaux et départementaux de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Cette note précise qu'il s'agit d'aider, par tous les moyens, la scolarisation des élèves qui connaissent des difficultés les éloignant de l'école et de favoriser le développement de lieux d'accueil innovants, relevant de l'Education Nationale, pour des jeunes rencontrant des difficultés familiales, sociales.

Le 18 juin 1998, paraît au bulletin officiel de l'Education Nationale un texte relatif à la création de classe relais et à leur pilotage. Ce texte fait part de la nécessité d'une organisation départementale incluant la participation de représentants des structures partenaires et de leurs personnels sociaux et de santé.

²⁹ Actualités Sociales Hebdomadaires, n° 2061 du 6 mars 1998

³⁰ Le Monde, 1998

³¹ Le bulletin de la MGEN, décembre 1998

La circulaire de l'Education Nationale du 12 juin 1998, précise les conditions de création et de fonctionnement des dispositifs relais destinés à l'accueil temporaire des élèves de collèges en voie de déscolarisation ou de marginalisation.

Les dispositifs d'accueil des élèves en voie de marginalisation scolaire

Une trentaine d'expériences pédagogiques et éducatives incluant des éducateurs sous le terme "dispositif d'accueil des élèves en voie de marginalisation scolaire" ont été réalisées ces dernières années. Ils ont pour objectif le maintien ou la réintégration dans le système scolaire de jeunes adolescents s'excluant ou exclus des établissements d'enseignement, en raison de leurs difficultés d'apprentissage et de leurs troubles du comportement. Ils diffèrent totalement de par leur finalité, le public auquel ils s'adressent et leur modalité de fonctionnement des dispositifs mis en place par l'Education Nationale pour des adolescents présentant des difficultés spécifiques d'apprentissage (SES, SEGPA, etc ...). Ils concernent prioritairement des jeunes de moins de seize ans. Pour le Protection Judiciaire de la Jeunesse, ce public présente comme principales caractéristiques d'être :

- Majoritairement des jeunes adolescents (12-15 ans) en échec scolaire, présentant des difficultés familiales et sociales
- Des élèves de niveaux scolaires très hétérogènes, souvent en-deçà du niveau correspondant à leur âge. Certains ont peu ou mal acquis les savoirs fondamentaux dispensés en primaire.
- Des jeunes que leurs difficultés personnelles rendent instables, peu disponibles pour se projeter dans l'avenir et pour lesquels les contraintes de la vie scolaire semblent insurmontables.
- Des jeunes en situation d'errance scolaire, exclus de plusieurs établissements ou ayant abandonné toute scolarité depuis parfois plus d'une année.

Pour la PJJ, chaque initiative doit constituer une réponse originale élaborée en fonction d'une analyse des besoins repérés et des moyens mobilisables. Il ne saurait y avoir de modèle. Certaines caractéristiques sont toutefois constantes :

- Intervention conjointe d'enseignants et d'éducateurs,
- Effectifs réduits (maximum 12 élèves),
- Pédagogie et contenus très individualisés permettant de travailler avec le jeune au niveau où il se trouve et de le mettre en situation de réussite,
- Temps de passage dans la classe variable pour chaque élève (de une semaine à une année),

- Emploi du temps personnalisé et évolutif, adapté aux capacités de chaque jeune (écoute, attention, vie de groupe, etc ...).

La circulaire interministérielle signée entre les ministres de l'Education Nationale, de la Justice et de la Défense en date du 14 mars 1996 relative à la prévention de la violence en milieu scolaire fait référence à ces dispositifs.

Toutefois, ces dispositifs ne doivent en aucun cas devenir des voies de scolarisation parallèles au système éducatif de droit commun. Ils ont une réponse spécifique et conjointe de deux administrations qui ont toutes deux, de manière complémentaire, à prendre en charge des jeunes en difficultés. Il importe de garantir que ces dispositifs ne deviennent pas des lieux de relégation scolaire, mais soient réellement de nouveaux points de départ vers la scolarité ou la formation professionnelle. Ils impliquent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et éducatives profondément novatrices. Les équipes éducatives et enseignantes interviennent dans une perspective d'apprentissage et de socialisation et doivent pouvoir bénéficier des appuis psychopédagogiques leur permettant une véritable pédagogie différenciée, la recherche d'outils et de méthodes les plus adaptées et l'évaluation de la progression des élèves ainsi que la pertinence de leur action.

3 – UN PARTENARIAT NECESSAIRE

a – Un partenariat parfois difficile

"Le partenariat n'est ni une attitude innée, ni une relation spontanée, cela se construit". La Garanderie.

24 février 1997 - Première rencontre avec tous nos partenaires : le directeur de la DDPJJ et son conseiller technique, le conseiller technique et l'attaché du directeur de la DSD, l'inspecteur de l'Education Nationale.

Le Safran fonctionne selon sa nouvelle organisation depuis la rentrée scolaire de septembre 1996. A cette date, certains problèmes persistent : les réponses apportées aux jeunes les plus difficiles sont toujours insuffisantes et, pour cette année 1997-1998, vingt et un jeunes (pour une capacité totale de trente) poursuivent encore une scolarité, alors que trente-deux jeunes y ont été accueillis.

L'objectif de cette réunion est d'envisager ce que nous pourrions faire ensemble. Mais le représentant du directeur de la DSD nous informe de son intention de ne pas participer au financement de la scolarisation des jeunes de moins de seize ans. Cependant, l'inspecteur de l'Education Nationale nous propose de déposer, très rapidement et par son intermédiaire, un avant-projet pour l'ouverture d'une classe d'initiation pré-professionnelle par alternance dans le cadre d'un partenariat. Ce partenariat consiste, pour l'Education Nationale, en la mise à disposition d'un enseignant technique et l'ouverture d'une classe rattachée à un collège, tandis que l'IEP mettrait à disposition ses locaux techniques et ses personnels spécialisés (psychologue, psychiatre, éducateur scolaire).

6 mars 1997 – Nous déposons l'avant-projet pour l'ouverture d'une CLIPA.

9 juillet 1997 – La réponse de l'inspecteur d'Académie est négative. Par ce courrier, nous apprenons également que l'inspecteur envisage l'implantation d'une CLIPA à la rentrée scolaire 1998 dans un des collèges de La Rochelle et qu'il ne manquera pas de nous concerter. De plus, sans que nous en soyons informés, notre projet de partenariat avec l'Education Nationale est devenu un partenariat incluant également le centre d'action éducative de la PJJ.

Septembre 1997 – En l'absence d'une réponse positive concernant la mise en place d'une classe spécialisée, nous prenons provisoirement la décision de ne plus accueillir au Safran les jeunes en grandes difficultés scolaires présents sur nos structures d'internat. En revanche, nous demandons à l'inspecteur leur inscription dans les collèges. L'équipe et moi-même travaillons sur un projet spécifique concernant les jeunes les plus difficiles. Il vise également à sortir la classe de CAOPP des murs du Safran.

1^{er} décembre 1997 – Nous présentons notre projet. En accord avec l'inspecteur de l'Education Nationale, il suppose la prise en charge financière du poste d'enseignant par son administration. Le directeur de la DDPJJ soutient notre action auprès du directeur de la DSD afin qu'il accepte de le financer (50 000 F supplémentaires) jusqu'à la mise à disposition d'un enseignant de l'Education Nationale. Cependant, la situation du Safran est réellement préoccupante. D'une part, d'un point de vue budgétaire, nous n'avons pas le nombre d'élèves requis pour réaliser le nombre de journées prévues : d'autre part, les jeunes pour lesquels nous avons demandé à l'inspecteur leur inscription dans les collèges de l'Education Nationale n'ont toujours pas de solution. De fait et par défaut, ils ont été admis à poursuivre une scolarité au Safran.

Pendant ce temps, nombre de dispositifs expérimentaux destinés à accueillir des adolescents déscolarisés ou en voie de marginalisation scolaire (future classe relais) se développent sur le territoire français dans le cadre d'un partenariat entre l'Education Nationale et la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

17 février 1998 – Nous n'avons toujours pas l'accord de prise en charge financière relatif au surcoût occasionné par la mise en place de la classe relais malgré les modifications que nous y avons apportées selon leurs indications : le surcoût de cette opération n'est plus que de 34 000 francs.

23 mars 1998 – L'association sollicite auprès du Préfet de Charente-Maritime l'ouverture d'un poste d'enseignant privé sous contrat simple avec l'Etat.

19 août 1998 – Par courrier, le directeur de la DSD accepte de prendre en compte le surcoût lié à l'ouverture de la CAOPP avec les résultats de l'exercice 96. Ce surcoût est évalué à 26 833 francs.

Septembre 1998 – Nous apprenons l'ouverture d'une CLIPA et le projet de création d'une classe relais de l'Education Nationale de la DDPJJ.

Octobre 1998 – Nous décidons l'ouverture de la CAOPP à l'extérieur du Safran avec les jeunes de l'établissement qui n'ont pas été orientés dans les collèges de La Rochelle. Nous recevons la visite de l'instituteur spécialisé EN et de l'éducateur PJJ chargés de concevoir et de réaliser le projet de classe relais.

Décembre 1998 – Ouverture de la classe relais, nommée "Dispositif Relais Rochelais" (D2R). La CAOPP reçoit sept jeunes.

5 février 1999 – L'association sollicite auprès de l'inspecteur d'Académie et sous couvert de l'inspecteur de l'Education Nationale l'ouverture d'une classe et la création d'un poste

d'instituteur spécialisé. En accord avec l'inspecteur, l'objectif est le financement de ce poste par l'Education Nationale.

b – Agir en complémentarité

Les jeunes accueillis dans les dispositifs expérimentaux destinés à accueillir des adolescents déscolarisés ou en voie de marginalisation scolaire correspondent aux jeunes qui posent problème au Safran, mais également à l'Education nationale puisqu'elle n'a pas pu leur proposer d'autre orientation. La circulaire "classe relais en collège" du bulletin officiel de l'Education Nationale n° 25 du 18 juin 1998 précise les modalités de fonctionnement de ces dispositifs : "Cela nécessite des mesures novatrices, fédérant les énergies et les ressources d'un ou plusieurs collèges, s'appuyant sur un partenariat résolu avec les autres services de l'Etat, avec les collectivités – au premier chef les Conseils Généraux – avec le tissu associatif de proximité et, dans toute la mesure du possible, avec les familles elles-mêmes."

Cependant, la création d'une classe relais PJJ / Education Nationale nécessite que nous positionnions de manière différente et originale, mais en complémentarité avec l'Education Nationale, ce dispositif relais. Cette classe ne peut être en aucun cas une voie de scolarisation parallèle au système éducatif de droit commun. Elle est une réponse spécifique de l'école technique privée Jean Eudes qui a à prendre en charge des jeunes en difficulté d'insertion sociale et scolaire et qui ne trouvent pas de place dans le dispositif scolaire de droit commun, y compris dans le dispositif relais. Un relais en partenariat ou en complémentarité avec l'Education Nationale doit s'établir pour offrir ainsi aux jeunes un éventail de réponses complémentaires et adaptées. Ce redéploiement de la CAOPP doit permettre à terme d'orienter la formation professionnelle actuellement développée dans le cadre de l'hôtel restaurant d'application vers des objectifs d'insertion professionnelle.

Agir en complémentarité du dispositif relais rochelais suppose, qu'au préalable, nous ayons effectué, avec les personnes du dispositif relais, un travail permettant de mettre à jour les différences de nos deux projets et d'agir dans le cadre d'un véritable partenariat.

Les objectifs généraux sont semblables, à ceci près que, pour le dispositif D2R, il s'agit plus d'une mise à distance provisoire de l'établissement d'origine, tandis que les jeunes de la CAOPP doivent rechercher une orientation.

Les différences les plus évidentes portent sur :

- **L'admission des jeunes**

Les candidatures des jeunes orientés vers le D2R sont transmises par écrit à l'inspecteur d'Académie ou au directeur de la DDPJJ, soit par un éducateur qui exerce une mesure

éducative, soit par un chef d'établissement à partir d'un avis étayé par les observations de l'équipe pédagogique et éducative, ce qui est la forme la plus fréquente. Ces jeunes ne sont pas encore en rupture avec leur collège d'origine auquel ils restent rattachés, ils y suivent encore un certain nombre de cours. Ils sont tous externes. Tandis que les candidatures des jeunes susceptibles d'être accueillis en classe de CAOPP suivent la voie habituelle. Ils bénéficient d'une mesure de placement au même titre que les jeunes confiés habituellement à l'IEP. Ils peuvent être internes ou externes. Ils ont tous déscolarisés depuis plusieurs mois, voire une année et parfois plus. De ce fait, ils peuvent être inconnus de l'Education Nationale, mais ils ont été repérés à la suite d'actes délictueux et présentés aux juges des enfants.

- **La durée du placement**

Elle est à priori plus courte, de quelques semaines à deux ou trois mois à D2R. L'objectif est de permettre au jeune qui rencontre des difficultés mais n'est pas en échec total de retourner dans son collège d'origine. Elle peut être portée à une année scolaire pour le cas où le jeune souhaite s'engager dans un apprentissage chez un employeur. Tandis que la durée du passage du jeune dans la CAOPP, qui vit une situation totale d'échec scolaire et n'est plus inscrit nulle part, est prévue de quelques mois à une année scolaire. L'objectif est de lui redonner le goût d'apprendre et de vivre dans une collectivité.

- **L'âge des jeunes**

De 14 ans à 17 ans pour la classe relais, de 13 ans à 16 ans pour la CAOPP. Cette différence semble minime, mais on verra par la suite ce que cela a entraîné pour la classe de CAOPP.

- **La composition du groupe**

12 jeunes, tous externes, pour le dispositif D2R : 7 à 8 jeunes, internes ou externes, pour la CAOPP.

- **Les locaux**

Le dispositif D2R est intégré dans les locaux d'un collège de La Rochelle, avec une salle unique. Il est toujours en lien avec le collège, ne serait-ce que par l'utilisation de locaux communs et la participation de cette classe à certaines activités, notamment les activités sportives. La classe de CAOPP développe son activité dans une maison individuelle de plusieurs pièces (c'est cette location qui génère le surcoût dont j'ai parlé précédemment). Il n'y a aucun lien avec un établissement scolaire traditionnel. Le projet prévoit l'utilisation de plusieurs espaces que le jeune et le groupe vont pouvoir investir au gré des activités qu'ils auront à réaliser. Un premier est réservé aux activités individuelles de travail qui

nécessitent concentration et silence. Il est géré par une loi ou une règle stricte édictée par les adultes. Le second est un espace collectif géré entièrement par les jeunes avec des règles qu'ils sont amenés à préciser chaque fois qu'un nouvel élément intervient dans la vie de leur groupe. C'est un lieu d'échanges, d'expression, de réunions et de détente. Enfin, un dernier lieu destiné aux activités manuelles.

▪ **La constitution des équipes**

L'équipe du dispositif D2R est constituée d'un instituteur spécialisé et d'un éducateur du centre d'action éducative de la DDPJJ. Celle de la CAOPP comprend par redéploiement interne, une éducatrice scolaire spécialisée, un éducateur spécialisé, une psychologue et un psychiatre à temps partiel, un chef de service.

c – Les autres spécificités de la CAOPP

Les objectifs

Accueillir des garçons et des filles âgés de moins de seize ans en grandes difficultés, exclus des établissements scolaires traditionnels et en voie de marginalisation, en vue de les réconcilier avec l'école.

1. Construire et vérifier le projet de l'élève en l'aidant à clarifier sa demande : conventionner un projet de formation pour que le jeune se l'approprié.
2. Remettre le jeune au centre des décisions, des choix qui concernent son orientation personnelle, scolaire et pré-professionnelle, lui permettre de se construire, de prendre confiance en lui, de se réconcilier avec les apprentissages. Elaborer un parcours scolaire et/ou de formation pré-professionnelle individualisé.
3. Transmettre des savoirs (lecture, écriture, calcul) et une éducation à la citoyenneté et l'ouvrir à de nouveaux centres d'intérêts.
4. S'appuyer sur une vie de groupe pour l'aider à modifier ses comportements d'opposition et de provocation. Lui donner des repères en terme de savoir, de connaissance de soi, de communication par l'intégration dans un groupe social.
5. Les orienter vers les centres de formation des apprentis, l'école technique privée Jean Eudes, les classes de l'Education Nationale.
6. Les préparer au Certificat de Formation générale.

Un temps d'analyse et de mise en mouvement du jeune

Cette période s'envisage sur une durée moyenne d'un mois, mais elle varie selon chaque jeune. Elle est essentielle à la construction du parcours du jeune.

Elle permet :

- De faire connaissance avec le jeune et ses parents.
- De prendre le temps d'observer le jeune, d'évaluer son degré de motivation et de prise de conscience de ses difficultés.
- De mettre en place un cadre rassurant et une période d'évaluation des savoirs fondamentaux.
- De créer un groupe cohérent en organisant l'accueil du nouvel arrivant et des réunions hebdomadaires et en s'appuyant sur des événements fédérateurs.
- De favoriser la mise en mouvement du jeune en identifiant ses ressources et ses capacités, ses difficultés, ses rythmes personnels et son envie d'évolution et de changement.
- De faire émerger les demandes particulières et d'élaborer un parcours personnalisé, formalisé par un écrit. Le jeune sera maître de son projet.

Le tutorat

Le tuteur de formation est la personne ressource au sein de l'école. Il met en place, avec l'équipe pédagogique, le parcours individualisé et conventionné du jeune et en assure le suivi. Il accompagne la construction et la rédaction du livret de formation et de compétences. Il prend contact avec les travailleurs sociaux et les parents et recueille les informations utiles. Il négocie avec l'élève des stages en entreprise et des ateliers d'expression et en assure les bilans. Après la sortie définitive de l'élève, le tuteur l'accompagne dans sa nouvelle orientation.

Le travail avec le groupe d'élèves

Le fonctionnement du groupe classe s'entend avec un effectif de sept à huit élèves. Il s'agit de créer une identité positive du groupe, par des moments de partage de situations quotidiennes et exceptionnelles et de favoriser le respect de l'autre et l'acceptation des différences.

Tout au long de l'année scolaire, l'équipe s'appuiera sur :

- Des temps forts (événements fédérateurs) telles que les sorties en groupe pour des visites, des rencontres, des épreuves sportives, etc ...
- Un projet annuel (travail transversal) mené du début jusqu'à la réalisation par le groupe avec l'appui de l'équipe.
- Des réunions hebdomadaires avec tous les jeunes qui sont l'occasion de faire le bilan de la semaine écoulée et de préparer la suivante.

Le parcours individuel du jeune

Construit comme un cheminement dans une dynamique de changement, il se conçoit sur la base d'une année scolaire et peut être réduit ou prolongé selon le jeune.

Son admission : Le début du parcours est écrit par un membre de l'équipe pédagogique et transmis au jeune, aux parents et au travailleur social qui accompagne le jeune dans sa démarche.

Une convention écrite : Après une période variable d'analyse et de mise en mouvement, une convention écrite est passée entre le jeune et les différents adultes. L'itinéraire est balisé d'après l'évaluation diagnostic.

Des bilans intermédiaires : Toutes les sept semaines, des bilans sont mis en place avec le jeune et l'équipe pédagogique.

Des bilans trimestriels : Une rencontre avec les travailleurs sociaux et les parents est provoquée afin de réaliser un bilan qui sera rédigé. Au bilan du second trimestre, il sera discuté de l'orientation du jeune à la fin de son parcours.

L'orientation finale est décidée au cours d'une dernière réunion en présence du jeune et de l'ensemble des acteurs qui sont intervenus dans le parcours du jeune.

L'accompagnement du jeune dans son nouveau projet : Un des partenaires présents pendant l'orientation finale demeure la personne ressource pour le jeune, le temps nécessaire à une adaptation réelle sur la nouvelle structure.

d – Définir un véritable partenariat

"A l'heure actuelle, un établissement ne peut plus fonctionner indépendamment de son environnement, non seulement local et immédiat, mais aussi régional et national, voire transfrontalier, quant à la circulation des personnels, des techniques et des recherches."³²

Sur la base d'un intérêt commun pour les adolescents en grandes difficultés, plusieurs rencontres avec les deux responsables du dispositif relais rochelais nous ont amenés à mieux spécifier chacun de nos projets réciproques et de mettre en évidence nos particularités. Pour agir dans un premier temps en complémentarité, puis dans un second, poser les bases d'un véritable partenariat sur la conviction que nos approches et nos expériences respectives peuvent chacune apporter à l'autre des connaissances supplémentaires. Ces échanges, loin de vouloir une fois de plus ranger les adolescents dans des "catégories", nous ont permis de préciser à quels jeunes chacun de nos deux projets s'adressait à priori.

³² OP. Cit, Ibid. Jean –René LOUBAT.

Le dispositif relais rochelais s'adresse à des jeunes, certes en grandes difficultés scolaires, mais pour qui la rupture avec leur établissement d'origine n'est pas consommée. L'objectif principal est justement d'intervenir avant cette rupture et d'éviter ainsi un conseil de discipline et un renvoi souvent traumatisant. Celui de la CAOPP s'adresse à des jeunes déscolarisés depuis plusieurs mois qui manifestent un refus caractérisé de toute scolarité, comme cette jeune fille de treize ans conduite au collège par les gendarmes. Avant de penser à une nouvelle scolarité dans un établissement classique, l'objectif est de réconcilier ces jeunes avec les apprentissages, de leur donner ou redonner l'envie d'apprendre et, par une vie de groupe intense, d'accepter d'entrer en relation avec le monde des adultes souvent vécus comme des ennemis.

Faire connaître nos deux projets

La mise en place de ces deux dispositifs dans la carte scolaire de La Rochelle et le principe que nous avons retenu d'agir en complémentarité suppose que nous nous fassions connaître, dans une démarche commune, des personnes en but à des difficultés inhérentes à ces jeunes en grandes difficultés. Ainsi, nous sommes allés présenter nos projets aux assistantes sociales de l'Education Nationale, aux personnels du centre d'action éducative de La Rochelle, aux éducateurs du service d'action éducative en milieu ouvert, aux principaux des collèges, en particulier les responsables des SEGPA. Nous avons envoyé nos projets aux juges des enfants, aux responsables de circonscription d'action sociale du département et aux directions régionale et nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

Créer un réseau

Pour continuer d'agir en complémentarité et dans le cadre d'un partenariat, il était indispensable de poursuivre nos réflexions sur l'avancée de nos projets respectifs, la nature des difficultés que nous rencontrons dans leur réalisation, mais aussi leurs points forts, d'échanger des informations et mener des actions communes. "Un réseau est constitué d'un ensemble de personnes ou d'institutions, travaillant dans le même secteur ou partageant des activités communes, qui établissent entre elles des relations spécifiques. Ces personnes se reconnaissent des compétences, une capacité d'influence ou une aptitude à agir ensemble. Ce système souple de coopération est fondé sur des mécanismes de confiance, de complicité, voire d'adhésion à des valeurs communes. Il est l'antithèse d'un système hiérarchique. Les acteurs sont libres par rapport aux autres."³³

³³ Op. Cit, Ibid, Jean-Marie MIRAMON

De plus, après notre correspondance avec la directrice du bureau des méthodes de l'action éducative de l'administration centrale de la PJJ, nous avons été conviés à participer aux travaux du regroupement national des dispositifs relais.

Un comité de pilotage commun

La circulaire n° 25 du bulletin officiel de l'Education Nationale des classes relais prévoit la constitution d'un groupe de pilotage sous la responsabilité des inspecteurs d'Académie en liaison avec les partenaires associés : collectivités territoriales, direction départementale de la PJJ notamment et les équipes d'encadrement des classes relais. Compte tenu de la similitude de nos projets, le cadre dans lequel ils s'inscrivent et la population concernée, nous avons demandé à nous référer à un comité de pilotage commun pour que soit abordée, dans un même lieu et au même moment, l'évolution de nos projets.

Ce comité de pilotage est constitué des représentants :

- De l'Education Nationale : l'inspecteur d'Académie et l'inspecteur AIS
- De la DSD : le directeur ou son conseiller technique
- De la DDPJJ : le directeur ou son conseiller technique
- De l'équipe du dispositif D2R
- De l'Iep Jean Eudes : le directeur et l'équipe de la CAOPP.

4 – UN PREMIER BILAN

La fin de l'année scolaire 98/99 est l'occasion d'évaluer si la création de cette classe nous a permis d'atteindre les objectifs que nous nous étions fixés:

- Réduire le déficit budgétaire, parvenir à l'équilibre financier de cette structure.
- Adapter le dispositif scolaire à tous les jeunes scolarisés dans le cadre du Safran, y compris aux jeunes les plus difficiles.

L'équilibre financier de la structure

Nous avons vu qu'en date du 17 février 1998, nous avons fait part de nos inquiétudes auprès des directeurs de la Solidarité Départementale et de la Protection Judiciaire de la Jeunesse quant à l'avenir de notre dispositif scolaire si nous ne pouvions mettre en place la CAOPP. En effet, l'ouverture de cette classe a permis l'inscription de sept jeunes supplémentaires sur la liste de nos effectifs et la réalisation du nombre de journées suffisant pour parvenir à cet équilibre pour l'année 1999. Cependant cette satisfaction ne doit pas nous faire perdre de vue le caractère précaire du nombre de jeunes restant présents sur cette structure une année complète, du fait du flux occasionné par les entrées et sorties continues et des orientations décidées en cours d'année (être une plate-forme pour les jeunes ...). Assurer l'équilibre financier durablement suppose également que l'Education Nationale finance le poste d'instituteur spécialisé, tenu actuellement par l'éducatrice scolaire.

Mais deux problèmes supplémentaires d'ordre technique ne sont pas encore résolus à cette heure. Premièrement, le financement ne peut être assuré que par un redéploiement interne à l'Education Nationale ; dans le cas présent, il faut attendre la fermeture d'un poste. Deuxièmement, ce financement suppose le changement de statut et d'employeur de l'éducatrice scolaire et la reconnaissance de ses diplômes et qualifications par une formation complémentaire de l'intéressée.

Adapter le dispositif scolaire

C'est d'abord au safran que l'on constate un premier effet positif visible de la création de cette classe. Les enseignants retrouvent à nouveau le climat d'une certaine sérénité et les conditions de mise en place d'un apprentissage compatible avec les objectifs d'une formation professionnelle, fût-elle destinée à des jeunes en difficultés d'insertion scolaire et

professionnelle. Les conflits sont de moins en moins importants et le taux d'absentéisme a considérablement chuté.

Mais à propos de la classe elle-même, une première satisfaction tient à l'origine des jeunes qui y sont inscrits et prouve que cette réponse est bien adaptée aux besoins de certains jeunes de La Rochelle étrangers à notre établissement, puisque sur sept, deux sont des jeunes externes confiés par les travailleurs sociaux de la DSD, un nous a été envoyé par le dispositif D2R, deux viennent du Foyer de l'Enfance du département, les deux autres étant des internes à l'IEP.

Deux autres points apparaissent comme positifs :

- La réponse que nous apportons aux jeunes les plus difficiles leur semble bien adaptée. Nous constatons une bonne assiduité, une reprise des apprentissages et la formation de projets parmi certains de ces jeunes, tel ce jeune adolescent se demandant pourquoi, un jour, il avait quitté le collège.
- La valorisation de l'équipe et la satisfaction d'une réussite collective : des retours positifs nous sont parvenus du comité de pilotage quant à l'intérêt d'un tel dispositif.

Cependant, cette première année scolaire d'existence nous montre à quel point un projet, aussi élaboré soit-il, ne peut pas tout prévoir et n'est jamais définitif.

De nouvelles difficultés apparaissent, qu'il était difficile d'anticiper de la place que nous occupons :

- Sur sept jeunes présents, tous sauf un avaient moins de quatorze ans, alors qu'à priori nous pensions à des jeunes un peu plus âgés. Cela modifie-t-il leur temps de présence en classe ?
- L'extrême fragilité de ces jeunes, leur manque de confiance en eux et la peur de tout environnement nouveau les empêchent de s'engager seul dans des activités socialisantes.
- Ces jeunes ne sont rattachés à aucun établissement scolaire, ce qui pose le problème de leur orientation en fin de parcours.
- Les types de pédagogie pratiquée (pédagogie différenciée, par objectifs, de la découverte, etc ...) permettent-ils réellement une réintégration en collège ?
- L'accompagnement de ces jeunes dans leur nouveau projet ne doit-il pas être plus important ? A-t-on les moyens de le faire et qui s'en charge ?

CONCLUSION

L'adaptation du dispositif scolaire de l'établissement à l'évolution des jeunes s'impose comme le seul recours possible pour le maintenir dans le cadre de sa mission (favoriser leur insertion sociale et professionnelle) et assurer sa pérennité.

Mon objectif est, avec des moyens identiques, d'adapter cet équipement aux besoins de tous les jeunes et de conserver sa spécificité et son originalité. En dehors des aspects techniques de gestion et d'organisation qu'il revêt, j'ai identifié un certain nombre de problèmes internes relatifs aux équipes éducative et pédagogiques.

Tout d'abord, j'ai montré comment cette évolution est venue perturber l'ensemble des acteurs et a mis en exergue les faiblesses de l'établissement : conflits entre les équipes, démotivation de certains personnels, manque de formation de l'équipe du Safran, problèmes d'organisation de l'école. En sollicitant la participation et la mobilisation de tous et par la détermination d'objectifs, mon travail a consisté à créer les conditions d'une certaine cohérence entre les équipes qui aboutisse à la réalisation de la classe de CAOPP et à la nouvelle organisation du Safran : formation et pratique de l'évaluation clinique, formation de l'équipe du Safran à la pédagogie différenciée, réalisation et écriture collective du nouveau projet d'école, mobilité du personnel.

Ensuite, j'ai décrit comment, dans un contexte national favorable, j'ai pu mettre en place cette classe en agissant en complémentarité et dans le cadre d'un partenariat, parfois difficile mais nécessaire, avec l'Education Nationale et la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

Après la création de cette classe, je tire un premier bilan, globalement positif, même si le poste d'instituteur spécialisé n'est toujours pas financé par l'Education Nationale et l'équilibre financier de l'école technique est encore précaire.

Ainsi, le partenariat avec l'Education Nationale et la Protection Judiciaire de la Jeunesse a permis d'offrir aux jeunes en rupture de scolarité un éventail de réponses complémentaires et adaptées à leurs difficultés. Cependant, les jeunes que nous avons reçus dans cette classe n'ont pas été tout à fait ceux que nous attendions. Nous avons été surpris de constater que le plus grand nombre était âgé de treize ans, alors que nous nous attendions à ce que cette majorité avoisine les quinze ans. Ceci démontre à quelle vitesse un projet, qui a été long à réaliser, peut devenir inadapté et à quel point il est nécessaire, à défaut d'anticiper, de développer au sein des établissements nos capacités d'adaptation permanente et d'améliorer notre réactivité. Le problème de l'orientation de ces jeunes à la sortie de cette classe est primordial. Notre objectif doit demeurer leur réintégration dans les dispositifs de droit commun. Cette classe ne doit pas,

ainsi qu'il en est de la formation professionnelle, devenir une fin en soi. Pour permettre cette réintégration, le partenariat avec l'Education nationale s'avère plus que jamais nécessaire.

BIBLIOGRAPHIE

ANZIEU D., MARTIN J-Y, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990

BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, PUF, Vendôme, 1996

BRANDEHO D., *Usure dans l'institution*, éditions ENSP, 1991

CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, *L'échec scolaire existe-t-il ?*, Mars 1996, n° 104, pages 6 à 29.

CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système*, éditions du Seuil, Paris, 1977

DUBET François, "L'exclusion scolaire, quelles solutions", in : *L'exclusion, l'état des savoirs*, éditions de La Découverte, 1998, pages 497 à 506

FAVARD-DRILLAUD, *L'évaluation clinique en action sociale*, Imprimerie France Quercy, Cahors, 1991

DE FOUCAUD, *L'insertion des adolescents en difficulté*, La documentation française

FORQUIN Jean-Claude, *L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite et appartenance sociale*, éditions de l'Harmattan, 1990

GALLAND Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, éditions Armand Colin, 1997

GALLAND Olivier, Les jeunes et l'exclusion, in : *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, éditions de La Découverte, 1998, pages 183 à 192

GODINEAU Jean-Claude, *Lien Social*, n° 414, 16 octobre 1997

LEVY-LEBOYER Claude, *La motivation dans l'entreprise*, éditions d'Organisation, Evry, 1998

LOUBAT Jean-René, *Elaborer son projet d'établissement social et médico-social*, Dunod, Paris, 1997

MARTIN Elisabeth, *Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école*, Ville Vie Intégration, décembre 1998, n° 115, pages 161 à 179

MICHEL Sandra, *Peut-on gérer les motivations*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994

MIRAMON Jean-Marie, *Manager le changement*, Rennes, éditions ENSP, 1996

MIRAMON J-M., COUET D., PATURET J-B., *Le métier de directeur technique et fiction*, Rennes, éditions ENSP, 1992

RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF éditeur, 1997

ROCHETEAU Gilberte, *Le partenariat EN-PJJ en Seine Saint Denis*, bulletin du SNPES, n° 144, septembre 1998

TOMKIEWICZ S. , *L'échec scolaire : facteur de marginalisation*, Les Communautés Educatives, n° 75, 2^{ème} trimestre 1991

VOGT Christian, *Grammaire des institutions*, Rennes, éditions ENSP, 1992

WERQUIN Patrick, *De l'école à l'emploi*, in : *L'exclusion , l'état des savoirs*, éditions de La Découverte, 1998, pages 120 à 135.