



MAI 2001

EduSarthe

PASSERELLES POUR L'INSERTION

Collection **L**essources
Des outils pour enseigner

PASSERELLES EDUSARTHE N°3, MAI 2001
Parcours personnalisés

En lycée professionnel, les jeux ne sont pas faits...

« En lycée professionnel, l'approche par l'insertion, en se focalisant sur l'entrée dans la vie active, sous-estime la complexité et la dimension temporelle des processus à la fois objectifs et subjectifs qui construisent l'identité et les itinéraires des élèves [...]. Dans une approche transitionnelle au contraire, l'accompagnateur considère la personne dans sa globalité, intégrée dans un contexte évolutif. Il s'agit d'accompagner la personne dans une transaction entre elle et les autres, entre son projet personnel et la recherche d'une identité sociale et professionnelle »

« Les jeux ne sont pas faits : pour certains élèves, l'entrée en lycée professionnel ne règle pas une fois pour toute la question du projet personnel. Celui-ci, à la suite d'événements plus ou moins fortuits, anticipés ou non, ou d'une scolarité décevante, peut être révisable. L'idée selon laquelle un lycéen empruntant la voie professionnelle ne vivra plus l'indécision, la remise en cause et les affres de l'orientation relève davantage du stéréotype que de la réalité objective».

**Anne Grange, (2000),
Préparation des élèves à la transition école-travail,
Mémoire de Dess, Université Paris Nanterre, 85 pages.**

Éditorial

La reprise et les démunis

*par Michel LAURENT,
inspecteur d'académie,
directeur des services
départementaux
de l'Education nationale*

La reprise économique est bel et bien là.

Elle se traduit par une baisse historique du taux de chômage. Ainsi, en Sarthe, en trois ans, il est passé de 12,6% en mars 1997 (environ 27000 demandeurs d'emploi) à 6,8% en mars 2001 (14337 demandeurs).

La reprise économique nous amène à repenser la fuite dans des cycles de formation longs. Elle aura pu s'apparenter en effet, dans la décennie précédente, à une assurance tous risques contre les aléas de l'insertion professionnelle.

En outre, très prochainement, un profond renouvellement de la pyramide des âges est attendu du fait des nombreux départs à la retraite des baby-boomers.

Dès lors, il nous faut reconstruire une conception de l'orientation pensée pour des temps de crise en une orientation pour des temps de reprise, mieux, de renouvellement intensif des ressources humaines des entreprises et des services publics.

Cette situation structurellement favorable pourrait d'ailleurs bien profiter à ceux et celles qui n'ont vécu jusqu'à maintenant que des années de difficultés d'insertion sociale et professionnelle, voire de galère.

Je souhaite que nous saisissons cette occasion pour renforcer encore le rôle de la mission d'insertion de l'Education nationale, telle que l'a décrite la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Ainsi, nous aiderons les plus déshérités à reprendre confiance en eux, et à leur faire comprendre qu'à partir de maintenant, une deuxième chance s'offre réellement à eux.

C'est ainsi que la reprise pourra profiter aux plus démunis.



Sommaire

Editorial	Pages
Joyeux anniversaire	11
Du collège à l'apprentissage Un exemple d'ithaque	12
Un exemple de parcours individualisé	13-14
De l'enseignement général à la formation professionnelle	15-16
Accompagner un lycéen en situation de décrochage	17 à 19
Cellule de veille. L'expérience du lycée professionnel Ampère à La Flèche	20 à 23
Le Morea, un lieu d'échange privilégié	24-25
La classe relais	26 à 28
Lu pour vous	29 à 40
Plus de 90% des jeunes Français n'ont pas de difficultés particulières de lecture.	31-33
Le développement économique de la Sarthe se fait fondamentalement dans les services.	34-35
Les jeunes sortis de l'école sans diplôme sont plus en difficulté sur le marché du travail que leurs homologues diplômés.	36-37
Préparation des élèves à la transition école-vie de travail.	38-40
Informations pratiques	41
Les dispositifs ouverts en 2000-2001	43
Les publications	45
Les sigles	47

Joyeux anniversaire !

par Lydie Gaudin,
coordinatrice Cippa
collège Le Marin Allonnes

L'article suivant est inspiré de l'introduction du projet pédagogique 2000-2001 du Cippa d'Allonnes. Coordonné par Lydie Gaudin, ce projet est le fruit d'un travail collectif d'écriture d'une équipe pluridisciplinaire. Il s'applique comme chaque année à décrire les objectifs généraux et opérationnels d'un dispositif qui fête ses dix ans d'existence. Alors, joyeux anniversaire !

Un rapprochement des bilans 1991 et 2000 permet de mesurer les progrès accomplis par le Cippa d'Allonnes. A taux d'accueil égal, on note une diminution de jeunes sortant sans solution. Le nombre de contrats de travail signés à l'issue du Cippa a augmenté et, même si on sait que l'écart entre les exigences de certains postes et les compétences des jeunes est loin d'être comblé, on mesure bien l'importance du travail relationnel mené auprès du monde économique ces dernières années.

Les objectifs pour les mois à venir visent et réclament un plus grand engagement. A l'interne, il s'agira de travailler et d'intervenir de manière plus fine sur les situations de décrochage, afin de rompre la spirale de l'échec. C'est par une meilleure compréhension du phénomène de démission que nous pourrons construire un accompagnement cohérent, permettant au jeune de redonner du sens à ce temps de transition entre l'école (souvent mal vécue) et le monde du travail (encore méconnu). A l'externe, le travail de communication en direction des entreprises, essentiellement tourné vers la négociation des séquences de stage pour les jeunes, doit permettre d'obtenir des contrats longue durée, voire à durée indéterminée. Les jeunes non diplômés sont, pour nombre d'entre eux, motivés par la formation et l'acquisition de connaissances et de compétences, pour peu que se dessine ensuite le profil d'un emploi stable. Nous ne pouvons accepter que la reprise économique ne profite pas à tous.

Nous réitérons les termes d'un engagement contractuel, basé sur les notions de respect et de confiance. Notre mission au sein de l'éducation nationale consiste à préparer chaque jeune à s'insérer durablement dans la vie sociale et professionnelle ; à l'accompagner dans le repérage et l'utilisation des ressources d'information disponibles dans le monde économique et social. Le jeune comprendra ainsi qu'il a de meilleures chances aujourd'hui que par le passé, qu'il n'a pas d'autre alternative positive que d'être partie prenante dans cette évolution économique et sociale.

Des projections feraient état d'un manque de main d'œuvre en Europe dans les décennies à venir ! Ce serait un échec de ne pas avoir formé et préparé l'avenir de nos jeunes.

Certains jeunes ont des difficultés, ou ont pris du retard. Aidons-les à réussir, à signer un contrat de qualité et de dignité.



Du collège à l'apprentissage, un exemple d'Ithaque

*par Nathalie Guillin,
coordinatrice
Cippa Nord Sarthe*

Elève de troisième dans un collège sarthois, Kévin vit mal l'école. Les sanctions ne semblent pas contribuer à l'amélioration de son comportement. Absentéisme répété, attitude provocatrice envers l'équipe éducative, refus de toute autorité, il risque tôt ou tard de se retrouver au seuil d'un conseil de discipline. Nous sommes au mois de mars 2000, Kévin a 16 ans et souhaiterait quitter le collège.

La référente insertion du bassin Sarthe nord, coordinatrice du Cippa du district, est contactée par le principal du collège de Kévin. Quelle solution peut-on proposer à ce jeune pour terminer l'année dans les meilleures conditions possibles ?

Principal du collège, assistante sociale scolaire et coordinatrice Cippa élaborent des pistes de parcours pouvant permettre à Kévin de préparer son entrée dans la vie active. Dès le mois de mars, un aménagement de scolarité est envisagé et proposé à Kévin et sa famille. C'est la coordinatrice du Cippa qui sera chargée de coordonner le projet d'accompagnement individualisé.

Lors de l'entrevue avec la famille, il s'agit tout autant de présenter des solutions que de conforter le père dans sa fonction parentale et de dépasser les difficultés relationnelles père - fils. Kévin fait part de son souhait de découvrir le monde de l'entreprise et de devenir plombier chauffagiste. Il accepterait volontiers de faire des stages mais dit ne pas connaître d'entreprise.

La deuxième séquence de stage, en mai, ouvre des opportunités de contrat d'apprentissage pour le mois de septembre. Dans un premier temps, les pressions du père sur Kévin quant à l'obtention d'un salaire compromettent la signature du contrat. Ce n'est qu'au prix de tractations assidues de l'équipe mobilisée autour de Kévin et de l'engagement d'un employeur, sensible aux difficultés du jeune, que les choses aboutiront. La signature du contrat d'apprentissage est avancée en juillet.

En septembre 2000, la coordinatrice contacte l'employeur. Kévin ne supporte pas l'internat au Cfa. En accord avec Kévin, la famille et l'employeur, Kévin effectuera les trajets quotidiennement en car. En mars 2001, Kévin était toujours en apprentissage.



Un exemple de parcours individualisé, l'Ithaque

par Gilles Mançon,
coordonnateur du pôle
insertion du lycée Malraux
d'Allonnes

L'Ithaque (Itinéraire personnalisé d'accès à la qualification) est un accompagnement individualisé, construit sur mesure, à l'initiative des établissements scolaires ; Devant la diversité des situations vécues par les jeunes, le pôle insertion lycéens de la communauté urbaine du Mans privilégie l'aménagement de ce type de parcours. A titre d'exemple, l'histoire de Yann illustre ce propos. Elle est rapportée par Gilles Mançon, coordonnateur du pôle insertion de l'agglomération mancelle, implanté au lycée Malraux d'Allonnes depuis septembre 1999.

Yann a échoué pour la seconde fois aux épreuves du baccalauréat série S option sciences et vie de la terre à la session de juin 2000. Fortement déçu, il envisage toutefois une réinscription en terminale dans le lycée où il mène depuis plusieurs années une scolarité sans histoires. Très tôt en ce début d'année scolaire, Yann manifeste l'envie de travailler à l'extérieur, même s'il mesure pleinement l'enjeu que représente l'obtention du baccalauréat, en termes de poursuite d'études.

Pour commencer, un temps pour faire le point

Yann rencontre le proviseur de l'établissement pour lui faire part de ses intentions. Il a décidé d'être candidat individuel à la prochaine session du baccalauréat et envisage de se préparer seul à l'examen. De plus, il vient de signer un contrat de travail à hauteur de douze heures hebdomadaires avec le service jeunesse d'une municipalité : il bénéficie d'un contrat à temps partiel d'une année pour l'animation de proximité des quartiers.

Yann a 20 ans. Il semble fortement partagé entre son envie de poursuite d'études et un début d'émancipation économique. Il rencontre alors le conseiller d'orientation psychologue de l'établissement qui lui fait part de l'existence du Module de reprise à l'examen par alternance (Morea) rattaché au lycée Bellevue. Ce dispositif de type particulier s'adresse en priorité aux triplants qui ne souhaitent pas reprendre une scolarité classique en établissement. Yann prétend ne pas être intéressé par la structure Morea. S'il envisage de poursuivre une scolarité, il préfère que cela soit dans son établissement d'origine.

Un aménagement d'études sur mesure

Yann est en danger d'abandon d'études. Le chef d'établissement, en accord avec ses collègues de l'équipe pédagogique, propose un aménagement d'études à Yann. Il lui est ainsi présenté :

Conserver le statut d'élève du lycée, avec une inscription au baccalauréat en candidat individuel lui octroyant le bénéfice des épreuves obtenues à la session d'examen de juin 2000 ;

S'engager à suivre les cours du lycée, uniquement pour les matières qu'il représentera à l'examen. Il lui est demandé une assiduité totale aux cours, une réelle participation et l'obligation de présenter tous les devoirs communs de l'année ;

Ithaque :
itinéraire personnalisé d'accès
à la qualification

Morea :
Module de reprise
d'examen par alternance

**Un exemple de
parcours
individualisé,
l'Ithaque**

(suite)

S'engager à préparer les épreuves de français (obligatoires pour les triplants) avec un enseignant volontaire de l'établissement. Cette préparation donnera lieu à un financement sur moyens supplémentaires accordés au lycée ;

Faire le point régulièrement avec des référents de l'établissement : professeur principal, proviseur adjoint et coordonnateur de la Mission générale d'insertion.

Un contrat pour (se) responsabiliser, prendre date, et grandir

L'ensemble de ces modalités pédagogiques et financières est contractualisé entre les partenaires : le jeune et la famille, le chef d'établissement, la Mission générale d'insertion. Le conseil de classe plébiscite les résultats obtenus par Yann au cours des deux trimestres. Yann apparaît motivé et semble adhérer totalement à la logique du contrat.

La réponse mise en œuvre par l'établissement, acceptant la mixité des statuts du jeune (salarié, élève), permettra à Yann d'être conduit au diplôme - tout du moins, nous l'espérons - alors que ce jeune présentait des signes de potentiel décrochage scolaire. La mobilisation de l'établissement a permis une réponse *cousu main*.

L'école est alors son propre recours.



De l'enseignement général à la formation professionnelle

Par Gilles Mançon,
coordonnateur
Modal lycée
Malraux d'Allonnes

Thomas est scolarisé en terminale S au lycée Bellevue du Mans durant l'année scolaire 1999/2000. Agé de 19ans, Thomas est un jeune sans histoire sur l'établissement. Il vit seul avec son père alors en recherche d'emploi. Au cours de ses années au lycée, il lui arrive d'être régulièrement absent sans réel motif. C'est l'exploration du projet du jeune qui va permettre la construction d'un parcours différent. Le coordonnateur du Modal sarthois retrace les principales étapes du parcours de Thomas.

Tout au long du premier trimestre de terminale, la fréquence des absences s'intensifie, ce qui amène Thomas à démissionner de l'établissement peu avant les congés de Noël. Durant le trimestre, Thomas rencontre à plusieurs reprises l'assistante sociale scolaire ainsi que le conseiller d'orientation psychologue de l'établissement. Il fait part à chacun de sa volonté de mettre fin à ses études. Des résultats scolaires trop faibles dans la filière et sa souffrance par rapport à la classe, un certain désintérêt pour les études longues semblent être les principales raisons de son désengagement. Il se dit attiré par une formation professionnelle depuis plusieurs années et enclin à intégrer un métier.

Au retour des congés, le proviseur du lycée invite Thomas à le rencontrer. Entre temps, Thomas a trouvé du travail à raison de vingt heures hebdomadaires dans un restaurant rapide. Le proviseur propose à Thomas que nous nous rencontrions tous les trois pour faire un point sur sa situation et imaginer ensemble des suites possibles en matière de poursuites d'études, de formation ou d'accompagnement vers l'emploi. Nous décidons que Thomas restera administrativement élève de l'établissement tout en continuant son activité professionnelle provisoire. Nous signons un contrat de type Ithaque pour un accompagnement et un suivi dans le cadre du Module d'accueil en lycée (Modal).

Thomas est demandeur d'une formation professionnelle. Il est très entreprenant dans ses démarches. Au fur et à mesure du temps, il évoque ses motivations pour les métiers du bois. Nous prenons contact avec plusieurs établissements et organismes, notamment les Compagnons du devoir, que nous rencontrons plusieurs fois. Thomas se présente aux tests de recrutement et les réussit. Un stage de détermination du métier choisi est organisé sous convention de stage Modal avec une entreprise nantaise du bâtiment. Thomas commencera une formation dans les métiers de la charpente au mois de juillet suivant et intégrera ainsi la maison des Compagnons d'Angers. Il pourrait préparer un BEP en un an. Thomas semble très motivé à l'idée d'intégrer cette structure. Il parle même déjà d'engager un tour de France pour compléter son cursus après son année de formation.

Thomas maintient par ailleurs sa candidature à la session du bac 2000 et met fin à son petit boulot fin juin. Entre temps, le père de Thomas trouve un nouveau travail.

***De l'enseignement
général à la formation
professionnelle***

(suite)

A l'heure où nous écrivons ces lignes (mars 2001), Thomas poursuit sa formation aux Compagnons du devoir. Il manifeste toujours autant d'enthousiasme pour son nouveau parcours. Il prépare un BEP charpente en un an et envisage de poursuivre sa formation par des filières connexes en engageant un tour de France.



Accompagner un lycéen en situation de décrochage

par Marie-Odile Fleury,
conseillère d'orientation
psychologue

Le conseiller d'orientation psychologue est souvent à l'origine de l'élaboration de parcours individualisés. Dans le bassin de formation de La Ferté-Bernard, l'étroite collaboration avec la référente insertion du bassin Sarthe nord permet de suivre les élèves repérés en situation de décrochage scolaire et de leur proposer une aide adaptée à leurs besoins. Marie-Odile Fleury, conseillère d'orientation psychologue au Cio (Centre d'information et d'orientation) de La Ferté-Bernard, a reçu Nicolas, élève de terminale S.

Le 15 décembre 2000, je reçois Nicolas, 18 ans, élève de terminale S au Cio. Ses résultats scolaires, notamment dans les disciplines scientifiques, sont préoccupants pour la suite de sa scolarité. Ensemble, nous faisons le point sur ses projets professionnels : il souhaite continuer ses études et exercer des activités autour de la paléontologie. Très motivé par ce secteur, il a choisi une spécialité sciences de la vie et de la terre au baccalauréat.

Cependant, Nicolas exprime très vite le désir de quitter le lycée car, psychologiquement, il ne supporte plus l'environnement scolaire.

Un soutien psychologique accepté par le sujet

Je rencontre alors sa mère et nous parlons de l'état dépressif de son fils. Un soutien psychologique est mis en place pendant les congés de Noël. La démission de Nicolas n'ayant pu être évitée, sa mère l'inscrit au Cned (Centre national d'enseignement à distance) pour continuer sa scolarité en terminale S. Nicolas a besoin de soutien ponctuel dans les disciplines scientifiques afin de continuer son année dans de bonnes conditions. Nullement réfractaire au travail, il est très désireux de réussir son baccalauréat.

L'aménagement concerté d'un parcours individualisé

Après avoir rencontré le proviseur du lycée en compagnie de la référente de bassin insertion, il est décidé de proposer à un professeur de la classe de Nicolas de l'aider à organiser son travail.

Je rencontre l'élève, le professeur et la référente insertion au Cio afin de mettre en place un parcours individualisé qui débute le 22 février 2001. Nicolas est inscrit au Cippa (Cycle d'insertion professionnelle par alternance) du secteur et bénéficie de l'accompagnement de la coordonnatrice. Le 2 mars, une nouvelle rencontre a lieu au Cio avec les personnes concernées afin de faire le point. Nicolas exprime sa satisfaction d'être entendu, écouté et soutenu.

Les rencontres avec son professeur se passent bien et semblent produire des effets sur son état d'esprit et son mode d'organisation. Actuellement, les interventions de l'enseignant se font sur le mode du bénévolat.

Accompagner un lycéen en situation de décrochage

(suite)

En accord avec Nicolas, nous avons décidé de nous revoir régulièrement afin d'effectuer des bilans ponctuels et de le soutenir jusqu'au baccalauréat.

ENTRETIEN AVEC NICOLAS

Nicolas a accepté de répondre à quelques questions de Marie-Odile Fleury, après quelques semaines de fonctionnement particulier de sa scolarité.

Quel a été ton parcours ?

- Ma scolarité au collège ne s'est pas bien passée, j'ai eu des problèmes avec des élèves, des problèmes de racket. Scolairement, ça n'allait pas mal, sauf à partir de la seconde option économie. J'ai été obligé de redoubler... Mon redoublement a été bénéfique, j'ai eu des bonnes notes et cela se passait bien avec ma classe. En première, je me suis ramassé complètement, j'ai eu du mal à suivre et en plus, j'avais plein de problèmes avec mes amis.

Quelles sont les raisons qui t'ont amené à décrocher ?

- C'est le contexte, cela ne se passait pas bien avec les élèves, le lycée, et je n'avais pas de bonnes notes.

Et la proposition de parcours individualisé ?

- Cela me semblait une bonne idée.

Au fond, c'est un peu ton idée. Tu voulais suivre les cours du Cned (Centre national d'enseignement à distance), alors qu'avec la conseillère principale d'éducation on envisageait un aménagement d'horaires. En fait, je ne t'ai connu que lorsque tu as décroché, même si je t'avais vu en classe en 2^{nde} et en 1^{ère}. La Cpe (conseillère principale d'éducation) m'a parlé de toi. Tu es venu en entretien individuel avec ta mère et tu m'as raconté que tu avais eu une expérience positive auparavant avec le Cned, lors de ton redoublement.... Comment arrives-tu à gérer tes cours ?

- Au début, cela a été un calcul pour pouvoir tout faire. Maintenant, je travaille par semaine pour avoir un résultat satisfaisant. Je le vis bien, c'est impeccable.

Que t'apporte le soutien mis en place avec ton professeur de SvT ?

- D'abord une aide pour la biologie, et puis un lien avec le lycée, les élèves de ma classe. Je vais participer à une sortie de découverte de la géologie de la région. Cela m'apporte surtout un soutien moral.

De quoi d'autre aurais-tu besoin ?

- Je ne sais pas trop, peut-être un soutien en math et physique.

Et pour ce qui est de l'accompagnement de la conseillère d'orientation et

**Accompagner un
lycéen
en situation
de décrochage**

(suite)

de la coordonnatrice Mgi (Mission générale d'insertion) ?

- **Aucun problème, cela fait plaisir de voir que des gens m'aident. C'est un plus.**

Que dirais-tu aux jeunes connaissant des difficultés dans leur scolarité ?

- **Surtout de ne pas baisser les bras. L'accompagnement mis en place pour moi m'a redonné goût aux études, mais cela n'est pas facile de travailler seul. Il faudrait que les jeunes parlent plus tôt de leurs difficultés pour ne pas en arriver là où je suis.**

- *(La mère de Nicolas).* **Je retrouve mon fils, il reprend vie. Il a changé dans le bon sens. Je le soutiens et je l'encourage. Moi-même, je reprends une formation et je sais que ce n'est pas facile. Il apprécie énormément l'aide de son professeur de SvT (Sciences de la vie et de la terre) et les différentes rencontres avec la conseillère et la coordonnatrice. Merci beaucoup pour ce que vous faites.**



Cellule de veille. L'expérience du LP Ampère à La Flèche

*par Eric Barbier,
proviseur adjoint*

Nouvellement nommé proviseur adjoint à la rentrée 1999/2000, j'ai été alerté sur le nombre de décrochages scolaires en cours d'année. Le projet d'établissement devait être formalisé pour novembre 1999. La commande était claire, il fallait analyser le besoin et étudier des faisabilités en groupes de travail.

Le constat : beaucoup d'informel

Il n'existait pas d'organisation formalisée, juste quelques procédures ne permettant pas à tous les acteurs de faire le point et d'échanger sur leurs pratiques. Beaucoup d'informel, d'habitudes qui dépendaient uniquement de la qualité relationnelle entre les acteurs, si bien que les problématiques liées aux déviations n'étaient souvent connues et traitées qu'après les conseils de classe.

Les actions de l'équipe d'encadrement

Traiter en juste à temps et au juste nécessaire.

Les professeurs principaux et les professeurs sont chargés de signaler à l'un des acteurs des suivis les éventuels problèmes (cpe, assistante sociale, proviseur adjoint, proviseur...)

Respecter une procédure d'échange. Une réunion journalière de 5 minutes est instituée avec le proviseur adjoint et les cpe (conseillers principaux d'éducation), qui donne naissance à une *main courante* tenue par le proviseur adjoint. Les cpe ont fait un tri préalable et ne font remonter que les problématiques individuelles.

Formaliser les rôles de chaque acteur. Une réunion hebdomadaire est constituée : suivi des élèves en cours (assistante sociale, cpe) ; relecture de la main courante et proposition de suivi (assistante sociale, proviseur adjoint) ; compte rendu d'entretiens de type *projets élèves/profil élèves* (conseiller d'orientation-psychologue).

Cadrer les champs d'action.

Une réunion mensuelle de suivi est organisée entre les acteurs suivants : cpe, proviseur-adjoint, proviseur, infirmière, cop, assistante sociale, médecin scolaire, coordonnateur du Cippa. *Objet* : information sur les indicateurs vie scolaire (retard, absence, passage à l'infirmerie) ; point sur les actions en cours (individuelles) ; point sur les actions en cours (collectives) ; examen des nouveaux cas. L'assistante sociale tient à jour un cahier "confidentiel". Les règles déontologiques propres à chaque acteur sont respectées. La commission de suivi définit les tâches à accomplir, assure le suivi des élèves en difficulté, rend compte de l'avancée des travaux. Le proviseur adjoint, en concertation avec le proviseur, peut informer les familles et les équipes pédagogiques.

**Cellule de veille.
L'expérience du
LP Ampère
à La Flèche**

(suite)

Associer tous les acteurs à l'analyse.

Tous les intervenants sont destinataires d'un document explicitant la démarche. Les professeurs principaux sont sensibilisés et ont des contacts réguliers avec le service de la vie scolaire.

Rendre compte.

Un compte rendu de réunion est fait après chaque rencontre mensuelle. L'assistante sociale informe les professeurs principaux des suivis, si besoin.

Assurer une traçabilité.

Un cahier de suivi est tenu pour assurer la traçabilité des actions collectives et individuelles.

Suivre le devenir des élèves.

Le secrétariat de la scolarité tient à jour une base de données où sont consignées les informations liées au devenir des élèves (orientation, sortie et motif...).

Travailler en équipe pluridisciplinaire.

Les compétences du groupe de suivi sont médicales, sociales, éducatives, pédagogiques, psychologiques, administratives.

Les actions des équipes pédagogiques

Les besoins sont souvent traités à l'interne par les équipes pédagogiques en liaison avec le proviseur adjoint, le proviseur et les cpe (conseillers principaux d'éducation).

La commission *conseil d'enseignement* se réunit sur proposition du professeur principal après information du proviseur. Un ordre du jour et un résumé sont préconisés.

La *commission de régulation*, constituée des membres de l'équipe pédagogique, des cpe, du proviseur ou du proviseur adjoint, reçoit et échange avec un élève posant problème. Le but est d'obtenir des engagements et d'améliorer certains comportements.

La *commission d'application du règlement intérieur (Cari)*, constituée de deux professeurs volontaires, du cpe, du proviseur adjoint ou du proviseur, prononce éventuellement une sanction éducative à l'égard de l'élève qui y est convoqué. Ces deux dernières commissions existent au lycée professionnel depuis 1995.

Ce fonctionnement a permis, l'an dernier, de rencontrer tous les élèves à comportement déviant, et ainsi de réguler la qualité de vie de la classe et de l'établissement. Écoutés, observés, suivis, les élèves prennent plaisir dans le système éducatif.

Cellule de veille. L'expérience du LP Ampère à La Flèche

(suite)

Les commissions n'ont vraiment fonctionné qu'à partir de la fin de l'année scolaire 99/00. La mise en place est effective depuis septembre 2000. Les procédures proposées ici participent à la réalisation des objectifs du projet d'établissement.

Informar, et encore informer...

Lettre hebdomadaire aux enseignants, avec indicateurs de vie scolaire.
Bilans écrits.

Documents classés dans les dossiers des élèves (détruits tous les ans).

Parents régulièrement informés des actions en cours.

Professeurs principaux informés par les cpe et/ou par l'assistante sociale, si besoin, et ayant la charge d'informer leurs collègues.

L'évaluation

Les résultats d'enquêtes de la Mission générale d'insertion (document Inspection académique Sarthe) sont exploités tous les ans pour évaluer le dispositif.

Les élèves sans solution sont invités fin septembre à rencontrer un représentant du Cio (Centre d'information et d'orientation), le coordonnateur du Cippa (Cycle d'insertion professionnelle par alternance) et un représentant de l'Anpe (Agence nationale pour l'emploi) et ou d'une agence d'intérim. Les informations et les actions d'orientation et d'insertion figurent sous forme de *fiches-actions* dans les avenants du projet d'établissement (fiches action *orientation* et fiches action *comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté*).

En chantier pour 2001/2002 : associer davantage les élèves aux actions

Informar de l'existant ; surveiller leurs analyses/besoins ; enrichir la procédure ; associer les élèves par le truchement du *Conseil de la vie lycéenne* à la phase de compte rendu ; utiliser au mieux le réseau informatique (utiliser des boîtes à lettres pour les professeurs principaux et mieux communiquer en juste à temps) ; mieux prendre en compte la parole de l'élève.

Premières analyses

Les plus-values

Augmentation de l'implication de l'administration et des enseignants, vers un management plus participatif. Augmentation de la qualité du suivi des élèves, aucune déviance n'est classée sans traitement. Amélioration de la

**Cellule de veille.
L'expérience du
LP Ampère
à La Flèche**

(suite)

qualité de vie de tous les acteurs, élèves y compris. Utilisation et analyse d'indicateurs.

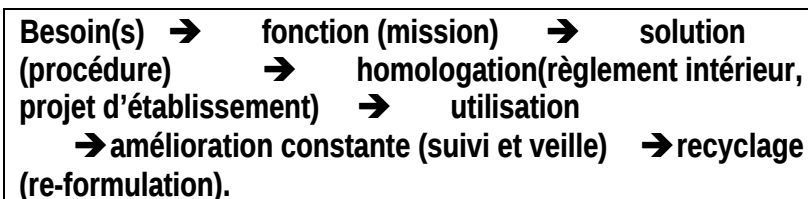
Les moins-values

Beaucoup de temps, de réunion... Risque de *dérive répressive* dans tous les traitements. Exigences accrues de communication.

Conclusion : l'esprit qualité au service de l'insertion

L'exposé veut montrer le résultat d'une démarche de projet et d'une approche qualicienne du problème.

Schématiquement :



En effet les informations traitées, collectées et les résultats obtenus permettent aux conseils de classe de mieux préciser les attentes et les profils synthétiques des élèves. Elles aident à *la définition de projets personnels et professionnels*. On pourrait prévoir une *lettre de mission* pour les acteurs, ce qui permettrait à chacun de situer ses missions et ses champs d'action.

Le système éducatif n'est pas complexe, il est compliqué. Le manque de clarté dans la définition des attentes et l'aspect *libéral* des professions qui y sont liées ont produit une certaine opacité qu'il convient d'endiguer. Lorsqu'une synergie s'est établie, le fonctionnement est possible et produit des valeurs ajoutées, améliorant ainsi le service rendu aux utilisateurs.



Le Morea, un lieu d'échange privilegié

par Patrick Berthelot,
professeur de français,
lycée Bellevue,
Le Mans

Depuis 1994, Le Module de répréparation à l'examen par alternance (Morea) du lycée Bellevue au Mans offre à une vingtaine de jeunes sarthois la possibilité de représenter le baccalauréat général dans des conditions spécifiques. L'organisation repose sur l'alternance des cours du Centre national d'enseignement à distance et des séquences de soutien dispensées au lycée. Après deux échecs au baccalauréat, le Morea permet un nouveau départ, certes teinté d'angoisse et d'incertitudes mais aussi d'espoir et d'affirmation de soi. Patrick Berthelot, professeur de français au lycée Bellevue, intervient dans cette mesure depuis sa création. Il nous fait part du fonctionnement particulier induit par la nature du dispositif, par la constitution du groupe et le vécu des jeunes.

Qui sont les jeunes du Morea ?

- Ils ont tous un projet lié à l'obtention du baccalauréat, mais ils sont pour la plupart tétanisés par l'échéance de l'examen. Leur volonté de début d'année se délite de manière perceptible dès le mois de janvier pour laisser place à une forme de consommation passive. Certains groupes sont parfois plus demandeurs. Cette année, je suis peu sollicité et l'accompagnement est plus complexe à mener, les réajustements par rapport aux objectifs de départ sont difficiles. Il semble que leur vie soit scindée en deux : l'école et un ailleurs, une vie d'adulte déjà bien engagée pour certains, travail, vie de couple, voiture... Certains viennent en pointillé au Morea, d'autres abandonnent. Même pour les plus volontaires, ce n'est pas évident de s'astreindre à une discipline de travail en autonomie, chez soi, et de s'imposer de venir en cours.

Quelle relation entretenez-vous avec les jeunes ?

- Elle est excellente. Nos échanges sont fructueux et cordiaux, voire familiers. Ils sentent qu'ils ne sont plus des élèves au sens classique du terme. Mais en même temps, ils ont besoin de structures, d'horaires, d'échéances, de repères qui tout à la fois les rassurent et les encouragent à persévérer. Le Morea représente un lieu d'échange privilégié.

Quelles sont vos méthodes de travail ?

- Lors des premières séances, je questionne les jeunes sur la manière dont ils ont vécu l'oral de l'épreuve de français. Certains hésitent à raconter, puis les langues se délient. « Ca s'est mal passé », « J'en garde un mauvais souvenir »... Nous échangeons à bâtons rompus et ils en viennent tout naturellement à parler de l'épreuve écrite et de leurs difficultés : « Mes lacunes datent de trop loin, on ne peut plus rien y faire ». Je pense qu'il est important de dédramatiser avant d'envisager de travailler ensemble. Je dois d'abord les encourager, leur faire entrevoir la suite et ce qui est encore possible. C'est seulement ensuite qu'ils peuvent exprimer des attentes. De manière générale, ils expriment une forte demande d'accompagnement

Morea :
Module de répréparation
d'examen par alternance

Le Morea, un lieu d'échange privilegié

(suite)

méthodologique pour l'expression écrite et pour l'organisation du travail. Je propose des objectifs pour les deux mois suivants, des réajustements sont possibles suivant leur demande ultérieure.

Les jeunes bénéficient en moyenne de deux heures de soutien par matière et par semaine. Qu'en est-il pour le français ?

- Je dispose de deux heures par semaine pour le français et les lettres, ce qui est peu pour un soutien conséquent. Les cours ont été concentrés sur les matinées, d'une part pour favoriser ceux qui sont loin du Mans, d'autre part pour encourager chacun à assister à tous les cours. Mais je remarque que l'absence de temps libre au lycée ne favorise pas le travail entre eux ou au Cdi (Centre de documentation et d'information). Ils quittent l'établissement dès la fin des cours. C'est assez regrettable et compréhensible en même temps. Le lycée est devenu un lieu de passage. Ils se soutiennent néanmoins mutuellement, quelques-uns travaillent ponctuellement par deux.

Quel lien existe-t-il entre les cours du Cned et le soutien que vous proposez ?

- Les sujets des devoirs du Cned peuvent donner lieu à exploration en commun, avec l'étude de la problématique. L'accompagnement est ici essentiel par rapport à l'opacité ressentie des cours du Cned. Cependant, les jeunes construisent et rédigent leurs devoirs seuls. Ils reconnaissent l'utilité des cours par correspondance mais, pour ce qui concerne l'oral, ils ne peuvent construire eux-mêmes la liste des textes à présenter à l'examen. Je les aide à opérer une sélection, disons réaliste, parmi les textes du Cned. Par ailleurs, nous reprenons des exercices et des sujets que je leur propose pour stimuler leur réflexion. Les cours du Morea apportent tout autant un soutien qu'une motivation à travailler ensuite chez soi. Pour l'oral, nous organisons cette année un examen blanc sur mesure, car ils ne sont pas prêts actuellement à présenter des textes.

Votre investissement dans ce type de mesure a-t-il des répercussions sur la pratique quotidienne en classe ?

- Je suis sans doute plus sensibilisé et plus attentif à l'attitude des jeunes durant les cours. Je remarque plus facilement les *présents/absents*, les décrocheurs potentiels qui visiblement ne portent plus aucun intérêt aux enseignements dispensés. Pour certains, le cadre scolaire infantilisant est un véritable carcan qu'ils subissent mais qui les conforte aussi dans le laisser aller. Le regard rétrospectif des jeunes de Morea, leurs « *si j'avais su...* », m'incitent à mettre mes élèves en garde, à les faire sortir de leur passivité. Mais il est certain que je ne peux entretenir la même relation avec une classe de trente-cinq et un groupe de sept ou huit jeunes.



La classe relais

Accueillant des jeunes en rupture avec l'école, mais encore soumis à l'obligation scolaire, la classe relais a pour objectif, à travers une démarche de remédiation, de proposer une rescolarisation, une formation professionnelle ou un apprentissage. C'est donc entre deux pôles, la situation du jeune à l'entrée dans cette structure et le but poursuivi, que se situe le projet pédagogique de cette classe. L'équipe du comité de rédaction s'est rendu au 160 boulevard de la petite vitesse, au Mans, dans les nouveaux locaux de la classe relais sarthoise.

Qui sont les jeunes ?

La classe relais accueille des élèves de 12 à 16 ans en difficulté scolaire ou en mal d'intégration dans le système éducatif classique. Absentéisme, manquements graves et répétés au règlement intérieur, situation d'exclusion ou de déscolarisation, ces jeunes ont besoin d'être aidés, écoutés et placés dans un environnement plus structurant parce qu'individualisé.

La démarche préalable

La prise en charge des jeunes dans ce dispositif ne peut être envisagée qu'après avoir expérimenté l'éventail des solutions possibles à l'interne. L'entretien avec l'équipe pédagogique de la classe relais intervient à la demande du chef d'établissement d'origine ou des travailleurs sociaux sensibilisés et concernés par la situation du jeune. Des séances de travail communes permettent d'étudier la faisabilité du projet. Toute admission dans le dispositif est soumise à l'avis d'une commission présidée par l'inspecteur d'académie.

Le jeune est reçu par l'équipe pédagogique, accompagné de sa famille ou du responsable légal, afin d'être informé de l'objectif et du fonctionnement du dispositif. Cet entretien permet de présenter cette admission au jeune comme une aide à l'élaboration et à la structuration de son projet scolaire et/ou professionnel. L'équipe éducative de la classe relais formalise ensuite les conditions qui pourront être mises en place pour favoriser le retour du jeune dans son établissement, ainsi que les objectifs pédagogiques et éducatifs de la formation. L'ensemble de l'équipe éducative de l'établissement concerné est impliqué dans cette définition.

Les grands axes pédagogiques et éducatifs

La démarche pédagogique de la classe relais s'articule autour de cinq axes essentiels :

1/ La motivation du jeune

Les activités d'expression et les échanges quotidiens permettent de faire comprendre aux jeunes qu'il s'agit d'une relation d'aide. Chacun est considéré dans l'ensemble de ses potentialités. Seul ce climat de confiance, de respect, mais aussi de fermeté, peut conduire l'adolescent à avoir de lui-même une vision positive. La re-motivation passe par la

La classe relais

(suite)

construction d'une nouvelle image, positive sûrement, en tout cas réaliste quant aux constats et aux perfectionnements possibles. L'ensemble des activités de la classe relais tend à restaurer chez le jeune une représentation valorisante de lui-même.

2/ Les procédures d'apprentissage

Ces procédures tendent à amener chaque jeune à repérer comment il réagit, observe, apprend, retient et raisonne. L'expression écrite, orale, corporelle, imaginaire, manuelle ou rationnelle est favorisée par des supports variés. C'est la qualité des procédures d'apprentissage plus que la quantité, qui est recherchée, dans un cadre qui permettra au jeune de construire ses propres repères, notamment spatio-temporels. L'observation et l'écoute des autres sera un moyen structurant de ce cadre et de la personne. L'approfondissement des procédures d'apprentissage permet à chacun de se situer dans son cursus scolaire, qu'il s'agisse d'enseignement général ou de formation professionnelle, et dans sa vie quotidienne.

3/ L'apprentissage de la vie sociale et collective

Il est favorisé par les activités collectives (entretien, rangement), la prise de responsabilité au sein du groupe, la planification d'activités et l'élaboration du règlement intérieur. Un temps d'expression collective hebdomadaire appelé *grand conseil* est instauré pour débattre et réfléchir sur divers problèmes et prendre des décisions. Une rotation dans les rôles permet à chaque jeune d'occuper l'un des postes de président ou de secrétaire. Il s'agit pour chacun à la fois de tolérer et de respecter autrui, mais aussi de mieux se situer sur le plan personnel et de manière plus autonome dans la collectivité.

4/ L'implication et la responsabilisation

Après avis favorable de la commission d'admission et avant la prise en charge au sein de la classe relais, l'équipe pédagogique rencontre les différentes parties prenantes afin de préciser le projet individualisé. Il comprend les évaluations prévues, les objectifs et les contenus pédagogiques, les modalités de suivi et le rôle de chacun. L'ensemble est rédigé sous la forme d'un contrat individualisé de prise en charge et signé par les différents acteurs du projet. Ce contrat est le support permanent des différentes rencontres entre les parties et peut évoluer jusqu'à son terme.

5/ Le suivi des élèves et la question du retour

Les possibilités de retour dans l'établissement d'origine ainsi que les dispositions nécessaires sont également notifiées dans le contrat. Sont précisés par exemple le nom d'un *référé pédagogique* (professeur généralement choisi par l'élève), les modalités de rencontre entre les différents acteurs du projet, les correspondances, les devoirs communs, la participation à des activités sportives ou culturelles prévues tant par l'établissement d'origine que par la classe relais. Il s'agit de mettre en place tout ce qui pourra favoriser le retour du jeune en repartant sur de nouvelles bases. Pour les élèves déscolarisés, l'équipe de la classe relais dresse un

La classe relais

(suite)

état des lieux avant de poser les jalons d'un contrat et d'un projet qui permettront ensuite de préciser la nature du futur établissement d'accueil.

Les méthodes mises en œuvre

L'équipe éducative privilégie les domaines d'activités suivants : remédiation cognitive, maîtrise du corps, apprentissages scolaires, relaxation, éducation à la sécurité routière, maîtrise de soi, écoute des autres, structuration de l'espace et du temps, rythmes de vie plus appropriés permettant davantage de prendre le temps de la réflexion, éducation relative aux repas (prendre le temps de manger, de dialoguer, savoir équilibrer, concevoir des menus, faire les achats d'aliments...).

Les objectifs de formation visent l'acquisition des connaissances correspondant au niveau auquel se situe l'élève. Ceci afin de favoriser le retour dans l'établissement d'origine, en mettant notamment l'accent sur les matières principales. La classe relais n'est pas un lieu de relégation. L'enseignement individualisé doit permettre à chacun, à chaque fois que cela est possible et selon son investissement, de progresser dans le cursus scolaire.

Environ 75% des jeunes passés par la classe relais en 1999-2000 sont retournés dans leur établissement d'origine et ont fini l'année scolaire. Au fil des semaines, les équipes enseignantes constatent une amélioration dans le comportement des collégiens.



Lu pour vous, en insertion

par Jacques Vauloup,
inspecteur chargé
d'information
et d'orientation

Cette partie rend compte des publications suivantes :

-  **Plus de 90% des jeunes Français n'ont pas de difficultés particulières de lecture.** Sources : *Les journées d'appel de préparation à la défense*, Mission Liaisons-Partenariats, Direction du service national, n°2, septembre 2000, 30 pages. *Les évaluations en lecture dans le cadre des journées d'appel de préparation à la défense, année 1999-2000*, note n°00.50, direction de la programmation et du développement, ministère de l'éducation nationale, décembre 2000.
-  **Le développement économique de la Sarthe se fait fondamentalement dans les services.** Source : *Evolution de la conjoncture économique en Sarthe durant les années 90*, Comité d'expansion économique de la Sarthe et Université du Maine, direction Yves Guillotin, octobre 2000, 110 pages.
-  **Les jeunes sortis de l'école sans diplôme sont plus en difficulté sur le marché du travail que leurs homologues diplômés.** Source : *Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion*, Cereq Bref n°171, janvier 2001, 4 pages.
-  **Préparation des élèves à la transition école-vie de travail.** Source : *Préparation des élèves à la transition école -travail. Formation en direction des enseignants de lycées professionnels, sections industrielles*. Grange A., (2000), mémoire de Dess processus de formation et développement de compétences dans le management de projet, délivré par l'université Paris-Nanterre, 85 pages.

Lu pour vous, en insertion

 **Plus de 90% des jeunes Français n'ont pas de difficultés particulières de lecture.**

Sources :

. *Les journées d'appel de préparation à la défense*, Mission Liaisons-Partenariats, Direction du service national, n°2, septembre 2000, 30 pages.

. *Les évaluations en lecture dans le cadre des journées d'appel de préparation à la défense, année 1999-2000*, note n°00.50, direction de la programmation et du développement, ministère de l'éducation nationale, décembre 2000.

A la suite de l'adoption par le Parlement de la loi du 28 octobre 1997 portant réforme du service national, tous les jeunes, à partir des années de naissance 1980 pour les garçons et 1983 pour les filles, sont appelés à participer à une journée d'information sur la défense et de tests dénommée journée d'appel de préparation à la défense (Japd). Ce dispositif a été mis en place, pour les hommes, à compter du 3 octobre 1998, et étendu aux femmes en avril 2000. Depuis cette date, tous les jeunes français et françaises d'environ 17 ans sont évalués sur leur compétence en compréhension de l'écrit dans le cadre des Japd.

L'évaluation se déroule en deux temps : une épreuve est proposée le matin, d'autres l'après-midi. L'épreuve du matin vise une première détection de jeunes confrontés à des difficultés de lecture ; les épreuves de l'après-midi permettent d'affiner le diagnostic posé le matin. Un échec aux épreuves de lecture et d'écriture de l'après-midi conduit à proposer au jeune un entretien d'information sur l'aide que peut lui apporter le réseau d'insertion (mission locale, Paio). Si le jeune est scolarisé, un signalement à l'inspection académique est fait, après accord de l'intéressé.

Les résultats présentés ci-dessous ont été obtenus sur un échantillon représentatif de la population des jeunes s'étant présentés à ces journées. Durant une année scolaire ordinaire, ce sont désormais plus de 600 000 jeunes hommes et femmes de 17 ans environ qui participent aux Japd et passent les épreuves d'évaluation de la compréhension de l'écrit conçues par le bureau de l'évaluation des élèves de la Mission de l'évaluation (Direction de la programmation et du développement du ministère de l'éducation nationale), la Direction du service national et l'université Paris V.

Paio :

*Permanence d'accueil
d'information et d'orientation*

Japd :

*Journée d'appel de
préparation à la défense*

Les principaux enseignements de l'enquête

Plus de 90% des jeunes soumis à une évaluation de leurs compétences en compréhension de l'écrit à l'occasion des journées d'appel de préparation à la défense « ne présentent pas de difficultés particulières de lecture », réussissent 90% des items de compréhension immédiate, 70% des items de compréhension logique et plus de 60% des items de compréhension fine. En revanche, « 9% ont des difficultés réelles de compréhension de l'écrit » et, parmi ces 9%, la moitié « sont dans une situation qui peut

Lu pour vous, en insertion

(suite)

déboucher sur l'illettrisme ». Ce sont les conclusions de l'étude publiée par la direction du service national du ministère de la défense nationale.

Ces chiffres ont été calculés à partir des résultats collectés dans tous les départements métropolitains les 7, 21 et 24 juin 2000 auprès de 21750 jeunes de 17 à 19 ans. Parmi eux, 9% « *éprouvent des difficultés plus ou moins importantes pour accomplir des lectures nécessaires à la vie quotidienne* » (11,5% des garçons et 7,1% des filles).

Au total, 1,6% des jeunes maîtrisent « *insuffisamment les mécanismes élémentaires de la lecture* ». 3,4% « *ne les possèdent que partiellement* ». 4,3% sont des « *lecteurs rigides qui ne peuvent s'adapter efficacement aux différents exercices proposés* » bien qu'ils n'aient pas « *de troubles apparents des mécanismes fondamentaux* ».

En ce qui concerne les *bons lecteurs*, les filles obtiennent de meilleurs scores que les garçons aux items permettant d'évaluer de façon plus fine leur degré de maîtrise de la compréhension des textes écrits et leurs compétences en orthographe.

Le déroulement de l'évaluation

Les tests sont administrés en 2 temps. Le premier temps permet de distinguer deux groupes : le groupe A réunit les jeunes qui semblent avoir des difficultés de lecture ; le groupe B ceux qui sont plus à l'aise dans cette activité. Ce premier tri s'effectue sur la compréhension d'un texte narratif et l'utilisation d'un tableau à double entrée. Le second temps permet de diversifier encore les évaluations, offrant au groupe des épreuves qui décrivent les mécanismes fondamentaux impliqués dans la lecture. Pour le groupe B, d'autres épreuves mettent en jeu la flexibilité des lecteurs, c'est-à-dire la capacité à lire des écrits complexes nécessitant une compréhension fine. Chaque groupe réalise également des épreuves d'orthographe.

Définition de la lecture retenue pour la construction des épreuves

Compte tenu du contexte de passation de l'épreuve qui est proposée aux jeunes de 17-18 ans lors de la journée d'appel de préparation à la défense, envisager l'évaluation de la maîtrise de la langue française revient essentiellement à évaluer des aptitudes en lecture des jeunes, au sens où lire est à la fois utiliser de manière quasi inconsciente des mécanismes de base indispensables et donner du sens à ce qui est lu, cette opération étant elle-même plus ou moins complexe selon les supports, leur degré de difficulté ou la visée même de l'acte de lire, l'intention du lecteur. En effet, les composantes de la lecture ne se limitent pas à l'activité de décodage et de compréhension ; elles incluent l'adoption de stratégies adaptées aux buts de la lecture, de connaissances à propos de ces stratégies, et enfin la capacité à les contrôler. Pour lire, il faut mobiliser un ensemble de processus mentaux qui conduisent à l'identification de mots et à la compréhension de l'écrit. Certains de ces processus, en particulier ceux qui concernent le traitement des mots, deviennent automatisés. Mais les processus de haut niveau, ceux qui concernent la mise en place de la signification du contenu du texte, sont pour la plupart soumis au contrôle du lecteur.

« ... Lire est à la fois utiliser de manière quasi inconsciente des mécanismes de base indispensables, et donner du sens à ce qui est lu ».

Lu pour vous, en insertion

(suite)

Comment évaluer la maîtrise de la lecture ?

La littérature spécialisée a conduit à prendre en considération les divers processus impliqués dans la lecture-compréhension afin d'évaluer l'état de leur fonctionnement. En conséquence, les auteurs des tests ont listé un certain nombre d'opérations mises en oeuvre dans la lecture-compréhension qu'il semble important de mesurer dans la population concernée. Le résultat final de ce travail est organisé sous la forme d'un tableau de compétences hiérarchisées. Cette conception relève la fois de la psychologie cognitive, de la linguistique et de la sociologie.

Quatre degrés d'exigence ont été retenus

Connaissances indispensables à l'acte même de lire : maîtrise des mécanismes de base de la lecture et connaissance de codes élémentaires de l'écrit. Ces compétences sont mises en oeuvre de façon plus ou moins inconsciente par le lecteur, mais constituent un « niveau plancher » en deçà duquel le savoir lire ne peut exister.

Compréhension immédiate : il s'agit d'un niveau simple de compréhension, de compétence de base en quelque sorte, consistant en un repérage d'informations figurant explicitement dans un texte.

Compréhension logique : à ce niveau, les compétences à mettre en oeuvre sont plus approfondies et nécessitent la mise en relation de plusieurs informations explicites pour construire du sens.

Compréhension fine : à ce niveau de compréhension, le lecteur doit opérer un traitement approfondi des informations. Il doit avoir la capacité de suppléer les lacunes du texte, de déduire à partir des informations explicites d'autres informations qui en découlent nécessairement, et donc d'accéder à l'implicite.

Les deux équipes d'enseignants-chercheurs associées à cette évaluation :

Equipe de l'université Paris V : Alain Bentolila, Fernando Perez-Diaz (associés à Jean -Philippe Rivière, ministère de la défense), équipe de la direction de la programmation et du développement du ministère de l'éducation nationale : Jean-Pierre Jeantheau, Thierry Rocher.

Pour en savoir plus :

Les études complètes sont disponibles auprès d'Anne Grange, tél. 02 43 84 77 74, ou de Jacques Vauloup, tél. 02 43 61 58 11. L'ensemble des notes d'information du ministère de l'éducation nationale est disponible sur le site www.education.gouv.fr



Lu pour vous, en insertion

(suite)

Le développement économique de la Sarthe se fait fondamentalement dans les services.

Source :

Evolution de la conjoncture économique en Sarthe durant les années 90, Comité d'expansion économique de la Sarthe et Université du Maine, direction Yves Guillotin Y., octobre 2000, 110 pages.

Quarante-cinq après sa création en 1955, le Comité d'expansion économique de la Sarthe propose, en 2000, une analyse rétrospective sur les dix dernières années de la conjoncture économique locale.

La Sarthe, département industrialisé

En Sarthe, en 1998, les services ont un poids moins important dans la structure des emplois salariés qu'au niveau national (28 % des emplois sont concentrés dans l'industrie contre une moyenne nationale de 19%).

Une croissance qui repose sur les services

En termes de valeur ajoutée (valeur ajoutée = valeur de la production, ou chiffre d'affaires – valeur des biens intermédiaires consommés), la valeur ajoutée créée par les entreprises de services représente entre 75% et 85% de leur chiffre d'affaires. Ce taux n'est que de 30% à 35% dans l'industrie, laquelle, contrairement aux services, consomme beaucoup de biens intermédiaires dont la valeur se répercute sur le prix de vente du bien produit. Au total, dans le secteur concurrentiel, les services marchands créent près des deux tiers de la valeur ajoutée en Sarthe.

En termes d'emplois, les services occupent 48% des emplois salariés en Sarthe. C'est le seul grand secteur à voir son poids s'accroître dans la structure sarthoise des emplois. A titre d'exemple, les services marchands ont créé de 1990 à 1998 cinq fois plus d'emplois nets que l'industrie agroalimentaire, pourtant filière d'excellence du département.

Ce constat est structurel. Il traduit la mutation de notre société

Structurellement, la croissance de la Sarthe, comme en France, repose sur les services. « *Le développement des services ne peut que s'accélérer avec l'avènement des technologies de l'information et de la communication. La Sarthe, malgré un retard certain, commence à s'orienter vers ce qui est communément appelé la nouvelle économie : implantation de « start-up », de « call-centers », développement important d'activités de hautes technologies* » (page 13). Des marges importantes de croissance existent en terme de création d'emplois de services puisqu'en ce domaine, les créations nettes d'emplois se font structurellement trois fois moins vite en Sarthe qu'au niveau national. L'étude affirme ensuite : « *La Sarthe est en retard dans son évolution vers une économie de services* » (page 13). A l'inverse, les secteurs industriels résistent mieux en Sarthe qu'ailleurs (au

Lu pour vous, en insertion

(suite)

niveau national, destruction nette d'emplois industriels de 136% sur la période, contre 12% seulement en Sarthe). Cette spécificité locale tient au fait que, en raison de la présence de grandes structures industrielles dans le département, les collectivités locales ont été conduites à concentrer leurs efforts sur la défense de l'emploi industriel au détriment de la promotion des services.

L'étude présente en 2^{ème} partie les « Atouts et faiblesses économiques de la Sarthe ». La 3^{ème} partie distingue une « Analyse sectorielle » (agriculture, services, industrie). Enfin la 4^{ème} partie offre des « Témoignages » de responsables d'entreprises.

Au total, une étude fort riche, documentée, truffée de tableaux accessibles à la compréhension des non-spécialistes, et agrémentée de témoignages de qualité. Une mine susceptible d'alimenter la question cruciale des indispensables évolutions de la carte des formations initiales et continues en Sarthe. Développer les formations dans le secteur des services est devenu une nécessité.



Lu pour vous, en insertion

(suite)

 **Les jeunes sortis de l'école sans diplôme sont plus en difficulté sur le marché du travail que leurs homologues diplômés.**

Source :

Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion, Cereq, Bref n°171, janvier 2001, 4 pages.

En 1992, plus de 146 000 jeunes, sans diplôme (Cap, Bep, baccalauréat), sont entrés dans la vie active, soit 2% de la génération qui cette année-là quittait le système scolaire. L'enquête *Génération 92* du Cereq porte sur les premières années de vie professionnelle des jeunes au milieu des années 90, mais comporte également des éléments sur la vie familiale des jeunes interrogés, cinq ans après leur sortie du système scolaire : s'ils vivent chez leurs parents, en couple, ont des enfants. Le profil socio-démographique des « sans diplôme » fait apparaître un groupe plus masculin et plus populaire que l'ensemble des jeunes entrés au même moment sur le marché du travail. En outre, la majorité des sortants sans diplôme provient du niveau V (année terminale des cycles courts professionnels).

Des situations professionnelles très hétérogènes

Cinq ans après leur sortie du système scolaire en 1992, la situation des jeunes sans diplôme est loin d'être homogène. Certains ont un emploi stable, à durée déterminée, sont fonctionnaires (ou élèves fonctionnaires), aides familiales ou travailleurs indépendants ; d'autres ont un emploi temporaire, à durée indéterminée, en intérim ou sous toutes formes de contrats particuliers ; d'autres enfin ne travaillent pas.

Face au risque d'exclusion, l'intégration professionnelle et familiale

En croisant la situation professionnelle et le contexte familial, l'enquête présente une typologie en 6 groupes :

- (1) *les dépendants, des garçons à la maison*, cumulant les difficultés maximales
- (2) *les indépendants, une nouvelle famille*, filles ou garçons, habitant en couple
- (3) *de jeunes mères de famille, sans emploi, vivant en couple ou seules* (insertion difficile)
- (4) *en emploi et chez papa-maman* : des adolescents prolongés (essentiellement des garçons, célibataires et sans enfant, insouciants de l'avenir)
- (5) *emploi précaire et logement indépendant : vers l'indépendance* (vivent souvent en couple)
- (6) *emploi précaire et chez papa-maman : un début de transition* (des garçons célibataires, sans enfant). Au fond, on peut considérer que tout un ensemble de jeunes ne semble pas menacé par les processus d'exclusion, 5 ans après être sorti sans diplôme du système scolaire (environ 50% de l'ensemble total).

Cereq :
Centre d'études et de
recherches sur les
enseignements et les
qualifications

Lu pour vous, en insertion

(suite)

Niveau de formation à la sortie de l'école et risque d'exclusion

Corroborant le sens commun, le fait d'avoir suivi une formation préparant à un baccalauréat « protégerait » plus l'individu, cinq ans après sa sortie de l'école, d'une situation sociale particulièrement difficile : on trouve en effet plus d'autonomes et moins de précaires ou de dépendants (au sens de l'enquête) chez les jeunes de niveau IV (bac) que chez ceux des autres niveaux. Encore faudrait-il se demander si l'orientation vers le bac n'a pas été choisie par des jeunes potentiellement plus autonomes en termes scolaires, et qui mobiliseraient ces ressources, a priori disponibles pour l'école, dans leur vie post-scolaire.

« Ce qui semble tout à la fois confirmer l'idée selon laquelle le niveau de sortie de l'école a toujours, même chez les non diplômés, un effet sur les modes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes, mais dans le même temps, relativise ce constat : un quart des jeunes les plus marginalisés dans le système éducatif sont autonomes cinq ans après l'avoir quitté. Ils sont porteurs d'autres compétences que celles qu'exige l'école et savent les mettre en œuvre dans le monde social ». Ainsi le destin des jeunes qui n'obtiennent pas de titre scolaire reste tout de même fortement marqué par le cursus qu'ils ont suivi.

L'ensemble des observations rapportées par l'enquête concerne une période (1992-1997) pas particulièrement favorable à l'emploi et à l'insertion pour les jeunes. Pour autant la situation des jeunes concernés a pu, depuis 1997, soit s'améliorer (mesures jeunes, embellie du marché du travail), soit se dégrader (changement de statut matrimonial). Les auteurs concluent avec pertinence que la baisse générale du taux de chômage des jeunes depuis 1997 ne profite pas (ou peu) à ceux de niveau V bis ou VI, ce qui a pour effet d'augmenter les inégalités entre diplômés et non diplômés.



Lu pour vous, en insertion

(suite)

Préparation des élèves à la transition école-vie de travail.

Source :

Préparation des élèves à la transition école-travail. Formation en direction des enseignants de lycées professionnels, sections industrielles. Grange A., (2000), mémoire de Dess processus de formation et développement de compétences dans le management de projet, délivré par l'université Paris-Nanterre, 85 pages.

L'auteure s'intéresse, dans le cadre de la préparation d'un Dess, à la transition école-professionnelle des lycéens professionnels de l'industrie. Elle s'appuie sur une longue expérience de formatrice en Cippa, puis de chargée de mission départementale Mission générale d'insertion/Nouvelles chances, et de responsable académique des formations relatives à la démarche de recherche d'emploi.

Du lycée professionnel au monde du travail (1^{ère} partie)

Cette partie situe la mission *Préparation des jeunes à l'insertion* dans sa diachronie, et dans l'évocation des actions le plus couramment effectuées (Ithaque, Are, Fcil). La place et les modalités d'organisation de l'alternance en formation sont exposées. Il est bien noté (haut page 19) que « *du côté de l'entreprise, le discours dominant valorise l'alternance sous contrat de travail [...]. Pour les enseignants, l'enjeu est de trouver « la bonne entreprise », celle qui proposera des tâches correspondant au référentiel et permettra la mise en application des apprentissages réalisés en lycée professionnel* ». Les études régionales citées à l'appui de l'analyse d'Anne Grange révèlent que, si l'insertion des bacheliers industriels est relativement bonne, elle s'effectue néanmoins pour l'essentiel dans des emplois d'ouvriers spécialisés ou d'ouvriers professionnels, emplois traditionnellement considérés dans les entreprises en correspondance à des connaissances de niveau Cap ou Bep (logique de déclassement, cf. Veneau et Mouy, 1995).

Les processus transitionnels à l'adolescence

Dans la 2^{ème} partie, Anne Grange remet en question le concept gyrovague d'insertion pour lui préférer justement celui de *transition*. Page 27 : « *La perspective dans laquelle nous nous situons n'est pas de rendre raison du phénomène de l'insertion sous un angle sociologique ou économique, mais de proposer les contours d'une théorie de l'action susceptible d'aider tant les élèves que leurs conseillers. L'objectif étant que les élèves participent au décryptage des événements de leur vie qui s'inscrivent dans une trajectoire personnelle et font sens pour eux. De ce point de vue, le concept de transition recouvre des réalités peu prises en compte par l'insertion* ». Elle propose ensuite une analyse spectrale du concept de transition, i.e. sous l'angle d'une approche pluridisciplinaire (étymologique, psychologique,

Are :

Ateliers de recherche d'emploi

Dess :

Diplôme d'études supérieures
spécialisées

Fcil :

Formation complémentaire
d'initiative locale

Ithaque :

Itinéraire personnalisé
d'accès à la qualification

Lu pour vous, en insertion

(suite)

sociologique, économique). Pour l'auteure, « en LP, l'approche par l'insertion, en se focalisant sur l'entrée dans la vie active, sous-estime la complexité et la dimension temporelle des processus à la fois objectifs et subjectifs qui construisent l'identité et les itinéraires des élèves » (page 29). Son analyse multiréférentielle du concept de transition s'appuie ainsi sur les travaux de Rose, Galland, Bettelheim, Houde, mais aussi sur le modèle de Schlossberg (1995). Ce dernier définit la transition comme « *n'importe quel événement ou absence d'événement qui amène des changements dans nos relations, comportements, croyances et rôles de vie* ». Cette définition induit une approche transactionnelle de l'accompagnement : « *l'accompagnateur considère la personne dans sa globalité, intégrée dans un contexte évolutif. Il s'agit d'accompagner la personne dans une transaction entre elle et les autres, entre son projet personnel et la recherche d'une identité sociale et professionnelle* » (page 34).

Les lycéens professionnels aujourd'hui (3^{ème} partie)

La 3^{ème} partie s'attache aux élèves de terminale professionnelle. D'après l'auteure de l'étude, contrairement à une acception communément admise, « *les jeux ne sont pas faits : [...] pour certains élèves, l'entrée en Lp ne règle pas une fois pour toute la question du projet personnel. Celui-ci, à la suite d'événements plus ou moins fortuits, anticipés ou non, ou d'une scolarité décevante, peut être révisable. L'idée selon laquelle un lycéen empruntant la voie professionnelle ne vivra plus l'indécision, la remise en cause et les affres de l'orientation relève davantage du stéréotype que de la réalité objective* » (page 38). Le monde du travail est souvent considéré comme étranger pour bon nombre de ces jeunes. Anne Grange présente ensuite les résultats d'un questionnaire qu'elle a diligenté dans l'académie de Nantes sur l'opinion qu'ont les lycéens professionnels sur la préparation à l'insertion qui leur a été proposée avant leur sortie du Lp. Si une majorité d'entre eux estime avoir été préparée, le temps consacré leur a semblé trop restreint, et l'entretien d'embauche insuffisamment traité. En outre, un élève de terminale professionnelle sur deux estime avoir une connaissance insuffisante du fonctionnement et de l'organisation de l'entreprise. Ils sont majoritairement inquiets quant à leur entrée dans le monde du travail.

Une exigence de formation et de professionnalisation

La 4^{ème} partie de l'étude part du constat de la difficulté rémanente à intégrer « la problématique de la transition » à la formation initiale en lufm, et propose d'accentuer la part dévolue à la formation continue là où des avancées existent depuis plusieurs années : modules centrés sur *l'aide à la recherche d'emploi* (acception que nous préférons à celle, plus instrumentale, de *techniques de recherche d'emploi*, employée par l'auteure) ; vers un référentiel de compétences spécifique au contexte des Lp. Le professionnalisme attendu des enseignants pourrait s'appuyer ainsi sur « la cible de professionnalisation » proposée par Le Boterf (1999), définissant 6 domaines : maîtrise des savoirs à enseigner, maîtrise des situations d'apprentissage et de la relation pédagogique, gestion des relations dans l'établissement et avec le système éducatif, gestion des relations avec l'environnement externe, adaptation à l'évolution des métiers,

Lu pour vous, en insertion

(suite)

éthique professionnelle.

Une exigence de formation et de professionnalisation (5^{ème} partie)

Dans la 5^{ème} partie, l'auteure propose un scénario de formation continuée s'appuyant à la fois sur la formation à l'Ifm et la formation en cours d'emploi (en articulation), et sur une « *diffusion, par étapes, des processus transitionnels dans l'enseignement professionnel* ». Les étapes proposées : livret-guide et outils ; séminaires sur le thème de la transition école-travail ; équipe-ressource académique pour la formation continue des équipes (des inspecteurs de l'orientation et/ou de l'enseignement technique volontaires pourraient-ils être habilités à la rejoindre ?). De nouvelles opportunités s'ouvrent, depuis les réformes engagées à la rentrée 2000, d'utiliser les *heures de vie de classe, les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, et les périodes de formation en entreprise* dans l'esprit souhaité par l'auteure de l'étude. L'ouvrage se termine sur des jalons pour une formation permanente, définissant 5 objectifs généraux qu'Anne Grange s'applique à détailler (pages 67-74) : socialiser, informer, autonomiser, instrumenter, établir une relation authentique.

Cette étude brillante, étayée à la fois sur un contexte théorique solide, et sur la valeur d'une expérience personnelle multivariée, sort au moment même où la transition école-vie de travail (ou mieux : école-vie sociale et professionnelle) prend des dimensions nouvelles du fait de la reprise économique et des nombreux départs en retraite attendus prochainement chez les baby-boomers. Elle nous aide à repenser notre travail, pour les années qui viennent.

Source complémentaire :

. *Préparation des élèves à la transition école -travail. Projet de formation en direction des enseignants de lycées professionnels, sections industrielles.* Etude et propositions adressées à M. Bergmann, Dafpic, rectorat de Nantes, Grange A., (2000), novembre 2000, 70 pages.



Informations pratiques

Les dispositifs ouverts en Sarthe en 2000-2001

Les publications

Les sigles

Les dispositifs ouverts en Sarthe en 2000-2001

Cio (Centre d'information et d'orientation)

La Flèche, tél. 02 43 94 06 71. Directeur : Jean Perlemoine.
La Ferté-Bernard, tél. 02 43 93 06 13. Directrice : Renée Samson.
Le Mans centre, tél. 02 43 82 55 11. Directrice : Michèle Géniaux.
Le Mans sud, tél. 02 43 50 16 90. Directeur : Philippe Samson.
Sablé/Sarthe, tél. 02 43 95 08 14. Directrice : Monique Rotrou.

Chargée de mission départementale insertion

Anne Grange, tél. 02 43 84 77 74

Cippa (Cycle d'insertion professionnelle par alternance)

Collège Le Marin, Allonnes, tél. 02 43 80 64 11. Coordinatrice : Lydie Gaudin.
Collège Cocteau, Coulaines, tél. 02 43 82 20 23. Coordinatrice : Annick Guilleux
Collège Val d'Huisne, Le Mans, tél. 02 43 84 05 30. Coordinatrices : Sylvie Blanche, Nadège Boblet.
Collège Val d'Huisne, La Ferté-Bernard, tél. 02 43 71 88 00. Coordinatrice : Nathalie Guillin.
Lycée professionnel Ampère, La Flèche, tél. 02 43 94 06 60. Coordinateur : Marc Landais.
Lycée professionnel Cros, Sablé/Sarthe, tél. 02 43 95 56 19. Coordinatrice : Annie Guesnay.

Classe relais

Collège Maroc Huchepie, Le Mans, tél/fax 02 43 85 29 49 Coordinateur : André Guy

Formation intégrée

Lycée professionnel Funay, Le Mans tél. 02 43 50 38 70. Coordinateur : Jean-Pierre Borderie.

Ithaque, parcours individualisés

Plusieurs établissements (contact : Anne Grange)

Modal (Module d'accueil des lycéens)

Lycée Malraux, Allonnes, tél. 02 43 39 28 50. Coordinateur Gilles Mançon

Morea (Module de réparation d'examen par alternance)

Lycée professionnel Rondeau, St Calais (*Bep conduite et services dans le transport routier*)
Lycée Bellevue Le Mans (*Baccalauréats ES, L, S*)
Lycée Malraux, Allonnes (*Baccalauréat STT*)

Référents insertion de bassin

Nord Sarthe : Nathalie Guillin, tél. 02 43 71 88 00
Sud Sarthe : Marc Landais, tél. 02 43 94 06 60 ; Annie Guesnay, tél. 02 43 95 56 19
Centre Sarthe : Sylvie Blanche, tél. 02 43 82 55 11

Les publications

Les publications précédentes du réseau de la Mission générale d'insertion/Nouvelles chances de l'éducation nationale, académie de Nantes :

L'insertion pas à pas, nos méthodes, nos pratiques en Cippa, académie de Nantes, Mission générale d'insertion, décembre 1998

Revue Passerelles, spécial « Les décrocheurs », n°1, Mission générale d'insertion, Inspection académique de la Sarthe, septembre 1998

Revue Passerelles, spécial « Recherche d'emploi : outils et dispositifs », n°2, Mission générale d'insertion, Inspection académique de la Sarthe, décembre 1999

Eduquer en orientation, la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation en Sarthe de 1990 à 2000, EduSarthe, collection Ressources, Inspection académique de la Sarthe, novembre 2000

Education, économie emploi, un partenariat en développement, EduSarthe, collection Ressources, Inspection académique de la Sarthe et Association FormaSarthe, février 2001

Les sigles utilisés

Anpe	Agence nationale pour l'emploi
Are	Atelier d'aide à la recherche d'emploi
Bep	Brevet d'études professionnelles
Cap	Certificat d'aptitude professionnelle
Cdi	Centre de documentation et d'information
Cereq	Centre d'études et de recherches sur les enseignements et les qualifications
Cio	Centre d'information et d'orientation
Cippa	Cycle d'insertion professionnelle par alternance
Cned	Centre national d'enseignement à distance
Cop	Conseiller d'orientation psychologue
Cpe	Conseiller principal d'éducation
Dess	Diplôme d'études supérieures spécialisées
Fcil	Formation complémentaire d'initiative locale
Ithaque	Itinéraire personnalisé d'accès à la qualification
Iufm	Institut universitaire de Formation des maîtres
Japd	Journée d'appel de préparation à la défense
Lp	Lycée professionnel
Mgi	Mission générale d'insertion
Modal	Module d'accueil des lycéens
Morea	Module de reprise à l'examen par alternance
Paio	Permanence d'accueil, d'information et d'orientation

Après les précédentes parutions consacrées aux *décrocheurs* (n°1, septembre 1998) et aux *outils et dispositifs en recherche d'emploi* (n°2, décembre 1999), la troisième édition de la revue Passerelles/EduSarthe propose de mettre en valeur des exemples de *parcours adaptés, ou parcours individualisés*. Proposés depuis le milieu des années 1980 dans le cadre des dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes sortant (ou risquant de sortir) sans solution de formation initiale, ces aménagements souples, adaptés, nécessitant peu de moyens financiers, seulement quelque imagination et créativité, et un zeste de confiance, méritaient d'être présentés au travers d'expériences vécues.

Le dossier propose de rencontrer Kevin, Yann, Thomas, Nicolas, et les suit dans leurs souffrances, leurs hésitations, et leur nouveau départ. Qu'ils fréquentent *Morea, Modal, Cippa, Ithaque, pôle d'insertion, ou classe relais*, ils peuvent ainsi, grâce à la force et à la souplesse des dispositifs, à l'étayage des règles et des structures collectives, et à la présence d'adultes solides et écoutants, reprendre confiance en eux, et par conséquent, construire un futur redevenu possible.

La revue relate également le dispositif intitulé *cellule de veille* mis en place dans un lycée professionnel, en s'appuyant sur la *démarche qualité*.

Une *bibliographie* commentée clôt le dossier.

Contact :

Mission insertion de l'Education nationale

C.I.O. Le Mans Sud, 22, rue Maryse Bastié, 72100 Le Mans

Téléphone : 02.43.50.16.90 – mel : missioninsertion72.ag@wanadoo.fr

Eric Barbier, Patrick Berthelot, Sylvie Blanche, Marie-Odile Fleury, Lydie Gaudin, Anne Grange, Nathalie Guillin, Gilles Mançon, Jacques Vauloup ont participé à la rédaction de la présente livraison d'EduSarthe tirée en 400 exemplaires.

Directeur de publication : Michel Laurent, Inspecteur d'académie, Directeur des services départementaux de l'Education nationale de la Sarthe

34, rue Chanzy, 72071 Le Mans cedex 9

Téléphone : 02.43.61.58.00 – mel : ce.ia72@ac-nantes.fr

Ce dossier est également disponible en téléchargement sur le site www.ac-nantes.fr/ia72