



1. Qu'est-ce que You-Move

« You' Move » (Youngsters' Mobility skills Evaluation and Enhancement¹) a été développé par une équipe pluridisciplinaire composée d'enseignants, de formateurs, de psychologues, de spécialistes de la mobilité, de professionnels de l'orientation, de l'insertion socioprofessionnelle et de la lutte contre le décrochage scolaire, d'auteurs et de graphistes, dans le cadre d'un projet européen soutenu par le programme Erasmus+.

Les 7 partenaires sont issus de 5 pays : Allemagne, Belgique, France, Luxembourg et Portugal.
L'outil existe en 3 langues : français, allemand et portugais (en partie).

You' Move propose une pédagogie de la mobilité de proximité. Le consortium a élaboré un outil pédagogique complet d'évaluation individuelle et d'amélioration des compétences de mobilité par la construction d'un plan individuel de formation à destination de jeunes, notamment en risque de décrochage scolaire ou en difficulté d'insertion. Il ne se suffit pas à lui-même et prend tout son sens dans un travail formatif ou d'accompagnement du parcours du participant. C'est la raison pour laquelle cet outil a pour vocation d'être utilisé en présence d'un professionnel, qu'il soit ou non conseiller mobilité de formation. Il peut s'agir de tout enseignant, formateur d'orientation ou de recherche active d'emploi, agent d'insertion ou de guidance psychosociale.

Cet outil est aussi utilisable pour tout demandeur d'emploi en formation ou toute personne accompagnée dans un processus d'insertion sociale.

Les fondements de l'outil

Le contexte

Les expériences et investigations des membres du consortium montrent qu'une mobilité de proximité reste cependant un obstacle, notamment pour les publics les plus fragiles, à l'accès ou au maintien dans la formation initiale, à la formulation de choix d'orientation positifs, à l'insertion socioprofessionnelle, et donc à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

Trop d'enseignants, de formateurs, d'accompagnateurs de jeunes et de décideurs de programmes d'enseignement n'ont pas du tout ou pas suffisamment conscience du problème que la mobilité de proximité peut poser à des jeunes défavorisés.

Dans beaucoup de situations, les jeunes défavorisés se trouvent devant des barrières de mobilité qui résultent d'un manque de compétences clés, pourtant indispensables pour leur intégration dans les mesures d'éducation professionnelle à venir et dans le marché du travail.

L'accompagnement

¹ La traduction choisie par les partenaires est : « Evaluation et amélioration des compétences en mobilité des jeunes »

Dans le cadre du respect de la personne, l'accompagnateur doit :

- Favoriser la mise en place d'une dynamique de progression et d'élaboration du parcours d'orientation de la personne
- Permettre une phase d'interrogations sur soi, sur ses attentes, ses compétences, ses acquis...
- Donner place à une phase de recherche de moyens pour alimenter cette réflexion notamment avec la découverte des fiches métiers (onglet : découvrez des métiers)
- Veiller à favoriser la mise en place de compétences transférables :
 - Savoir rechercher l'information,
 - Savoir trier l'information,
 - Faire preuve d'esprit critique par rapport à la source d'information,
- Se doter de compétences pour s'orienter tout au long de la vie, ...
- Rendre la personne actrice de ses choix,
- S'attacher à respecter l'autonomie de la personne,
- S'attacher à respecter la personne dans ses choix,
- Prendre en compte les possibilités d'accès à l'information de la personne,
- Respecter sa liberté de jugement,
- Favoriser ses initiatives,
- Dédramatiser les choix,
- Accompagner la maturation progressive

Le conflit sociocognitif

« Le conflit sociocognitif est un élément moteur du développement dans la théorie du psychologue Lev Vygotski. Apparaissant vers 7-8 ans, le conflit sociocognitif est la confrontation à un problème entre plusieurs enfants. Il est formateur dans la mesure où il permet à l'enfant de prendre conscience du point de vue d'autrui et de formuler le sien. Après avoir pris du recul sur le problème, l'enfant va construire son esprit en jugeant laquelle des solutions est la plus adéquate ». Définition : source WIKIPEDIA

La représentation est amenée à évoluer grâce à la confrontation.

Les arguments des pairs sont plus efficaces pour participer de cette évolution qu'un discours imposé et non assimilé par l'individu.

Le professionnel doit accepter de :

- Laisser la personne cheminer à son rythme pour modifier sa représentation,
- Favoriser l'échange et la confrontation des idées,
- Faire en sorte que la représentation proposée ne soit ni trop éloignée ni trop déstabilisante par rapport à la représentation initiale afin de permettre son évolution.

Les objectifs

- Evaluer les compétences en mobilité de proximité, déterminer les freins et leviers en la matière, ainsi que les projets du participant
- Favoriser l'échange avec un professionnel de l'insertion ou de la mobilité à partir de la découverte du bilan de compétences
- Mettre la personne face à ses propres représentations sur la mobilité, davantage que face au nom propre du moyen de transport
- Faire émerger un questionnement autour des freins, leviers et projets
- Construire un plan individuel de formation en vue d'améliorer les compétences nécessaires à la réalisation des projets personnels

Il se compose :

- D'un référentiel de mobilité,

- d'un questionnaire en ligne, basé sur le référentiel, adapté au public allemand, belge, français, luxembourgeois et portugais.
- D'un photo-langage permettant d'amorcer un travail sur la mobilité avec les jeunes,
- D'une boîte à outils pédagogiques reliée au référentiel, permettant aux accompagnateurs de construire des parcours de formation en fonction du bilan du questionnaire.

2. Le référentiel (en annexe)

Les compétences de mobilités ne se résument pas à des compétences techniques. En effet, la capacité à se déplacer s'appuie fortement sur des compétences socio-cognitives permettant sur le plan du raisonnement de, par exemple, planifier, s'orienter, mémoriser, ... et sur un plan personnel de faire preuve de capacité de communication, d'une certaine affirmation de soi, ...

Le référentiel a donc été construit à partir des référentiels suivants :

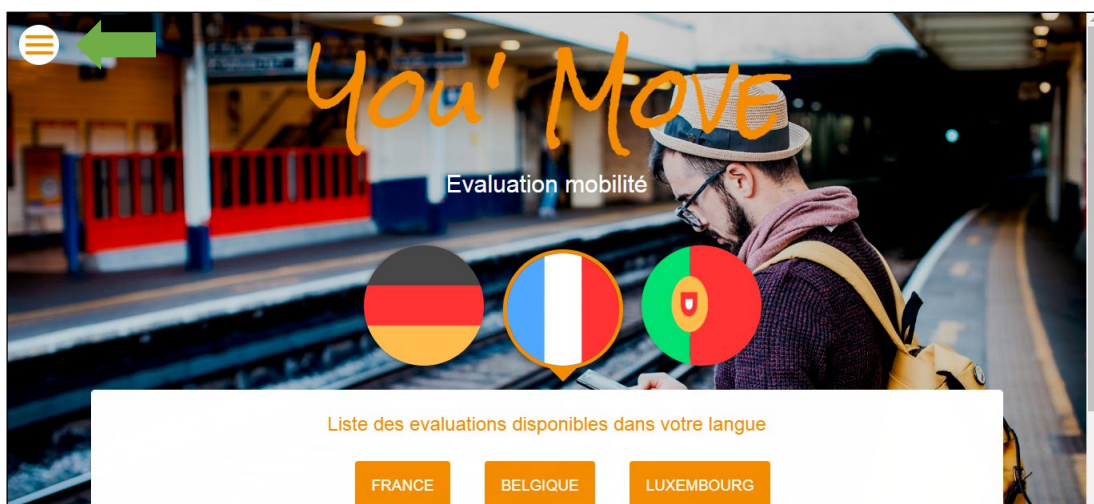
- Développer autrement les compétences socio-cognitives (<http://www.euro-cordiale.lu/outils-cognitifs/>)
- Socle commun de connaissances et de compétences (http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf)
- Des compétences techniques, identifiées spécifiquement pour You-Move. Les compétences techniques identifiées concernent l'usage des moyens de transport, ainsi que le vocabulaire propre à la mobilité.

Le référentiel des compétences est lié au questionnaire. Lorsqu'une question interroge une compétence, celle-ci apparaît dans le bilan. De plus, les compétences sont également liées à la boîte à outils. De la sorte, une relation automatique est proposée, entre le questionnaire et la boîte à outils.

En ce qui concerne les compétences du socle commun, aucun nouvel outil n'est proposé. Les partenaires du projet considèrent cette compétence comme étant déjà acquise, ou à tout le moins en cours d'acquisition, à travers la formation, l'accompagnement ou l'enseignement réalisé de manière complémentaire à You Move...

3. Le questionnaire

Le questionnaire est accessible sur la page d'accueil du site www.you-move.eu en cliquant sur le pays choisi qui apparaît en cliquant sur un des trois drapeaux.



La passation

Le questionnaire comporte 109 questions et débute par l'indication de l'âge de la personne afin d'adapter les questions (relatives au permis de conduire, par exemple). Sa passation prend environ 20-25 minutes pour des personnes maîtrisant la langue.

Les réponses sont enregistrées sur le site de manière anonyme. Les noms et/ou adresses mail renseignées ne font pas partie de cette sauvegarde. Celles-ci ne sont utiles que pour l'impression du bilan de compétences et l'enregistrement temporaire de la passation.

L'objectif d'enregistrer des réponses anonymes est statistique : à partir d'un volume important de passations, le coordinateur du projet ou l'un des partenaires pourrait utiliser ces statistiques pour conscientiser le milieu politique, économique et associatif à des problèmes précis de mobilité, que ce soit vis-à-vis d'un public-cible ou d'une zone géographique..

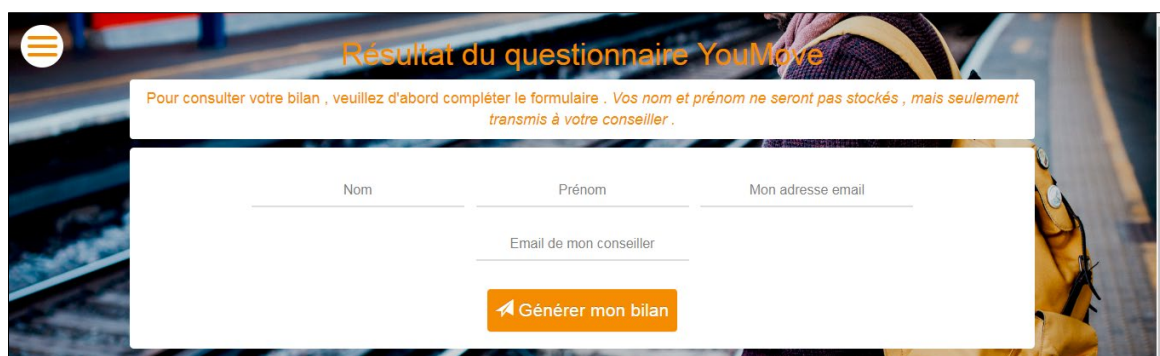
Les questions sont regroupées selon les domaines suivants :

- Mes savoirs et compétences
- Mes expériences
- Mes ressources techniques et financières
- Mon environnement géographique, social et familial
- Ma situation administrative
- Mes freins et mes leviers
- Mes projets

A Noter :

- Que ce soit en individuel ou en collectif, le professionnel veillera à ce que la personne soit seule face à son écran dans des conditions de passations optimales.
- En cliquant sur l'icône en haut à gauche, il est possible de quitter le questionnaire ou de le sauvegarder pour le finir plus tard, un identifiant et un mot de passe sont demandés, ils serviront pour continuer le questionnaire. Si une adresse mail est fournie, un mail avec les informations saisies est envoyé.
- Les résultats peuvent être partagés avec l'accompagnateur si celui-ci renseigne également son adresse mail.
- Un appareil connecté (ordinateur, tablette, smartphone) par personne est nécessaire, relié éventuellement à une imprimante.
- Le questionnaire peut se faire en individuel ou en collectif dans une salle dûment équipée, en autonomie et/ou de manière accompagnée.
- Les questions sont variables selon les pays pour respecter la législation de chacun d'entre-eux
- Des questions supplémentaires sont dépendantes de certaines réponses

Les résultats



Résultat du questionnaire YouMove

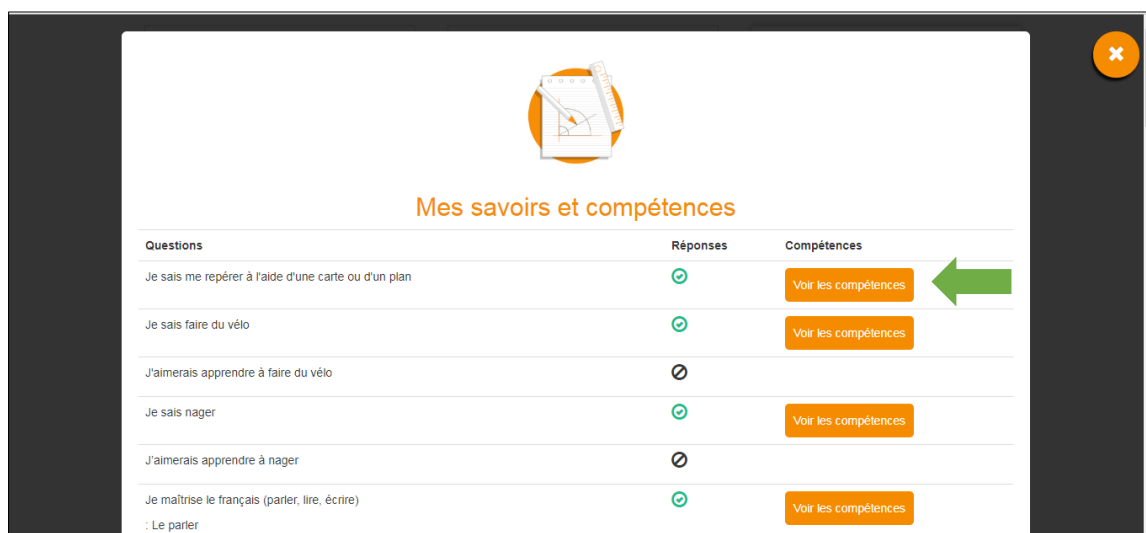
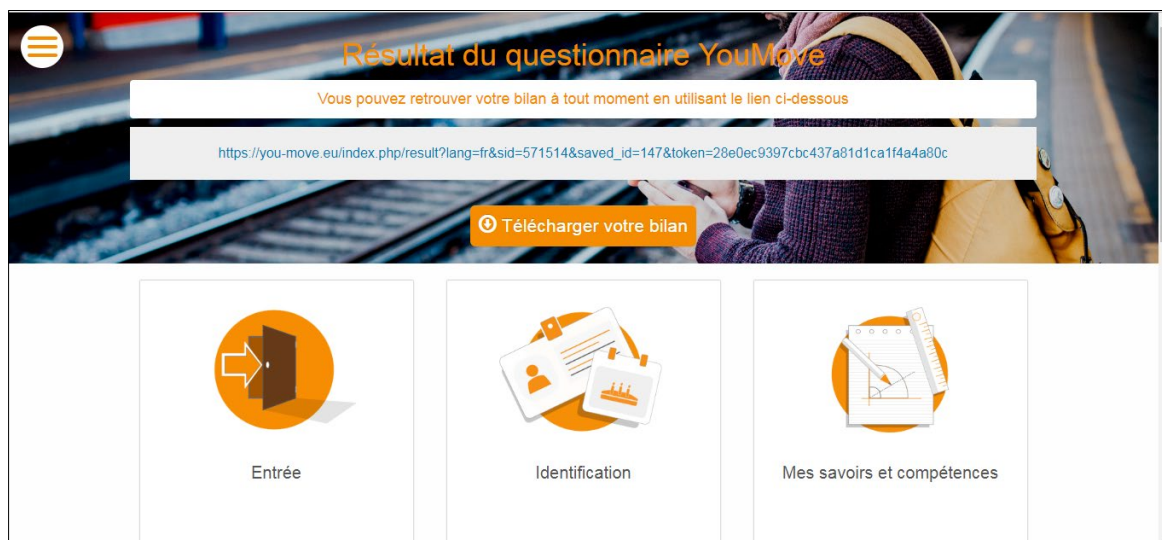
Pour consulter votre bilan, veuillez d'abord compléter le formulaire. Vos nom et prénom ne seront pas stockés, mais seulement transmis à votre conseiller.

Nom Prénom Mon adresse email

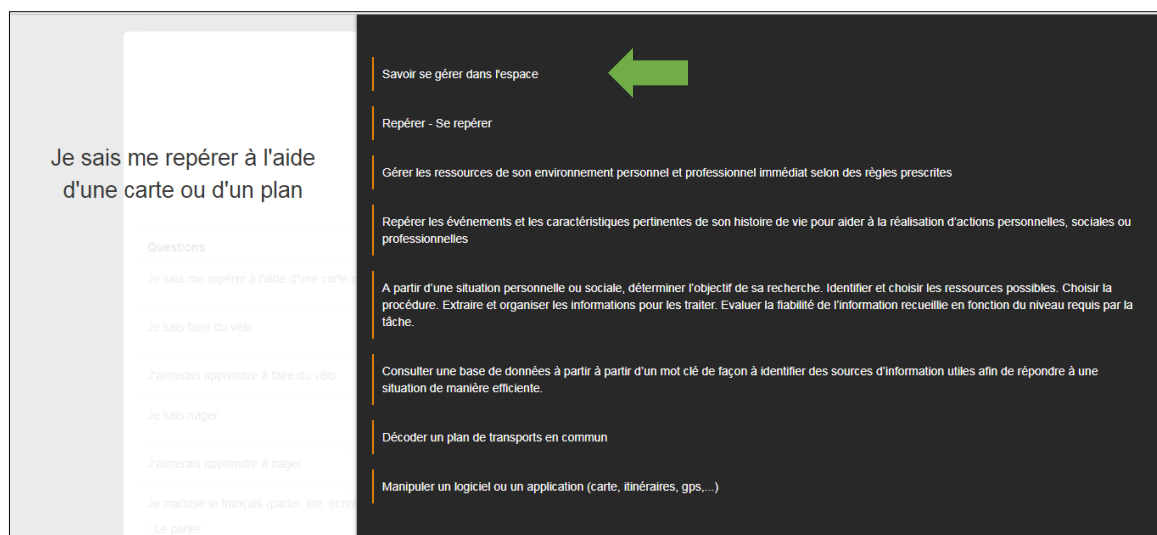
Email de mon conseiller

Générer mon bilan

Pour obtenir ses résultats il faut indiquer son identité et fournir son e-mail et l'e-mail de l'accompagnateur. En cliquant sur « Générez mon bilan », un mail est alors envoyé, il comporte le lien d'accès.



Le bilan des questions est regroupé selon les chapitres du questionnaire. Le cas échéant un bouton permet d'accéder aux compétences traitées par la question.



En cliquant sur les compétences on accède à un outil pédagogique adapté.

4. Développer les compétences de mobilité

Le Photolangage®

2 jeux de photographies ont été constitués spécifiquement pour le travail sur la mobilité :

- La mobilité
- Les moyens de transport

Ils sont téléchargeables depuis You-Move (<https://you-move.eu/index.php/survey/adviser/FR>)

Tous les droits des photos ont été acquis dans le cadre du projet Erasmus+ You' Move

Vous pouvez bien sûr ajouter vos propres photos, en supprimer si vous le désirez.

Pour aller plus loin de nombreux sites vous proposent des informations sur les méthodes et d'autres thèmes de jeux de photos.

Photolangage® est un terme déposé associé à une méthode inventée par Alain Baptiste et Claire Bélisle.

L'outil et la méthode présentée ci-dessous n'en sont qu'une adaptation pour une utilisation dans des ateliers de mobilité.

Le principe

Au sein d'un groupe bienveillant de 8 à 12 personnes et à partir d'un choix de photos sur les thèmes de la mobilité sous toutes ses formes et des modes de transport, l'animateur(trice) explique le principe et le déroulement de l'atelier puis pose une question précise ou suggestive permettant aux participants à tour de rôle d'exprimer leurs vécus, désirs, émotions, réactions, avis, propositions...

La synthèse permet d'enrichir le groupe et chacun sur une définition commune de la mobilité, sur les motivations du déplacement, des modes de transport, des ressentis, des vécus, à élargir le champ du possible, apprendre de l'autre et mieux comprendre ses enjeux.

Les objectifs

Faciliter la prise de parole en permettant aux participants de s'exprimer sur le thème de la mobilité. Faire émerger ses atouts et ses freins en parlant de ses expériences de déplacements, des modes de transport, de ses représentations, de son imaginaire, de ses croyances et de ses craintes.

Faciliter une cohésion de groupe en définissant ce qu'est la mobilité aux travers des réflexions de chacun.

Confronter les points de vue sur le thème de la mobilité. Prendre conscience d'un vécu commun.

Faciliter la bienveillance dans le groupe

Présentation des 2 jeux de photolangage

Mobilité

Il se compose de 56 photos évoquant la mobilité dans de nombreuses dimensions : Loisirs, contraintes, santé, permis de circuler, géographiques, imaginaires, écologiques ...

Jeu « Transport »

Transport

Il se compose de 56 photos de modes de transport différents :

Modes actifs, transport en commun, 2 et 4 roues motorisés, futuristes, insolites, inaccessibles, contraignants ou de loisirs.

L'animateur(trice) devra découvrir chacune des photos et se poser la question ce qu'elle évoque pour lui(elle) et à quoi elle peut faire penser. Il doit aussi choisir quelques photos et élaborer des commentaires. Ces photos permettront soit de lancer l'atelier, soit faire passer un message selon le groupe et le thème de l'atelier.

Les deux thèmes s'utilisent seuls, en deux sessions intermittentes ou à la suite, de préférence d'abord le jeu Mobilité puis le jeu transport.

La méthode

Selon l'expérience de l'animateur(trice), la taille du groupe, le climat de bienveillance entre les acteurs, le photos-langage peut être utilisé en début d'atelier comme outil pédagogique de présentation ou plus tardivement pour un questionnement plus précis ou des réactions facilitées.

Le photos-langage doit être étalé pèle mèle sur une table dans l'idéal les participants doivent pouvoir tourner autour.

Les participants peuvent être installés autour d'une table ou en cercle sur des chaises, l'important est que chaque participant puisse voir celui qui parle.

L'animateur(trice) présente les objectifs de l'outil, le déroulement de la séance, donne les consignes, rappelle les règles de bienveillance et de confidentialité.

Ensuite il(elle) propose une question à laquelle devront penser les participants pour choisir leur photo.

Chacun à tour de rôle, explique sa photo et les motifs de son choix.

A l'issue du tour de parole, l'animateur(trice) anime la synthèse des témoignages.

Le déroulement de la séance Les consignes (2 à 3 minutes)

Pour exemple dans la formulation, mais toutes les étapes doivent être énoncées.

« Je vous poserai une question en rapport avec la mobilité ou le transport. Vous irez ensuite, dans le calme, choisir une des photos posées sur la table et une seule !

Je participe bien sûr à l'activité et choisirai moi aussi une photo.

Lorsque notre choix sera fait, nous retournerons nous assoir et attendrons le reste du groupe. Si plusieurs personnes ont choisi la même photo, vous vous la passerez pour vous exprimer.

A tour de rôle, chacun(e) présentera sa photo au groupe, dira ce qu'il y voit et ce qu'elle nous inspire. Je pourrai intervenir pour vous aider à préciser votre pensée si besoin.

Le groupe doit laisser chacun terminer sa présentation mais pourra ensuite commenter la photo ou les propos de la personne.

A la fin des présentations, nous ferons une synthèse des remarques du groupe. »

La question (2 à 3 minutes)

Le choix de la question est important, selon les réponses souhaitées et le travail de synthèse à mener la question peut être très directive ou plus ouverte.

N'hésitez pas à reformuler ou à faire reformuler par le groupe. Quelques exemples pour le jeu de photos-langage Mobilité :

- Choisissez une photo qui vous rappelle une expérience de déplacement, bonne ou désagréable. Choisissez une photo qui représente pour vous la mobilité dans sa forme, dans ses plaisirs, ses contraintes, son rôle ou son utilité.
- Choisissez une photo qui parle de votre mobilité.
- Choisissez une photo qui représente pour vous le mieux la mobilité pour vous.

Quelques exemples pour le jeu de photos-langage Transport :

- Choisissez une photo qui représente votre mode de déplacement le plus fréquent. Choisissez une photo qui représente le mode de déplacement de vos rêves.
- Choisissez un mode de déplacement qui vous rappelle un bon ou un mauvais souvenir. Choisissez une photo qui vous attire simplement.

La question doit être écrite sur un support visible par tous.

Tout comme l'animateur(trice) peut choisir ses propres images, il peut varier les questions à l'infini.

Le choix des photos et les échanges (20 à 30 minutes)

Après avoir énoncé les consignes, l'animateur(trice) invitera les participants à se lever et à choisir une photo.

Dans le calme pour respecter la concentration de chacun.

Il est indispensable que l'animateur(trice) participe à la séance pour une mise en confiance du groupe et au climat de bienveillance.

Lorsque que la photo est choisie, chacun(e) retournera à sa place et posera sa photo face visible sur la table ou ses genoux.

On peut être plusieurs à choisir la même photo, ce n'est pas grave, chacun peut la voir de façon différente et y référer différents commentaires. Dans ce cas, faire passer la photo au fur et à mesure des interventions.

Lorsque tout le monde est retourné s'asseoir, l'animateur(trice) reformule la question et précise qu'il faudra présenter au groupe sa photo, la décrire, expliquez pourquoi ce choix en lien avec la question posée.

Si personne ne semble vouloir commencer, l'animateur(trice) peut présenter la sienne, attention à faire une présentation simple facilitant l'envie au groupe de poursuivre.

L'écoute est primordiale et les participants ne doivent pas être interrompus, chacun pouvant apporter un commentaire s'il le souhaite à l'issue de chaque présentation.

L'animateur(trice) peut intervenir lors des présentations dans un soucis de clarté ou pour aider la personne à formuler ses propos.

Tout au long des présentations des participants, l'animateur(trice) note les mots clés de chaque intervention. Il ou elle peut aussi demander au groupe de relever ce qui l'interpelle sur une note. Cette étape permet à l'animateur(trice) de faire participer le groupe à la synthèse.

La synthèse (5 à 30 minutes)

La synthèse peut prendre différentes formes mais doit permettre de dégager les dominantes et les tendances.

Le travail peut être fait par le groupe en autonomie, en sous-groupe, en tour de table ...

Dans l'idéal, les photos sont affichées à la vue du groupe pour favoriser la richesse des échanges, les notes pourront être épinglées autour.

Par mots clés

Un ensemble de mots reprenant l'idée générale de chaque témoignage :

Liberté, évasion, emploi, crainte, contrainte, loisirs, vacances, cout, espoir, changement de vie, formation, déménagement, retour au pays, réussite, échec

On peut afficher les notes sur un mur ou un tableau sous les photos Réaliser un nuage de mots

(<https://www.codeur.com/blog/faire-nuage-de-mots/>)

Rassembler les mots en fonction de leurs catégories (freins, atouts) par exemple

Réflexive

- Qu'ai-je appris sur la mobilité ou les modes de transport ?
- Qu'ai-je appris sur moi-même et ma façon de me déplacer ?
- Qu'ai-je appris sur les autres ?
- Quelles émotions ai-je ressenti(e)

Dans ce cas, l'animateur(trice) relancera le groupe à la fin de chaque témoignage en posant la question « *D'autres ont ressenti ou pensé la même chose ?* »

De ce fait, l'animateur(trice) mène la synthèse et tous les participants ne sont pas obligés de prendre la parole.

La boîte à outils

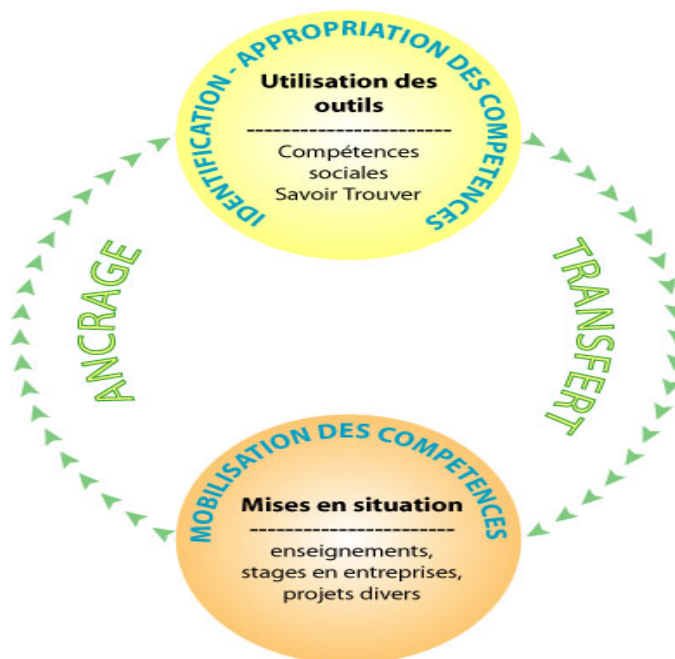
L'accès à la boîte à outils se fait via l'icône Menu apparaissant dans le coin supérieur gauche de la page d'accueil. Le lien « Accompagnateur » renvoie vers une vidéo de présentation du projet, le phololangage adapté, la boîte à outils et ce livret pédagogique.



La boîte à outils est libre d'accès et la liberté pédagogique de l'institution organisatrice de l'atelier est importante. Certains outils sont davantage adaptés à être réalisés de manière collective (ex : Travail en groupe), d'autres de manière individuelle. Il n'est pas nécessaire de les utiliser tous, il est même recommandé d'ajuster le plan de formations selon les résultats individuels au questionnaire. Par exemple, après avoir reçu les bilans de compétences de 4 classes du même établissement, les accompagnateurs pourront partager les ateliers selon les niveaux de connaissance déclarés.

Une autre possibilité est d'utiliser des outils de compétences sociales et cognitives en dehors du cadre de la mobilité. Il s'agit en effet de savoirs transversaux (ex : déduire).

Globalement, les outils proposés servent essentiellement à la conscientisation des compétences à mobiliser. Leur utilisation s'insère dans un processus de formation global devant idéalement proposer des immersions dans les situations réelles pour ancrer ces compétences.

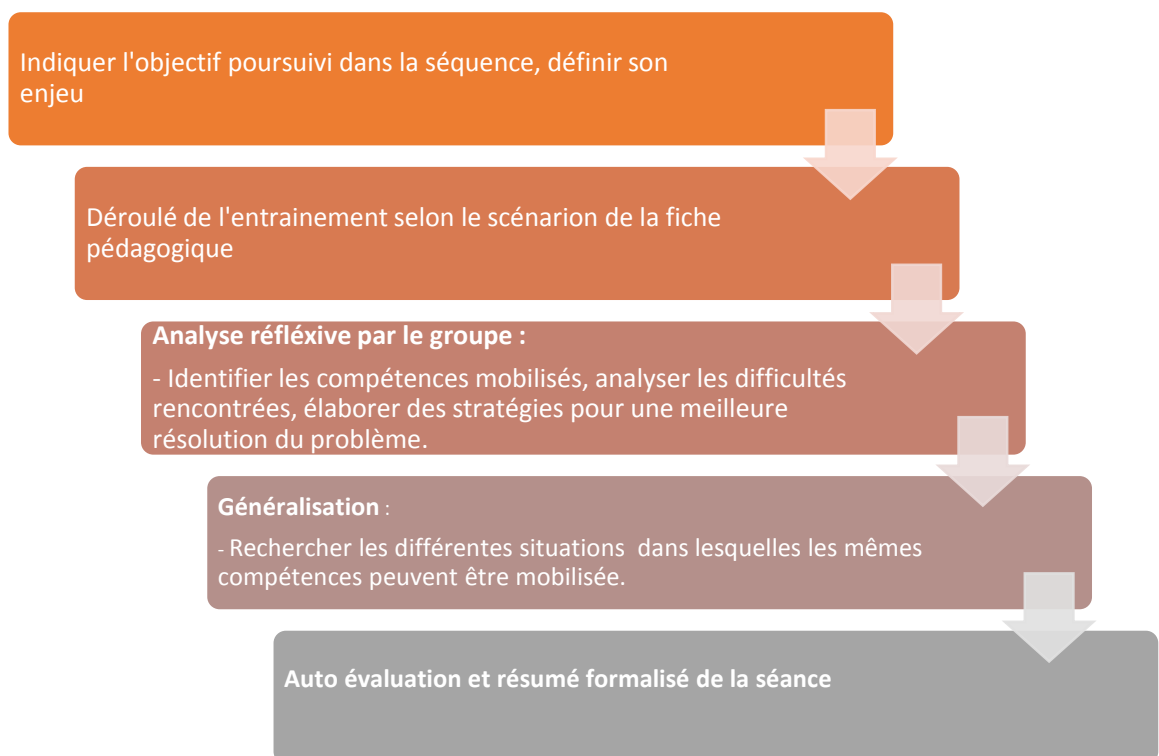


Dans ces séances, le formateur doit être un médiateur, accompagnateur d'apprentissage. Dans ce type de démarche, il ne transmet pas à proprement parler de connaissances. Il devient un accompagnateur d'apprentissage.

Pour cela, il :

- Observe le groupe en situation pour y découvrir les compétences déficitaires
- Prend en compte les besoins exprimés par l'apprenant ou le groupe (écoute active)
- Reformule les besoins adaptés au contexte
- Organise le dispositif de travail : consignes/ durée/ alternance de phases individuelles, en petits groupes, collectives/ relance de l'activité
- Donne des feed-backs positifs, encourage
- Donne le droit à l'erreur
- Ne pose pas de jugements de valeur
- Valorise la recherche
- Encourage les reformulations successives au lieu de donner la « bonne » réponse
- Pousse au questionnement
- Relance le questionnement (redit la consigne, reformule une piste de solution donnée par un apprenant, ...)
- Veille à l'instauration d'un apprentissage coopératif : il encourage les interactions, facilite la communication et joue le rôle de médiateur
- Incite à l'analyse réflexive tout au long du processus
- Aide à envisager les transferts du nouvel apprentissage

Pour cela, les séances suivent une chronologie adaptée à la prise de conscience, l'acquisition de nouvelles méthodes, la généralisation de ces méthodes à différents contextes et leur ancrage.



Compétences sociales

Les outils proposés dans ce champ de compétences sont extraits de l'outil « **Développer autrement les compétences sociocognitives – Les compétences sociales** », élaboré entre autre par Euro-cordiale et GIP-FC, partenaires de You-Move.

Les séquences pédagogiques proposées par cet outil mettent les jeunes en situation de mobilisation des compétences visés. Dans un premier temps la situation se déroule intuitivement, puis les comportements sont analysés par le groupe

La méthodologie de mise en œuvre de cet outil est disponible à l'adresse :

<http://www.euro-cordiale.lu/outils-cognitifs/FR/form1-out.htm>

En annexe 2, vous trouverez le livret pédagogique de cet outil.

Au sein des compétences sociales, des outils sont proposés pour :

- Savoir souscrire à certaines normes sociales
- Savoir effectuer une tâche ou une démarche dans les délais prévus
- Savoir se gérer dans l'espace
- Savoir se situer dans son histoire personnelle
- Savoir argumenter ses choix par des motifs explicites
- Savoir mettre en oeuvre des stratégies adaptées à ses besoins
- Etre capable de s'exprimer
- Etre capable d'ouverture d'esprit
- Etre capable de se dépasser
- Etre capable de mettre en oeuvre un projet de formation ou d'insertion
- Etre capable de se présenter à son avantage
- Comprendre/se faire comprendre
- Etre à l'écoute des autres et de soi-même
- Tolérance et respect à l'égard des autres
- Travail en groupe

Dans ce champ, les autres relèvent de compétences du socle commun, pour lesquelles aucun nouvel outil n'est proposé.

Compétences cognitives

Les outils proposés dans ce champ de compétences sont extraits de l'outil « **Développer autrement les compétences sociocognitives – Savoir trouver** », élaboré entre autre par Euro-cordiale, partenaire de You-Move.

La méthodologie de mise en œuvre de cet outil est disponible à l'adresse :

<http://www.euro-cordiale.lu/outils-cognitifs/FR/form1-out.htm>

Chaque séquence propose sa propre fiche d'indications pédagogiques. Aucun nouvel outil n'est proposé pour les items « Calculer des durées » et « Evaluer mentalement un ordre de grandeur du résultat avant de se lancer dans un calcul ».

Compétences techniques

Des exercices spécifiques ont été élaborés pour le développement des compétences techniques. Ils proposent de travailler sur :

- Le vocabulaire spécifique à la mobilité
- Les compétences techniques du référentiel :
 - Décoder un plan de transports en commun
 - Manipuler un logiciel ou un application (carte, itinéraires, gps,...)
 - Savoir conduire un cyclomoteur
 - Savoir conduire une moto
 - Savoir conduire une voiture
 - Savoir faire du vélo
 - Savoir se déplacer en avion
 - Savoir se déplacer en bateau
 - Savoir se déplacer en bus/car
 - Savoir se déplacer en métro
 - Savoir se déplacer en Train/TGV
 - Savoir se déplacer en tramway
 - Utiliser un distributeur automatique

La compétence technique « Savoir nager » ne propose pas d'outil spécifique

Excepté pour les exercices de vocabulaire mobilité, les compétences techniques comptent pour la plupart des propositions sous forme :

- d'une fiche « ressource » reprenant toutes les définitions et informations utiles,
- d'une ou deux fiches « activités » avec des exercices liés directement à la fiche ressource,
- et d'une ou deux fiches « situation réelle » où il s'agit de répondre sur base de documents annexes tirés de publications réelles (ex : horaires, grilles tarifaires).

5. Licence et protection de la vie privée

You' Move est le fruit d'un consortium soutenu par le programme européen Erasmus+.



La Coupole asbl (Belgique)

La Coupole est une organisation qui regroupe les différents partenaires en matières d'emploi, d'économie et de formation dans la région de la Haute-Meuse liégeoise. L'association favorise le dialogue et l'échange entre les différents opérateurs afin de contribuer en particulier à la mise à l'emploi, ainsi que l'accompagnement dans et vers l'emploi du public le plus faiblement qualifié : peu ou pas scolarisé, ou travailleurs inoccupés de longue durée.



Euro-Cordiale (Luxembourg)

Euro-Cordiale est une association luxembourgeoise à vocation européenne. Les principaux objectifs sont la recherche et l'innovation pédagogiques, la création et la diffusion d'outils pédagogiques, l'organisation de formations et l'adaptation d'outils pédagogiques dans d'autres langues européennes, sous format papier ou multimédia.



Service national de la Jeunesse (Luxembourg)

Le Service national de la Jeunesse est une administration publique, sous tutelle du Ministère de l'Education nationale, qui soutient et promeut le travail avec les jeunes au Luxembourg. Il est organisé en 5 unités : administration générale, soutien au secteur jeunesse, développement de la qualité, transitions et centres de jeunesse. Sa mission est de contribuer à la mise en œuvre de la politique de la jeunesse et de constituer un organisme de contact, d'information, de conseil et de soutien pour les jeunes et les acteurs du travail avec les jeunes. Ainsi, il organise des activités périscolaires, socioéducatives et socioculturelles ; organise des formations pour animateurs de jeunesse ; publie du matériel pédagogique pour ceux qui travaillent avec les jeunes ; initie et soutient des projets éducatifs ; organise des programmes spécifiques pour les jeunes et met en œuvre des programmes nationaux et européens.



GIP-FC (France)

Le GIP FC est un Groupement d'Intérêt Public dont l'objet est la Formation Continue et l'éducation tout au long de la vie. Il fédère les interventions des acteurs de la formation initiale, de la formation continue et de la validation des acquis de l'expérience. Le service académique d'information et d'orientation (SAIO) est membre du GIP. Il anime le réseau des centres d'information et d'orientation en région Champagne-Ardenne en liaison avec les inspecteurs chargés de l'information et de l'orientation dans les départements. Il gère les procédures d'orientation et d'affectation, en effectue le bilan, réalise des enquêtes, des analyses et des études. Il assure la mise en œuvre de la mission de lutte contre le décrochage scolaire en coordonnant la mise en œuvre d'actions d'accompagnement d'élèves en risque d'abandon, sans qualification, du système éducatif. Il intervient dans l'ingénierie des formations, la formation et l'accompagnement des équipes enseignantes et des conseillers d'orientation.



Mouvances (France)

L'association Mouvances met en œuvre des actions et des formations pour permettre l'accès aux personnes en situation de précarité sociale d'accéder à la mobilité durable.

Ses travaux portent sur 4 grandes missions : le conseil et l'accompagnement des structures à la mise en œuvre d'actions de mobilité sur les territoires ; la formation des professionnels de l'insertion ; la création d'outils d'évaluation et de formation à la mobilité et la recherche sur la problématique de la mobilité. Son champ d'actions est national.



Akademie für Berufsförderung und Umschulung gGmbH (Allemagne)

Akademie für Berufsförderung und Umschulung gGmbH est une académie privée pour la formation et le recyclage professionnel. Elle conseille et prépare à des qualifications, des jeunes et des adultes qui veulent se développer professionnellement et personnellement. Les compétences individuelles ainsi que les objectifs professionnels et personnels des participants sont le point de départ de leur formation. Ainsi, ABU offre sur 5 sites à Berlin une vaste gamme de programmes d'éducation et d'intégration dans les professions de l'industrie, du commerce et des services. Un des objectifs principaux est le travail avec des personnes socialement défavorisées et peu qualifiées, quel que soit leur âge. ABU s'efforce de jouer un rôle actif sur le marché du travail social, ainsi que dans les décisions politiques concernant la formation et les mesures d'insertion selon les besoins régionaux et les directives européennes.



Université de Lisbonne (Portugal)

L'enseignement, la recherche, la science, la technologie et l'innovation sont les éléments centraux de l'Université de Lisbonne. Elle entend renforcer sa position comme « université de référence » au niveau national et en Europe. En plus des études menant au doctorat ou à l'agrégation, l'Université offre également des programmes de formation continue, des études de troisième cycle et des cours de spécialisation visant à répondre aux demandes de formation des marchés émergents du travail et à renforcer la compétitivité économique et la promotion de l'innovation.

La production est réalisée sous licence libre Creative commons : 4.0. Ceci signifie qu'elle permet toute exploitation de l'œuvre (partager, copier, reproduire, distribuer, communiquer, réutiliser, adapter) par tous moyens, sous tous formats. Toutes les exploitations de l'œuvre ou des œuvres dérivées, sauf à des fins commerciales, sont possibles.

Les obligations liées à la licence sont de :

- créditer les créateurs de la paternité des œuvres originales, d'en indiquer les sources et d'indiquer si des modifications ont été effectuées aux œuvres (obligation d'attribution) ;
- ne pas tirer profit (gain direct ou plus-value commerciale) de l'œuvre ou des œuvres dérivées ;
- diffuser les nouvelles créations selon des conditions identiques (selon la même licence) à celles de l'œuvre originale (donc autoriser à nouveau les modifications et interdire les utilisations commerciales).

Mentions légales

L'éditeur responsable de ce site est « La Coupole asbl » dont le siège social est situé Place Emile Vinck 2/4 à 4400 Flémalle (Belgique).

Le directeur des publications est M. Marc Sombreffe, en sa qualité de Président de l'asbl et comme représentant légal de La Coupole asbl.

Le site internet ainsi que l'ensemble des illustrations du site You' Move ont été réalisés par Demetrio Mangin (MOUVANCES)

Le site est hébergé par OVH.

La Coupole asbl fait le maximum pour communiquer des informations précises, exactes et mises à jour régulièrement. La Coupole ne peut cependant pas garantir que toutes les informations sont complètes et dépourvues d'erreur. Le contenu de ce site et les informations s'y trouvant n'engagent que la responsabilité de La Coupole. La Coupole se réserve donc le droit de modifier, retirer, ajouter et/ou compléter les informations présentes sur son site Internet sans pour autant avertir préalablement de ces changements.

La Coupole décline toute responsabilité quant à l'utilisation qui pourrait être faite de ce site. Toute reproduction respectera le cadre de la licence Common CC BY-NC-SA.

Chaque visiteur est libre d'utiliser ce site internet sans pour autant communiquer d'éléments relevant de la vie privée.

Pour imprimer le questionnaire depuis ce site Internet et l'enregistrer temporairement, certaines données à caractère personnel sont demandées de manière facultative (nom, prénom, mail). Ces données sont uniquement utilisées en interne et en aucun cas transmises à d'autres organismes.

En conformité avec les dispositions du Règlement général sur la protection des données et de la loi belge du 8 décembre 1992 relative à la protection de la vie privée à l'égard des traitements de données à caractère personnel, les traitements de données nominatives réalisées à partir de ce site www.you-move.eu ont fait l'objet d'une déclaration auprès de la Commission de la protection de la vie privée qui l'a enregistrée sous le numéro 1473838525784 et avec le titre : « Evaluer des compétences de demandeurs d'emploi en vue de construire un parcours de formation individuel ».

En commençant le questionnaire, le visiteur exprime son consentement à la sauvegarde de ses réponses de manière anonyme et à une éventuelle utilisation à des fins de conscientisation politique liés aux problématiques de mobilité.

L'utilisateur est informé qu'il dispose d'un droit d'accès, de rectification et d'effacement portant sur les données le concernant en écrivant au responsable du traitement à l'adresse suivante : info@performat.be.

Il est possible que La Coupole place des hyperliens sur son site Internet. La Coupole ne peut cependant pas être tenue pour responsable du contenu des sites auxquels elle ferait éventuellement référence. Si un site Internet tiers propose un lien hypertexte vers le site de La Coupole, celle-ci ne peut être tenue pour responsable.



1. Référentiel mobilité
2. Développer les compétences sociales – références théoriques

*Développer autrement
les compétences
sociales et cognitives*



Mettre en œuvre une démarche
de développement comportemental

COMPETENCES SOCIALES

TABLE DES MATIERES

LA DEMARCHE	4
CONTEXTE DE LA DEMARCHE :	4
CONSTAT DE DEPART :	4
SCHEMA DE TRAVAIL :	5
LES OUTILS :	6
1 / La grille des compétences sociales	6
2 / L'accompagnement des jeunes en difficulté	6
3 / Les compétences de l'accompagnateur	6
4 / Les fiches pédagogiques	6
LES GRILLES DES COMPETENCES SOCIALES	8
L'AUTONOMIE	8
L'AFFIRMATION DE SOI	11
LA COMMUNICATION	13
L'ADAPTATION A LA VIE DE L'ENTREPRISE	15
L'ACCOMPAGNEMENT DES JEUNES EN DIFFICULTE	18
L'ACCOMPAGNEMENT	18
Des facteurs essentiels dans l'accompagnement	18
L'accueil	18
Le bilan et l'exploration de soi	20
La remise en situation positive	20
L'apprentissage expérientiel et la médiation	21
La pédagogie de l'alternance	21
L'écoute	22
L'aide à la verbalisation : un complément indispensable à l'écoute	23
Le groupe	24
Les accompagnateurs	25
LES COMPETENCES DE L'ACCOMPAGNATEUR	28
<i>Compétences psycho-sociales</i>	28
<i>Compétences (psycho)pédagogiques</i>	29
<i>Compétences (psycho)affectives</i>	30
REFERENCES THEORIQUES	31
Carl ROGERS & Jacques LEVINE	31
Carl ROGERS (psychothérapeute et psychopédagogue, 1902-1987)	31
Jacques LEVINE	32
L'intelligence sociale ou la compétence sociale	33
A. BANDURA	35
L. S. VYGOTSKI	35
J. BRUNER	35
LES THEORICIENS DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE DU DEVELOPPEMENT considèrent que : " <i>l'interaction sociale est l'un des éléments-clés du développement intellectuel de l'individu</i> " et que ce sont les conflits socio-cognitifs qui entraînent la personne à modifier ses représentations personnelles.	36
LA THEORIE DE LA DISSONANCE COGNITIVE	36
LE LOCUS DE CONTRÔLE	36
L'IMPUISSANCE APPRISE	38
LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	39
LA GESTION MENTALE	41
L'ACTIVATION DU DEVELOPPEMENT VOCATIONNEL ET PERSONNEL	45
PRESENTATION DES FICHES PEDAGOGIQUES	48

LA DEMARCHE

CONTEXTE DE LA DEMARCHE :

Notre démarche s'est appuyée sur l'expérience des équipes travaillant en CIPPA.

CIPPA : Cycle d'Insertion Professionnelle Par Alternance

Dispositif de l'Education nationale pour les jeunes de 16 à 18 ans sortant du système scolaire sans projet professionnel ou sans solution de formation.

Les jeunes accueillis dans ce dispositif ont tous rencontré des difficultés au collège ; difficultés déjà manifestes à l'école primaire chez bon nombre d'entre eux et de natures diverses :

- problèmes scolaires
- problèmes d'adaptation à la classe ou aux enseignements
- problèmes familiaux
- problèmes relationnels avec les parents
- problèmes psychologiques ou de santé
- et, le plus souvent, accumulation de plusieurs de ces problèmes

CONSTAT DE DEPART :

Beaucoup de jeunes accueillis en CIPPA éprouvent de grandes difficultés à s'insérer professionnellement du fait qu'ils sont démunis des compétences sociales exigées par le monde du travail

⇒ Il s'avérait donc indispensable de travailler sur le développement de ces compétences.

Dans la majorité des cas, ni leur environnement familial, ni l'école dans son fonctionnement traditionnel n'avaient pu transmettre à ces jeunes les pré requis (savoirs, savoir-faire et surtout savoir être) indispensables à l'insertion socioprofessionnelle. Pourtant durant leur passage au CIPPA, ces adolescents progressaient.

⇒ L'accompagnement était, pour la progression de ces jeunes en difficulté, un facteur déterminant qu'il importait de formaliser

SCHEMA DE TRAVAIL :

Question 1 :

Quelles sont les compétences sociales nécessaires à la bonne intégration d'un jeune au sein d'un groupe classe ou d'une équipe d'entreprise ?

⇒ Nécessité de dresser un inventaire relativement exhaustif des compétences, dans le but de procéder à un repérage systématique de ces compétences chez les jeunes en début et en fin de CIPPA.

Procédure :

☞ Identification de ces compétences et regroupement autour de quatre champs principaux :

1. Autonomie
2. Affirmation de soi
3. Communication
4. Adaptation à la vie de l'entreprise

Question 2 :

Quels outils de repérage et de développement des compétences sociales utiliser ?

⇒ Nécessité d'inventorier les pratiques en cours dans les CIPPA et dans d'autres structures accueillant des jeunes en difficulté, de les formaliser et peut-être de les enrichir afin de créer des outils de repérage et de développement des compétences sociales.

Procédure :

☞ Recensement des pratiques en cours :
en CIPPA
en classe de 3ème d'insertion
en SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté)
dans les modules spécifiques d'insertion

☞ Formalisation d'outils de repérage et de développement des compétences sociales sous une forme lisible et utilisable par tout formateur soucieux de favoriser l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en grande difficulté.

Question 3 :

Quel accompagnement faut-il apporter aux jeunes en difficulté pour qu'ils progressent vers une insertion (sociale et) professionnelle ?

⇒ Nécessité d'identifier les composantes d'un accompagnement favorisant la réussite de ces jeunes (leur prise en charge de leur avenir) et de faire ressortir les référents théoriques qui sous-tendent cet accompagnement.

Procédure :

☞ Recensement et formalisation des pratiques d'accompagnement favorisant la réussite des jeunes, en lien avec les référents théoriques sous-tendant ces pratiques en cours. Et, corollairement, recensement des compétences à développer par les accompagnateurs.

LES OUTILS :

1 / La grille des compétences sociales

Elle sert de référentiel pour le repérage des compétences sociales. (Ce référentiel n'est estampillé d'aucun label officiel et peut certainement être encore amélioré).

Elle permet de :

- positionner les jeunes à leur arrivée dans un dispositif
- identifier les compétences à développer par chacun d'entre eux
- identifier celles à travailler seulement par quelques-uns
- identifier celles devant être travaillées par l'ensemble du groupe.

Elle constitue un instrument d'évaluation diagnostique qui peut aider les formateurs à affiner le projet pédagogique conçu pour le groupe et à mettre en oeuvre une pédagogie plus individualisée.

Il est souhaitable d'associer les jeunes à l'évaluation de leurs compétences pour en faire une démarche formatrice.

2 / L'accompagnement des jeunes en difficulté

Dire que : « *l'accompagnement consiste à aider une personne à devenir autonome, à acquérir les compétences nécessaires pour être acteur de son devenir* » ne permet pas de se représenter en quoi il consiste au plan des pratiques. Nous avons donc accordé une place conséquente dans notre publication à l'explicitation des pratiques d'accompagnement, des valeurs pédagogiques et des référents théoriques auxquels elles se réfèrent.

3 / Les compétences de l'accompagnateur

Elles découlent de l'accompagnement qu'il nous paraît nécessaire de mettre en oeuvre. Elles ont été inventoriées auprès des acteurs de CIPPA et des autres dispositifs déjà cités accueillant des jeunes en difficulté.

4 / Les fiches pédagogiques

Elles proposent des situations permettant de tester les compétences, de faire conscientiser les carences et d'initier des démarches de (re)médiation. Les situations sont construites en fonction de la grille des compétences ainsi que de l'accompagnement et des compétences d'accompagnateur que nous tendons à développer.

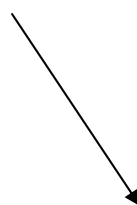
Grille de compétences sociales



Fiches pédagogiques



**Accompagnement des jeunes
en difficulté**



Compétences d'accompagnateur

LES GRILLES DES COMPETENCES SOCIALES

L'AUTONOMIE

Dans le cadre de notre travail, lorsque nous visons le développement de l'autonomie chez les jeunes, nous cherchons à ce qu'ils soient capables de :

A - Souscrire à certaines normes sociales

Faire preuve d'autonomie nécessite, en effet, de tenir compte de certaines normes en vigueur dans la société dans laquelle on vit car *l'autonomie sous-tend non seulement de pouvoir "faire seul", sans l'assistance d'autrui mais aussi de prendre les autres en compte*. L'autonomie implique donc une prise de responsabilité qui passe par le respect de soi (hygiène sanitaire et vestimentaire) et aussi par le respect des autres (ponctualité aux rendez-vous, par exemple).

B - Effectuer une tâche ou une démarche dans les délais prévus

Etre autonome suppose aussi, dans une société comme la nôtre, *que chacun arrive à fonctionner en respectant des règles, notamment en respectant les délais prévus*, dans le cadre d'une entreprise ou d'une administration.

Au niveau personnel, les délais que nous nous fixons pour atteindre nos objectifs nous permettent de pondérer et d'évaluer notre progression.

Il paraît donc indispensable de faire prendre conscience aux jeunes de la nécessité de procéder par étapes et de leur apprendre à planifier leurs actions en fonction des délais dont ils disposent.

C - Se gérer dans l'espace

Etre autonome suppose également de *savoir organiser ses déplacements en fonction des moyens de transport à sa disposition*, sans devoir faire appel à autrui pour se repérer sur un plan ou pour choisir un itinéraire approprié à une situation donnée.

D - Se situer dans son histoire personnelle

Etre autonome, c'est aussi *connaître son passé pour pouvoir s'inscrire dans le présent et agir sur son futur*. C'est donc connaître sa filiation, s'approprier la mémoire et la culture familiale (parents, grands-parents et ancêtres) qui, une fois mise à jour, nous ouvre sur nous-mêmes, nous confère une place et une identité non seulement au sein de notre famille mais aussi de la société dans laquelle nous vivons.

E - Argumenter ses choix par des motifs explicites

Etre autonome, c'est aussi pouvoir exprimer clairement à un interlocuteur les divers éléments (relatifs à l'environnement et d'ordre personnel) que l'on a mis en balance pour prendre une décision. En d'autres termes, c'est *montrer qu'on a pris sa décision en connaissance de cause*, qu'on a envisagé les conséquences qui en découlaient et qu'on est prêt à les assumer.

F - Mettre en œuvre des stratégies adaptées à ses besoins

Etre autonome, c'est encore arriver à satisfaire ses besoins en tant qu'être humain : besoins vitaux d'abord, mais aussi besoins sociaux et existentiels pour se réaliser au plan personnel.

Un individu autonome est quelqu'un qui sait identifier et hiérarchiser ses besoins par ordre de priorité mais aussi qui prévoit et met en œuvre les moyens de les satisfaire. Autrement dit, *quelqu'un capable de mener une démarche de projet*, démarche qui n'est pas évidente pour tous mais que les exercices ci-après se proposent de faire acquérir progressivement aux jeunes.

AUTONOMIE

COMPETENCES À DÉVELOPPER

A – Savoir souscrire à certaines normes sociales

Prendre soin de soi
Respecter un horaire imposé

B – Savoir effectuer une tâche ou une démarche dans les délais prévus

Recherche de stage en entreprise ou remise d'un travail ou de documents administratifs

C – Savoir se gérer dans l'espace

D – Savoir se situer dans son histoire personnelle

Identifier les membres de sa famille ou de son foyer
Avoir des repères précis sur son itinéraire personnel

E – Savoir argumenter ses choix par des motifs explicites

F – Savoir mettre en œuvre des stratégies adaptées à ses besoins

L'AFFIRMATION DE SOI

L'affirmation de soi pourrait être définie par cette formule lapidaire mais significative :

« **Se comporter ni en hérisson, ni en paillason** ».

Pour J. de SAINT PAUL, s'affirmer c'est « reconnaître ses désirs, ses besoins, ses opinions et ses valeurs, les faire valoir sans concession ni agressivité et les réaliser de manière appropriée ».

L'affirmation de soi ne peut se développer sans **estime de soi**, c'est-à-dire sans la certitude que nous avons la capacité à faire face, quoiqu'il arrive, et que nous sommes digne de vivre heureux (BRANDEN).

Une piètre opinion de soi amène, en effet, bien souvent, l'individu à réagir avec agressivité ou soumission en cas de divergence d'opinion avec autrui ou face aux figures d'autorité. C'est donc une mauvaise opinion de soi qu'il faut pouvoir remplacer par « **un sens inné de sa valeur intrinsèque d'être humain** » (V. SATIR) et non comme cela se produit trop fréquemment chez les jeunes en difficultés, par des comportements d'arrogance, de domination ou de prestance.

Que signifie s'affirmer ?

A - S'affirmer suppose donc de *pouvoir s'exprimer librement*, c'est-à-dire prendre la parole spontanément pour se positionner face aux membres d'un groupe, poser des questions, oser donner son avis, oser parler de soi et ne pas se laisser déstabiliser par les messages verbaux ou non verbaux envoyés par autrui.

B – S'affirmer, c'est aussi *savoir se présenter à son avantage* en adoptant les termes et les comportements adaptés aux situations sociales et professionnelles dans lesquelles on est placé.

C – S'affirmer, c'est également être curieux de ce qui se passe dans son environnement, *et faire preuve d'esprit critique* face aux personnes et aux situations que l'on rencontre et pourvoir, de cette façon, jouer un rôle et trouver une place dans la société dans laquelle on vit.

D – S'affirmer, c'est *être capable de se dépasser*, de s'investir dans des situations à risque puisant dans son énergie personnelle : c'est prendre des initiatives, accepter les responsabilités dans un contexte incertain pour nous et c'est rester actif, ne pas se décourager, malgré les obstacles qui se présentent.

E – S'affirmer, dans le cadre spécifique du CIPPA, c'est aussi faire face à son avenir et *mettre en œuvre un projet* : se définir un objectif, se donner des priorités à court et à moyen terme et utiliser ses points forts pour mettre ses priorités en acte.

AFFIRMATION DE SOI

COMPETENCES A DEVELOPPER

A – Etre capable de s’exprimer

- Oser poser des questions
- Oser émettre son avis
- Oser parler de soi-même
- Savoir réagir à des messages verbaux ou non verbaux qui déstabilisent

B – Etre capable de se présenter à son avantage

C – Etre capable d’ouverture d’esprit

- Faire preuve de curiosité à l’égard de son environnement
 - Etre capable d’esprit critique

D – Etre capable de se dépasser

- Rester actif malgré les obstacles
- Accepter des responsabilités
- Prendre des initiatives

E – Etre capable de mettre en œuvre un projet de formation ou d’insertion

LA COMMUNICATION

La communication joue un rôle essentiel dans le **processus d'insertion sociale et professionnelle** car pour s'insérer, au plan social autant que professionnel, les jeunes doivent être à même de communiquer avec leurs différents interlocuteurs.

Pour communiquer, il est important d'être capable :

A - De *saisir les messages* (verbaux et non verbaux) qui nous sont adressés et d'*envoyer* soi-même *des messages compréhensibles* et appropriés au contexte.

B - De *savoir être à l'écoute des autres autant que de soi-même*, c'est-à-dire accepter d'entendre le point de vue d'autrui et en tenir compte, même s'il diffère de son point de vue personnel, sans pour autant faire abstraction de ses propres idées.

C - Cela implique donc d'apprendre à *enrichir ses représentations personnelles en accueillant celles des autres* et d'arriver peu à peu à mieux se connaître soi-même en découvrant ce qui nous différencie de nos divers partenaires.

Communiquer implique donc d'apprendre la *tolérance* et d'être capable de négocier avec autrui en cas de désaccord.

D - Pour finir, être à même de communiquer avec autrui doit permettre *d'accepter de travailler au sein d'un groupe et d'y jouer un rôle positif*.

COMMUNICATION

COMPETENCES A DEVELOPPER

A – Comprendre/se faire comprendre

- **Savoir décoder un message**
- **S'exprimer de manière compréhensible**
- **Pouvoir raconter un événement vécu**
- **Savoir communiquer par téléphone**

B – Etre à l'écoute des autres et de soi-même

- **Laisser les autres s'exprimer**
- **Savoir « écouter autrui »**
- **Savoir prendre en compte l'avis des autres pour élargir ses représentations personnelles**
 - **Etre capable de négocier avec autrui**

C – Tolérance et respect à l'égard des autres

- **Accepter les différences**
- **Respecter les règles et les codes du groupe, de la collectivité où on se trouve**

D – Travail en groupe

- **Accepter de travailler en groupe**
- **Contribuer activement au travail de groupe**

L'ADAPTATION A LA VIE DE L'ENTREPRISE

L'adaptation à la vie de l'entreprise implique de vouloir (ou au moins d'accepter de) s'intégrer à un groupe, une entité sociale particulière.

S'adapter à la vie de l'entreprise, c'est :

A – *Vouloir prendre sa place* au sein d'un microcosme, en sachant préserver son identité à l'intérieur d'un système préexistant chargé d'une culture qui lui est propre, et composé d'individualités affirmées.

B – *Respecter* le bon fonctionnement de celle-ci en contribuant à en donner une image positive et en se donnant en même temps une image positive de soi et de son travail.

C – *Acquérir* des compétences professionnelles à travers l'exécution des tâches quotidiennes et devenir, grâce à cette expérience de l'environnement professionnel, un acteur au sein de la société où l'on vit.

L'adaptation à la vie de l'entreprise ne peut s'effectuer uniquement par des approches théoriques mais nécessite des périodes de stages en entreprise (*obligatoires en CIPPA*). Les objectifs de ces stages sont de trois ordres :

- **Se former** (se transformer)
- **S'orienter** professionnellement
- **S'insérer** à plus ou moins long terme

1) **Se former (se transformer) :**

Les stages en entreprise doivent permettre aux jeunes d'acquérir certains savoirs et savoir-faire professionnels, mais aussi de développer des compétences et des savoirs être qui font partie du développement personnel de tout individu, notamment :

- Savoir vivre dans le monde du travail,
- Connaissance et respect des règles de vie (comportement au sein de l'entreprise : ponctualité, soin, tenue adaptée, respect du matériel et des hommes, etc...)

et aussi :

- | | | |
|------------------|-----------------------------------|---|
| - Autonomie | - Capacité à apprendre | - Flexibilité |
| - Responsabilité | - Capacité à poser des questions | - Adaptabilité |
| - Créativité | - Capacité à travailler en équipe | - Leadership |
| - Initiative | - Capacité à communiquer | - Ouverture aux idées nouvelles |
| - Motivation | - Capacité d'analyse | - Ouverture d'esprit aux influences (interne et externes) |

2) S'orienter professionnellement :

Les stages en entreprise constituent aussi un support pour aider les jeunes à définir ou à préciser leur projet professionnel, en leur faisant confronter leurs représentations (souvent partielles ou partiales) à la réalité et en leur faisant découvrir leurs véritables centres d'intérêt.

Un stage peut être :

- un déclencheur (pour un jeune qui n'est motivé par rien),
- l'occasion de transformer une vague idée professionnelle en projet.

3) S'insérer à plus ou moins long terme :

Les stages sont aussi faits pour préparer et faciliter l'accès des jeunes à un emploi ou à un contrat en alternance.

Le stage s'avérera d'autant plus bénéfique que :

- les gains personnels que le jeune pourra en retirer ont été clairement identifiés et que des objectifs prioritaires (2 ou 3) auront été définis dans ce sens,
- les objectifs auront été clairement établis entre le jeune, son tuteur dans l'entreprise (son responsable de stage) et le formateur qui accompagne le jeune dans son parcours.

L'évaluation sera une évaluation formatrice, c'est-à-dire une évaluation critériée, prévue dans ses modalités et ses contenus, en même temps que la définition des objectifs du stage et où les trois partenaires (Jeune, Tuteur, Formateur) joueront leur rôle. C'est à ce prix, en effet, que le jeune prendra conscience de ses points forts et de ses points faibles et pourra se motiver et se mobiliser en conséquence.

ADAPTATION A LA VIE DE L'ENTREPRISE

COMPETENCES A DEVELOPPER

A – Compréhension de la vie de l'entreprise

B – Intégration dans la vie de l'entreprise

- Investissement dans le travail en entreprise
- Savoir se faire accepter par le groupe, l'équipe au sein de l'entreprise
 - Respecter le travail des autres

C – Exécution d'une tâche

- Savoir mener à bien une tâche
- Savoir organiser son travail

L'ACCOMPAGNEMENT DES JEUNES EN DIFFICULTE

L'ACCOMPAGNEMENT

Des facteurs essentiels dans l'accompagnement

L'accueil

Le bilan et l'exploration de soi

La remise en situation positive

L'apprentissage expérientiel et la médiation

La pédagogie de l'alternance

L'écoute et l'aide à la verbalisation

Le groupe

Les accompagnateurs

L'accueil

L'accueil constitue une phase préliminaire essentielle : c'est le moment où s'établit le contrat de collaboration entre le formateur et les jeunes qu'il reçoit, et où le groupe se construit et doit trouver sa cohésion.

Il s'agit donc pour les jeunes :

- de *faire connaissance* avec les lieux et les personnes, adultes et jeunes
- de *se reconnaître* entre formateur et jeunes et entre jeunes congénères, de se considérer mutuellement comme des *interlocuteurs valables*
- de poser les bases d'une *relation de confiance* entre le formateur et les jeunes
- de créer un *climat favorable* au développement du *sentiment d'appartenance au groupe*
- de poser les *principes de fonctionnement* indispensables pour que les jeunes puissent s'inscrire dans une démarche d'apprentissage, d'orientation et d'insertion.

La première tâche du formateur : **poser le cadre** dans lequel vont s'effectuer les activités et en **préciser le sens**, les principes originels et les valeurs sous-jacentes.

Il présente donc au groupe **le projet pédagogique** (objectifs poursuivis, activités prévues, conduites nécessaires pour atteindre les différents objectifs, modalités de travail, échéanciers) et invite les jeunes à faire des remarques, à demander les explications ou précisions qu'ils jugent utiles ; et il leur répond le plus explicitement possible car **les jeunes doivent se situer clairement pour pouvoir s'approprier le projet pédagogique** et (commencer) à se motiver pour l'action.

Ce temps de clarification est capital :

Les jeunes doivent comprendre dès le départ que leur passage dans la classe ou le dispositif ne sera bénéfique que s'ils acceptent de **s'impliquer dans une démarche de projet et d'en être les acteurs**. On ne s'attend pas à ce qu'ils y arrivent d'emblée mais il est primordial qu'ils adhèrent à ce principe.

Ils doivent aussi comprendre et accepter le rôle du groupe dans le travail proposé.

La personne qui les accueille (formateur, coordonnateur, professeur principal ou autre) a, elle, à leur préciser le rôle de chaque adulte intervenant dans la classe ou le dispositif, à leur apporter des précisions sur la démarche éducative de l'ensemble de l'équipe pédagogique et à expliciter la nature de la relation éducative : **bienveillance** à l'égard de leur personne et **fermeté** concernant le respect des règles de la collectivité (règlement intérieur, règles de vie, etc.) **attention** et **rigueur** à l'égard des de leurs démarches d'apprentissage, d'orientation et d'insertion .

Il est nécessaire que les formateurs précisent leur rôle d'« **accompagnateur** » c'est à dire aider les jeunes à devenir autonomes, à acquérir les compétences nécessaires pour construire leur avenir social et professionnel, à y voir plus clair dans certaines situations et à envisager avec eux des solutions, des stratégies **mais pas agir à leur place**. (Le rôle du formateur étant de sécuriser, de valoriser et de stimuler mais pas de se substituer aux jeunes qu'il accompagne).

Ce temps de clarification s'avère indispensable pour sceller une réelle alliance de travail entre le formateur et chacun des jeunes accueillis.

2 règles à respecter impérativement

Assiduité

Etre là tout le temps
(prévenir en cas d'empêchement majeur)

Ponctualité

Arriver à l'heure

Des règles de vie pour le travail en groupe (que chacun s'engagera à respecter)	
Responsabilité	Je suis responsable de ce qui m'arrive ou non, dans le groupe (situations, émotions, pensées)
Discretion	Je n'ai pas à divulguer la parole des personnes du groupe hors du groupe
Activité Réactivité	J'ose me positionner en fonction de mon opinion. Je me donne des objectifs (quelque chose que je veux pour moi)
Transformation des critiques négatives en suggestions	J'ai le droit de ne pas être satisfait et de le dire (pour que mon avis soit pris en considération). Mais ma critique doit être suivie d'une suggestion d'amélioration
Respect de la parole d'autrui	Je ne coupe pas la parole, je ne monopolise pas la parole.

Le bilan et l'exploration de soi

Pendant les premières semaines, les formateurs vont aider les jeunes à réaliser un bilan individuel :

- ◆ faire le point sur leur niveau scolaire
- ◆ s'exprimer sur leur vécu scolaire et personnel
- ◆ repérer leurs atouts dans tous les domaines possibles
- ◆ identifier leurs centres d'intérêt
- ◆ situer à quel stade ils en sont de leur projet personnel de formation ou professionnel;
- ◆ faire part de leurs besoins, de leurs craintes, de leurs souhaits.

Cette phase de bilan et d'exploration de soi revêt une grande importance quant à la restauration d'une image positive de soi : elle doit faire émerger les acquis et les atouts que les jeunes possèdent déjà et les inciter à se regarder autrement —le regard des formateurs étant déterminant à cet égard.

La remise en situation positive

Le travail de remise en situation positive est le fondement de l'accompagnement et s'opère de façon permanente :

- ◆ en acceptant les jeunes tels qu'ils sont
- ◆ en leur montrant qu'on les considère comme des interlocuteurs valables
- ◆ en leur montrant qu'on croit en leurs capacités d'évolution et leurs possibilités d'avenir
- ◆ en leur proposant des situations pédagogiques riches et pertinentes, adaptées à leurs besoins et à leurs niveaux individuels, de sorte qu'ils se sentent de plus en plus capables de réussir
- ◆ en leur faisant acquérir peu à peu la conviction d'avoir du pouvoir sur leur vie et en travaillant pour cela sur leurs croyances et leur locus de contrôle (Cf. Référents théoriques)
- ◆ en développant chez eux le sentiment d'appartenance à un groupe, dans lequel ils se sentent en sécurité et où ils ont leur place
- ◆ en ayant recours au groupe comme moyen de stimulation et de ré-identification positive
- ◆ en actionnant simultanément les trois leviers de la motivation : **stimulation**, **sécurisation** et **valorisation**

La remise en situation positive nécessite du temps car la progression des jeunes est rarement linéaire mais faite d'avancées et de régressions dont les causes ne sont pas toujours saisissables. Elle réclame donc patience et ténacité de la part des accompagnateurs, surtout avec les jeunes dont l'expérience scolaire est devenue celle de « l'impuissance apprise » (Cf. Référents théoriques).

L'apprentissage expérientiel et la médiation

*L'expérience confirme que **le sujet se construit en faisant des expériences** et qu'il en tire profit s'il prend le temps de **traiter ces expériences** en se confrontant à ce qu'elles lui apportent sur le plan cognitif, affectif et relationnel. Pour faire ce travail de traitement et d'intégration de l'expérience, **les jeunes en difficulté ont besoin de médiateurs**.*

Il s'agit d'abord de les mettre en situation de "faire", c'est-à-dire de leur proposer des situations dans lesquelles ils vont être mobilisés. A partir d'objectifs clairement définis, il va donc leur être proposé :

- ◆ des exercices, des discussions sur des thèmes précis
- ◆ des jeux de rôles, des simulations
- ◆ des problèmes à résoudre
- ◆ des démarches diverses, des enquêtes
- ◆ des productions à réaliser
- ◆ des activités culturelles, artistiques, sportives
- ◆ des stages en entreprises

Suite à ces mises en situation, chaque jeune exprime son vécu (ce qu'il a appris, compris, ressenti), ce qu'il en retire et ce qu'il a l'intention d'en faire. Il va être aidé dans sa démarche par des médiations venant du groupe et/ou du formateur. A chaque expérience de ce type, le jeune gardera une trace écrite, qui pourra l'aider à relier ses expériences entre elles.

Par ailleurs, chaque fois qu'un jeune rencontre des difficultés, dans ses démarches on cherchera à l'amener à en trouver les raisons et à découvrir des pistes de solutions.

La pédagogie de l'alternance

Dans les dispositifs en faveur de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté, l'alternance entre l'établissement de formation et l'entreprise avait à l'origine, **3 fonctions** :

1 - Socialisation : permettre aux jeunes de s'intégrer dans un groupe ayant un système de valeurs, des rythmes de fonctionnement, des contraintes spécifiques,

2 - Remotivation : permettre aux jeunes de se remettre en situation de réussite en leur confiant la responsabilité de certaines tâches, en leur donnant l'occasion de se reconnaître « capable de... »,

3 - Médiation : partir du concret pour entraîner, par boucles, des acquisitions cognitives.

Dans l'esprit des concepteurs de la pédagogie de l'alternance, la fonction de médiation est essentielle : autrement dit : ***pour donner lieu à une véritable pédagogie de l'alternance, l'alternance entre établissement de formation et entreprise doit être interactive*** :

« La pédagogie de l'alternance est une pédagogie qui considère que le sujet doit pouvoir devenir progressivement autonome, capable de poser lui-même un certain nombre d'actes, d'imaginer les stratégies, d'interroger ces stratégies et les résultats, à la fois sous l'angle de l'efficacité et sous l'angle des valeurs, du sens .»

[...]

« La pédagogie de l'alternance donne l'occasion à des jeunes de s'affronter à diverses situations dans lesquelles ils vont découvrir des problèmes. Puis, ensuite avec du recul, ils vont s'interroger sur les problèmes qu'ils ont rencontrés et vont aller vers des ressources formatives qui sont : des formateurs, des lieux de formation, des outils où ils peuvent se construire eux-mêmes des moyens de résoudre ces problèmes. Et, à ce moment là, les solutions qu'ils auront inventées auront du sens pour eux, parce que, précisément, elles émergeront comme étant des moyens de surmonter des obstacles. »

[...]

« Dans l'alternance, il y a ce souci que les apports théoriques soient articulés avec les pratiques sociales de référence, que des choses que l'on va construire sur le plan cognitif, sur le plan formatif puissent apparaître à un moment donné comme susceptibles de résoudre des problèmes auxquels les gens auront été confrontés, des problèmes de type technique, cognitif mais aussi émotionnel. ».

NB Tous les élèves ne sont pas obligatoirement placés en situation d'alternance avec l'entreprise mais nombre de projets peuvent être exploités dans l'optique d'une pédagogie de l'alternance.

L'écoute

*L'écoute constitue une base essentielle de l'accompagnement. Elle témoigne de ce **Minimum de Reconnaissance du Moi** indispensable à la bonne santé du narcissisme des jeunes. Elle leur montre qu'on les considère comme des **interlocuteurs valables** et leur donne le sentiment d'exister en tant que personne unique. Elle leur permet aussi de s'écouter eux-mêmes, de s'affronter à leurs difficultés et de prendre conscience de leurs besoins.*

Les formateurs incitent donc les jeunes à s'exprimer et s'efforcent d'avoir l'attitude dite de "compréhension" prônée par Carl Rogers et d'entrer avec eux dans une **relation authentique** (Cf C.Rogers) ou dans la **zone relationnelle n°2** (Cf J. Lévine).

Ainsi, lorsqu'un jeune émet des affirmations négatives ou irréalistes, le formateur ne va pas à l'encontre de ses affirmations mais l'encourage plutôt à les expliciter et à aller à la rencontre de lui-même au travers de ce qu'il est amené à dire. Il ne cherche pas non plus à minimiser les problèmes qu'il évoque, quels qu'ils soient :

Il est toujours surprenant de constater l'importance que revêt pour les jeunes le fait d'être entendus et de se sentir acceptés tels qu'ils sont, et à quel point cela est facteur de déstabilisation positive (même si cela s'accompagne parfois de réactions assez vives...).

Cette écoute qui s'effectue au fil des jours, a besoin de temps pour porter ses fruits et aussi que l'accompagnateur joue son rôle de tiers médiateur et prenne en compte à la fois les besoins et les désirs des jeunes et les réalités sociales. Le rôle de l'accompagnateur est, en effet, d'amener les jeunes à avoir une vision moins partielle ou moins partielle de la réalité, à prendre conscience du monde réel extérieur, à prendre conscience de leur monde réel intérieur, à prendre conscience de leurs difficultés d'adaptation avec les tiers du monde réel extérieur, à prendre conscience des difficultés d'ajustement entre ce qu'ils souhaitent et ce qui est possible, à prendre conscience des risques encourus dans telle ou telle option et, éventuellement, à relativiser ces risques.

Mais, chez des jeunes en grande difficulté, cela ne peut s'accomplir que s'ils arrivent à reconstituer une image acceptable d'eux-mêmes, si l'écoute qui leur est faite leur signifie qu'ils ne sont pas déçus et leur permet de sortir de leur détresse ou de leur désarroi (qu'ils manifestent par des comportements d'agressivité ou de repli).

L'écoute est donc essentielle parce qu'elle leur permet de se reconstituer peu à peu une identité de personne valable. Toutefois, l'écoute positive ne se fait pas seulement par la valorisation au travers des échanges verbaux, elle se joue aussi dans le regard des accompagnateurs. Ce regard dans lequel les jeunes en difficulté lisent facilement la croyance que nous avons ou non dans leur avenir est un élément essentiel de l'écoute. La **(re)prise de confiance** en eux-mêmes ne s'opère, en effet, qu'au prix de la confiance qu'ils nous accordent et qui dépend de la confiance que nous-mêmes manifestons à leur égard et dans leur avenir.

Que ce soit en entretien individuel ou au travers des travaux de groupe, pour que notre écoute soit positive et stimulante, nos attitudes verbales et non verbales doivent être à la fois valorisantes et sécurisantes, c'est-à-dire leur signifier que des possibilités d'avenir existent pour eux.

L'aide à la verbalisation : un complément indispensable à l'écoute

L'aide à la verbalisation est ce qui permet de rendre la parole des jeunes signifiante : les inciter et les aider à formuler plus précisément ce qu'ils ressentent et ce qu'ils pensent les amène, en effet, à une **prise de conscience** d'eux-mêmes **et à une prise de pouvoir** sur leur environnement.

En amenant les jeunes à l'acte symbolique qu'est la parole, l'aide à la verbalisation leur permet de sortir de l'état affectif négatif dans lequel ils ont tendance à se cantonner et qui, bien souvent, ne leur laisse l'alternative que du repli sur soi ou de l'agressivité (voire de l'agression).

Le travail d'incitation à la verbalisation qui se mène en permanence au travers des diverses situations et objets de travail constitue une aide dans la mesure où il est conduit de manière à ce que les jeunes clarifient leurs idées, en veillant à ce que ce soient eux qui donnent du sens à leurs paroles. C'est donc un travail qui ne peut se faire dans l'impatience, car les jeunes ont souvent besoin de temps pour préciser clairement leur ressenti ou leurs idées. Toutefois lorsque cela semble vraiment difficile, l'animateur peut les aider en leur proposant des sens différents.

Par exemple : *lorsque tu dis que.[...], tu veux dire ceci, tu veux plutôt dire cela ou c'est encore autre chose ?*

L'aide à la verbalisation peut aussi revêtir des aspects plus (psycho)techniques quand il s'agit, par exemple, de préparer les jeunes à se présenter à un employeur de manière positive ou de les encourager à poser des questions aux membres du personnel durant leur stage en entreprise.

L'aide à la verbalisation est une forme d'accompagnement qui, selon nous, participe beaucoup au développement personnel des jeunes et au bout d'un moment on peut, généralement, observer qu'ils font la démarche entre eux pendant les travaux de groupe.

Le groupe

Le groupe joue un rôle très important dans l'accompagnement. Par Groupe, nous entendons le **groupe restreint** constitué par les jeunes **et** les accompagnateurs (formateur animateur ou enseignant de l'équipe éducative). C'est dire que ces derniers ne se situent pas en dehors du groupe mais en font partie intégrante.

Tout en restant le garant des principes institutionnels et du respect de la personne de chacun des jeunes, chaque accompagnateur a aussi pour rôle **d'animer et de stimuler le groupe, c'est-à-dire de faciliter sa production et de réguler les phénomènes affectifs qui s'y développent.**

La façon d'être et de se situer de l'accompagnateur est donc déterminante pour la cohésion du groupe, notamment dans la période d'accueil où le groupe se constitue. En effet, rassembler des jeunes dans un dispositif ne suffit pas à en faire un groupe, surtout lorsqu'il s'agit de jeunes en difficulté que leur échec au sein de l'école a prévenu négativement envers tout rassemblement d'élèves en échec.

Le groupe ne s'établit vraiment qu'à partir du moment où se développe chez les jeunes un réel sentiment d'appartenance.

Pour cela, il faut que s'instaure une relation de respect mutuel entre tous les participants, jeunes et adultes, permettant à chacun d'avoir sa place et de jouer un rôle dans le groupe. Il faut que les jeunes saisissent l'intérêt personnel qu'ils peuvent retirer du groupe. Il faut que les accompagnateurs arrivent à sceller avec les jeunes une alliance de travail autour d'un objectif commun, (leur insertion socioprofessionnelle, par exemple), et que tous les acteurs se sentent engagés dans la réalisation de cet objectif.

C'est dans cet esprit que les accompagnateurs utilisent de préférence le **"Nous"** en s'adressant aux jeunes : *"Nous pourrions peut-être réfléchir aux diverses solutions qui se présentent à nous dans un pareil cas"*.

Ce n'est pas pour autant que le groupe des pairs est occulté ou que les rôles sont indifférenciés au sein du groupe :

- chaque accompagnateur a pour rôle prioritaire de favoriser le processus éducatif, non pas en pensant pour les jeunes mais en les provoquant à penser, à explorer eux-mêmes les problèmes, à se mettre eux-mêmes en question,
- la fonction du groupe des pairs est de faire évoluer les perceptions, les représentations et les opinions de chaque jeune par confrontation avec celle des autres.
- le groupe dans son ensemble permet à chaque jeune d'accéder à la connaissance de lui-même par lui-même au travers des autres, de se découvrir dans ce qu'il a d'unique et d'universel.

Formateurs et groupe des pairs sont tous deux accompagnateurs car tous deux sont sources de médiation : le groupe des pairs favorise la déstabilisation nécessaire à une reconstruction cognitive et/ou affective de la pensée des jeunes (*perceptions, représentations, opinions, etc.*), les formateurs incitent les jeunes à :

- aller plus loin dans leurs explorations,
- conceptualiser et à faire donner du sens aux expériences vécues (à passer du stade du perçu au stade du conçu),
- analyser, à être critique, etc.

Le groupe a aussi une fonction d'étayage, notamment dans les situations d'entretien de face à face avec un formateur. Les formateurs constatent en effet qu'au départ la plupart des jeunes sont assez mal à l'aise lorsqu'ils ont avec eux des entretiens individualisés. Par contre, le travail se trouve grandement facilité lorsque le groupe s'est véritablement constitué et qu'un sentiment d'appartenance au groupe a commencé à se développer chez les jeunes. C'est qu'en fait, à ce moment-là, le jeune se sent accompagné intérieurement par le groupe et qu'en plus, la personne qui se trouve en face de lui n'est plus un étranger (danger!) mais quelqu'un qui fait partie de ce groupe. L'entretien s'inscrit alors dans le prolongement de ce qui se fait et qui se dit dans le groupe.

Les accompagnateurs

La cohésion du groupe ne peut pas s'opérer sans la cohésion de l'équipe des formateurs. Les jeunes en difficulté ont besoin, plus encore que les autres, **de repères stables**, le discours et les comportements pédagogiques et éducatifs de leurs accompagnateurs doivent être concordants.

Pour apporter un accompagnement approprié les accompagnateurs n'ont donc pas d'autre solution, que de travailler en équipe.

Tous les membres de l'équipe doivent participer à l'élaboration du projet pédagogique et être au clair sur les objectifs généraux et spécifiques, sur les valeurs éducatives et pédagogiques qui fondent le projet et sur les méthodes qui en découlent. Ils doivent aussi définir ensemble le cadre auquel les jeunes devront se référer et la façon de le faire respecter.

Il leur faut :

1) dans le domaine du développement des compétences et des savoirs :

- Etre au courant des savoirs et des compétences que chacun cherche à faire acquérir aux jeunes pour pouvoir faire des liens entre les apprentissages
- Se mettre d'accord sur la contribution de chacun au développement de compétences transversales et sociales chez les jeunes
- Prévoir des projets à faire réaliser par les jeunes (organisation d'une exposition, d'une sortie, réalisation d'un dossier, d'un journal, création d'un jeu, d'un scénario, d'un objet, etc.)
- se répartir les tâches en fonction du domaine d'expertise, des disponibilités et ressources spécifiques de chacun

2) dans le domaine du suivi individuel des jeunes :

- échanger les informations dont chacun dispose à propos des jeunes : atouts, difficultés, attitudes, compétences, projets, problèmes personnels...
- réfléchir ensemble et se mettre d'accord sur une stratégie commune lorsqu'un jeune pose problème à l'équipe ou à l'un de ses membres;
- prendre ensemble les décisions importantes concernant les jeunes : mesure particulière, autorisation spécifique, orientation, sanction si nécessaire.

Ils doivent ensuite se concerter régulièrement, pour coordonner leurs actions et agir en synergie. Les séances de concertation leur permettent de réajuster le projet pédagogique de départ en fonction des besoins spécifiques des jeunes qu'ils accueillent et de mettre en place des approches plus individualisées pour chacun des jeunes (développement des compétences, gestion de leur projet individuel).

Chaque accompagnateur en retire aussi des avantages au plan personnel. Les séances de concertation permettent, en effet, à chacun :

- d'enrichir sa réflexion à travers celle des autres
- de prendre du recul par rapport à ses pratiques
- d'oser faire ce qu'il ne ferait peut-être pas tout seul
- de se distancier des problèmes posés par les jeunes et de trouver des pistes de remédiation
- de se ressourcer, de se reconforter et se remotiver dans les moments difficiles
- et parfois de se déculpabiliser et de se sentir soutenu par l'équipe

Toutefois, les accompagnateurs ne constituent une équipe que s'ils font preuve d'un véritable **esprit d'équipe**, se caractérisant comme l'indiquent D. Anzieu et J.Y.Martin¹ par :

- le respect des opinions des autres (tolérance)
- la volonté de coopération et l'appui réciproque
- l'acceptation des critiques
- la discipline librement consentie
- la confiance réciproque et le tact
- la connaissance et la perception explicite des buts
- la solidarité, l'estime, la sympathie...

L'équipe des accompagnateurs constitue un groupe qui, pour fonctionner de manière constructive, doit satisfaire aux exigences de tout groupe restreint. Pour assurer sa cohésion, ses membres doivent donc développer un sentiment d'appartenance à l'équipe ; ce qui ne se fait que si chacun d'entre eux retire de l'équipe un intérêt personnel, y a sa place et y joue un rôle actif.

Pour conclure, en matière d'accompagnement

« Les jeunes en difficulté ont donc besoin de rencontrer des adultes qui ont la capacité d'alliance, la capacité de réalisme, la capacité de confiance dans l'avenir. La fonction paternelle, qu'elle soit exercée par un homme ou une femme, implique que l'enfant se sente accompagné de l'intérieur par une présence qui lui montre la non-peur de grandir, tout en reconnaissant qu'il est légitime d'avoir peur, d'être maladroit ou désorienté. Elle lui donne les modes d'emploi de la vie au travers de sa façon d'être : c'est l'aspect alliance.

L'aspect réalisme, c'est l'intériorisation du regard du tiers. Lorsqu'il est vécu comme un allié qu'on a plaisir à respecter, on combine plus facilement le désir de disposer de soi-même comme on l'entend avec les obligations limitatives du "c'est comme ça", avec l'auto-régulation des pulsions, avec une façon exigeante de gérer son nom, son sexe, son image. Le réalisme, c'est d'amener l'enfant à distinguer ce qui se fait de ce qui ne se fait pas, l'essentiel de ce qui est mineur, à savoir arrêter les fantasmes avant le passage à l'acte.

Mais le réalisme pour ne verser ni dans la fadeur du suivi grégaire ni dans la révolte stérile, nécessite que la fonction paternelle transmette suffisamment de confiance dans l'aventure humaine et dans la place qu'on peut y prendre. "La créativité, dit Winnicott, est un mode de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue" (ce qui sous-entend : même si, momentanément, elle ne paraît pas valoir la peine d'être vécue...).»

Jacques LEVINE

LES COMPETENCES DE L'ACCOMPAGNATEUR

Compétences psycho-sociales

◆ **Donner de l'estime**

C'est-à-dire faire preuve de "considération" à l'égard de chaque élève, lui montrer qu'on le considère comme un interlocuteur valable, qu'on le reconnaît en tant que personne.

◆ **Donner du cadre et donner du sens**

C'est-à-dire poser les principes de fonctionnement du groupe à l'intérieur du dispositif et préciser le sens des modalités prescrites.

◆ **Donner du temps**

C'est-à-dire accepter que le cheminement personnel d'un jeune puisse être lent et non linéaire (fait d'avancées et de reculs) et fixer malgré tout des échéanciers sans que ceux-ci deviennent des facteurs de stress (pour le jeune comme pour le formateur)

◆ **Etre authentique**

C'est-à-dire être soi-même et non pas se mettre dans un rôle. Agir en accord avec les idées, les principes qu'on énonce (congruence), sachant que tout discours nécessite parfois certaines précautions.

◆ **Etre un modèle à la fois "vivant" et "humain"**

C'est-à-dire appliquer les règles que l'on exige des autres et être capable de reconnaître que l'on s'est trompé, que l'on a eu tort.

◆ **Avoir une écoute constructive**

C'est-à-dire accepter d'entendre ce que dit l'adolescent (empathie) en restant à la distance de l'accompagnement. Ne pas résoudre son problème à sa place et ne pas avoir avec lui une relation d'exclusivité mais savoir l'envoyer vers d'autres (relais) quand c'est nécessaire (et possible..!).

◆ **Mettre (remettre) les jeunes en confiance**

C'est-à-dire les amener à dépasser leur passé de mauvais élèves, leur faire reconnaître leurs acquis ainsi que leur capacité à apprendre et à progresser.

◆ **Etre capable de dissocier la situation de l'individu**

C'est-à-dire préférer dire "*lorsque tu fais telle chose, tu m'agaces*" plutôt que "*tu es agaçant, tu m'énerves*".

◆ **Prendre en compte "l'affectif"**

C'est-à-dire accepter de traiter le problème affectif en priorité quand l'adolescent est "débordé" par celui-ci. Et aussi s'efforcer de débusquer la part de l'affectif dans les blocages cognitifs.

♦ **Savoir recevoir et travailler les demandes**

C'est-à-dire être capable d'entendre les demandes explicites ou implicites des adolescents et les aider à clarifier la nature de leur(s) besoin(s)

♦ **Faire face au verbal négatif : grossièreté, injures, agressivité**

C'est-à-dire être capable de le recevoir (ce qui ne signifie pas l'approuver) et de le traiter constructivement.

♦ **Utiliser le groupe comme une ressource**

C'est-à-dire favoriser la cohésion du groupe pour susciter le plus d'interactions possibles entre les adolescents et favoriser ainsi le développement personnel de chacun.

♦ **Etre équitable**

C'est-à dire-manifester à tous le même intérêt et la même bienveillance, avoir la même disponibilité pour tous.

Compétences (psycho)pédagogiques

♦ **Etre clair sur les objectifs, les processus, les productions attendues**

C'est-à-dire donner du cadre et donner du sens au travail et à la formation proposés dans le dispositif, établir une alliance de travail, un contrat de collaboration.

♦ **Accepter de ne pas être toujours dans la maîtrise**

C'est-à-dire accepter de ne pas (tout) savoir, de ne pas avoir de réponse à tout mais amener l'adolescent à trouver la (une) réponse.

♦ **Etre souple sur les approches**

C'est-à-dire ne pas imposer un modèle pédagogique exclusif mais tenir compte des stratégies des apprenants et utiliser les diverses approches existantes.

♦ **Avoir des exigences**

C'est-à-dire avoir une exigence de progrès et fixer des buts parce qu'on croit les jeunes capables d'évoluer, de se développer (en plaçant, toutefois, la barre dans la zone optimale de développement de chacun au moment donné) et évaluer les travaux effectués.

♦ **Conférer à l'erreur un statut positif**

C'est-à-dire ériger l'erreur, aux yeux des jeunes, comme un facteur de progrès et non comme une source de honte.

♦ **Ne pas s'impliquer exagérément**

C'est-à-dire ne pas agir en "sauveur", admettre les échecs et faire confiance à l'élève pour les dépasser.

♦ **Avoir une vision globale de l'adolescent**

C'est-à-dire prendre en compte son état de développement à la fois physiologique, affectif, social, cognitif.

Compétences (psycho) affectives

◆ Se libérer du regard des autres

C'est-à-dire assumer le bruit, les manifestations (diverses) spontanées des élèves du groupe qui peuvent être mal perçues par les collègues, ne pas rechercher leur approbation systématique.

◆ Être en contact avec soi-même

C'est-à-dire être en contact avec sa subjectivité, son intériorité et avoir conscience de ses zones d'ombre (peur, points de fragilité, etc..)

REFERENCES THEORIQUES

Carl ROGERS & Jacques LEVINE

Carl ROGERS (psychothérapeute et psychopédagogue, 1902-1987)

Un des pères de la psychologie humaniste aux USA.

L'approche rogérianne pratiquée d'abord individuellement puis dans le cadre des « groupes de rencontres » a exercé une profonde influence sur la relation d'aide.

Toute relation éducative prend appui sur 8 caractéristiques essentielles de l'accompagnement :

1. « Etre congruent », conscient de ses propres sentiments
2. Se laisser éprouver des sentiments positifs envers l'autre
3. Demeurer une personne distincte
4. Etre empathique
5. Accepter l'autre tel qu'il est
6. Eviter d'être menaçant pour l'autre
7. Voir l'autre comme une personne en évolution
8. S'abstenir d'évaluer et de juger

Rogers parle de **considération inconditionnelle positive** de l'autre, c'est-à-dire de la croyance inconditionnelle dans la capacité de l'être humain à résoudre ses problèmes et à se développer vers un mieux-être.

Les points d'appui essentiels de la relation éducative sont donc:

la congruence, l'empathie, la considération inconditionnelle positive ;

Pour permettre un travail de clarification de ce que dit le sujet, l'accompagnateur utilise :

- L'écho « Ah, oui, je comprends... »
- Le reflet « Je vois que cela vous touche, vous rend triste... »
- La reformulation « Vous avez l'impression que... »
- La synthèse « Vous voulez dire que... »

Une relation authentique, une attitude de compréhension ont pour effet d'aider le sujet à :

- Entrer en contact avec lui-même, à élucider ses motivations, ses problèmes intérieurs, ses comportements
- Devenir plus confiant et plus porté à se diriger lui-même
- Moins enclin à refouler certains éléments de lui-même
- Plus mûr, plus sociable, capable d'évolution dans ses comportements

Jacques LEVINE

Psychanalyste, docteur en psychologie.

Fondateur de la méthode dite « de soutien au soutien »

Il nous incite à prendre en compte le vécu non scolaire qui entrave le vécu scolaire dans une **co-réflexion** avec le jeune, en **co-alliance** avec lui.

Il encourage le formateur à se détacher de la partie accidentée du jeune, à se mettre en projet par rapport à lui, et à **envisager les différents possibles** dans l'avenir.

Le fait de croire dans le jeune, en un avenir possible pour lui, au-delà de la cassure présente, constitue l'un des éléments de la reprise d'espoir et de confiance.

Il souligne aussi la **nécessité d'un changement de regard sur le jeune** : le passage d'un regard-photo(image figée) à un regard-cinéma(image en mouvement) qui va aider le jeune à se décentrer de sa situation difficile pour envisager un devenir.

Pour construire son identité, entrer dans la vie comme un être individué, l'adolescent a besoin :

- **d'être reconnu** (d'un minimum de reconnaissance du moi)
- de se **sentir suffisamment accepté** et de sentir qu'il a de la valeur, du pouvoir (sur son environnement, sur les autres...), une place ;
- de se comprendre, **de se connaître** (à l'opposé de se sentir éclaté),
- **de trouver du sens** : le sens n'existe pas en soi, chacun doit donner du sens ;
- de **faire un travail d'intégration** par rapport aux défaites, aux dommages subis, aux changements que la vie impose ;
- d'avoir un **moi « créditeur »**, dont les aspects positifs l'emportent sur les aspects négatifs.

Lorsqu'il traverse une crise difficile le jeune a besoin :

- **d'être écouté**, considéré comme un interlocuteur valable ;
- **de se sentir compris dans sa logique**, dans ce qui se joue dans son espace intérieur ;
- **d'être aidé dans la recherche de solutions possibles** dans un avenir au-delà du « moi accidenté » présent.

L'accompagnateur peut aider le jeune à exprimer ce qui ne va pas, à se poser des questions, à trouver des éléments de réponses.

Il l'aide à donner du sens à ce qui lui arrive.

Il l'amène à avoir moins honte des défaites ou des difficultés qui l'encombrent au point de l'empêcher de se projeter dans l'avenir.

L'intelligence sociale ou la compétence sociale

Déplorant l'indifférence des chercheurs à l'égard de **l'intelligence sociale**, **Oléron** observait en **1989** que cependant « *une grande part des habiletés des individus et des groupes s'exerce pour maîtriser et dominer l'environnement social, les rapports avec les autres, avec les institutions et les pratiques de groupe* ».

La première définition moderne de l'intelligence sociale remonte pourtant à 1920 avec Thorndike qui distinguait alors trois sortes d'intelligence : abstraite, concrète et sociale. Cette dernière se définissant comme l'aptitude à comprendre les autres et à réagir de façon appropriée dans les relations avec les autres personnes.

Malgré tout, en **1990**, **Reuchlin** pointe qu' « *on est jamais parvenu à définir une épreuve d'intelligence sociale qui aurait un contenu apparemment valide et qui ne se confondrait pas avec l'intelligence générale* ».

L'intelligence sociale a toutefois pu être mieux abordée en abandonnant les définitions très générales au profit du repérage de capacités, d'habiletés précises, rassemblées sous le terme générique de « **compétence sociale** ».

« *Les compétences sociales (social skills) sont des patrons de comportement social qui rendent les individus compétents, c'est-à-dire capables de produire les effets désirés sur d'autres individus* » **Argyle (1994)**.

Les travaux sur les compétences sociales présentent l'intérêt de découper le comportement global en rubriques simples, claires et plus faciles à observer. Il devient alors possible d'augmenter les performances individuelles par un travail approprié et/ou au fil de l'expérience professionnelle.

Diverses études ont mis en lumière le rôle prépondérant, dans la sphère professionnelle, de certaines habiletés qui ne sont pas purement professionnelles mais relèvent davantage de ce qu'on nomme des savoir-être. Ces habiletés sont identifiées sous des appellations très diverses :

- ◆ Capacités-clés (Schwartz 83)
- ◆ Compétences du 3ème type (Aubrun 89)
- ◆ Compétences génériques (Casanova 89)
- ◆ Employabilité (Serre et al. 92)

Bien entendu, les habiletés sociales requises dans la sphère professionnelle varient selon le niveau de qualification et le type d'emploi exercé. Néanmoins, un certain nombre d'habiletés sociales sont aujourd'hui attendues par les entreprises, même au plus bas niveau de qualification, et même lorsqu'il ne s'agit que d'un contrat de formation par alternance. Les jeunes ne peuvent donc espérer s'insérer professionnellement s'ils ne possèdent pas ces habiletés sociales de base.

Le souci de notre équipe et son premier travail a été d'inventorier ces habiletés puis de les décliner sous une forme qui permette de les travailler avec les jeunes de manière plus systématique et plus précise que par le passé. Tout en sachant combien ces habiletés sont en interaction dans les diverses situations de la vie sociale et professionnelle, nous les avons regroupées en 4 domaines distincts:

- **Autonomie**
- **Affirmation de soi**
- **Communication**
- **Adaptation à la vie de l'entreprise.**

LES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL

Apprentissage social = apprentissage de la vie en société, apprentissage de la relation à l'autre ou aux autres, apprentissage de conduites ou de comportements dont la source provient de mécanismes d'influence sociale.

Les théories de l'apprentissage social s'avèrent très utiles pour concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage susceptibles d'entraîner le développement personnel des individus à la fois sur le plan cognitif, affectif et social.

Elles mettent au jour le rôle de [l'accompagnateur](#) comme **Tiers médiateur** et celui du [groupe des pairs](#) comme **stimulateur du développement individuel** de chaque jeune.

A. BANDURA

(psychologue américain, principal théoricien de l'apprentissage social). L'apprentissage social se fait essentiellement **par imitation**, à partir de personnes que l'individu prend pour modèles et observe dans une situation déterminée. Dans la petite enfance, il s'agit des parents ; ultérieurement, de tous ceux que l'enfant, l'adolescent, l'adulte valorise (copains, héros de télévision, maîtres...).

L. S. VYGOTSKI

(psychologue soviétique). Ses travaux³ (1934), avec ceux de J. Bruner, sont à l'origine de la reconnaissance de **la médiation comme facteur décisif du développement cognitif de l'enfant** : il ne peut y avoir de développement individuel que par le biais de la socialisation. En conséquence, l'interaction sujet/médiateur ou sujet/environnement occupe une place prépondérante dans l'élaboration d'outils fondamentaux comme le langage, et détermine le développement des fonctions psychiques supérieures (formation des concepts, mémoire, pensée mathématique...).

Pour lui, le concept d'imitation ne peut être séparé de celui de **zone de proche développement** qui définit **le supplément d'apprentissage que l'enfant peut acquérir grâce à l'action d'un médiateur**.

J. BRUNER

(psychologue américain, théoricien de l'apprentissage par la découverte).

Il a été le premier à apprécier l'importance des travaux de VYGOTSKI. Il utilise le concept de médiation pour rendre compte de la fonction de *guidance* qu'assure l'adulte (l'éducateur) dans le développement cognitif de l'enfant. Il développe ce concept sous diverses appellations : **médiation, interaction de tutelle, tutorat** ou encore **étayage**. Pour lui, l'apprentissage par imitation est une conséquence naturelle de l'interaction maître/élève. La modélisation offerte par les parents, le maître, les amis, contribue à l'émergence de conduites nouvelles chez l'enfant. **L'apprentissage est un acte intentionnel fortement orienté vers un but**, et comme chez Bandura, il est une reproduction volontaire des traits comportementaux caractéristiques d'une nouvelle conduite.

³ Les travaux de L. S. VYGOTSKI remontent à 1934 mais ne sont parvenus aux Etats- Unis qu'en 1950. Repris et développés par J. Bruner, ils seront connus du public francophone seulement en 1985 et restent d'actualité.

LES THEORICIENS DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE DU DEVELOPPEMENT considèrent que : "*l'interaction sociale est l'un des éléments-clés du développement intellectuel de l'individu*" et que ce sont **les conflits socio-cognitifs** qui entraînent la personne à modifier ses représentations personnelles.

M. GILLY définit le conflit socio-cognitif comme "*une dynamique interactive, caractérisée par une coopération active avec prise en compte de la réponse ou du point de vue d'autrui et recherche, dans les confrontations cognitives d'un dépassement des différences et des contradictions, pour parvenir à une réponse commune*".

Une question se pose néanmoins : le "conflit" est-il absolument indispensable ? Facteur indiscutable de développement, le conflit ne serait cependant pas l'élément essentiel de la dynamique. Le facteur décisif serait **la déstabilisation** qui provoque un avis différent sur le mode de représentation ou sur le mode de résolution. Et, c'est **dans l'interaction sociale que peut se produire la déstabilisation favorable à une reconstruction cognitive.**

LA THEORIE DE LA DISSONANCE COGNITIVE

La théorie de la dissonance cognitive est due au psychologue américain **L. FESTINGER** (1957). Cette théorie qui étudie l'influence sociale comme facteur de changement des individus et de leurs attitudes est à rapprocher des théories de l'apprentissage.

D'après Festinger, l'individu a tendance à agir selon ses convictions, à accorder ses actes avec ses pensées. Dans le cas contraire, il se trouve en état de dissonance cognitive et en éprouve un malaise psychologique qui suscite chez lui une tendance à réduire la dissonance et à restaurer la consonance. La dissonance peut être réduite par un changement de comportement ou par un changement de cognition.

Exemple : Monsieur Lelièvre, farouche adversaire de la chasse, consomme parfois du gibier. Il peut, pour réduire sa dissonance cognitive, cesser de consommer du gibier ou adopter un jugement plus nuancé sur la chasse.

Partant de cette théorie, on peut inventer des situations qui vont créer suffisamment de dissonance chez les individus pour provoquer des changements. Ainsi la méthode DAPPI⁴ élaborée par J. Guichard visant le changement des représentations sur les métiers. De même, la pédagogie de la réussite, qui consiste à faire vivre aux jeunes en échec (impossibilité de faire) des situations de réussite (faculté de faire).

En fait, on retrouve dans la dissonance cognitive, l'idée que la déstabilisation est facteur de changement ; ces approches soulignent l'importance de l'influence extérieure, appelée interaction sociale ou encore « **tiers médiateur** », dans le processus de reconstruction cognitive. Ce rôle pouvant être joué autant par le maître que par le groupe des pairs selon les contextes situationnels.

LE LOCUS DE CONTRÔLE

ROTTER occupe une place particulière chez les théoriciens de l'apprentissage social, pour ses travaux sur le "**locus de contrôle**". Ce concept, validé par des recherches s'étendant de 1954 à 1993, a intéressé nombre de chercheurs en raison de ses implications directes dans le domaine de l'insertion professionnelle.

⁴ DAPPI – méthode de Découverte des Activités Professionnelles, Projets Personnels et Insertion - Editions EAP

Le locus de contrôle désigne *"la croyance que les individus ont en leur possibilité de déterminer et de maîtriser ce qui leur arrive d'agréable et de désagréable"*.

► Certains individus ont tendance à penser que ce qui leur arrive résulte de leur comportement → **locus de contrôle interne** (internalité)

► D'autres ont tendance à penser qu'ils ne peuvent contrôler les événements, qu'ils sont le jouet de la chance ou de la malchance → **locus de contrôle externe** (externalité).

Le concept de locus de contrôle a été opérationnalisé en 1993 par les travaux de **G. FOURNIER, R. PELLETIER et D. PELETIER**⁵ : dégageant une typologie des croyances qu'entretiennent les jeunes de 16 à 25 ans sans emploi à l'égard de leur orientation et de leur insertion socioprofessionnelle, ils ont pu mettre en évidence l'impact du locus de contrôle sur la réussite ou l'échec en matière d'insertion. Ils ont défini un éventail des représentations possibles sur une échelle allant des croyances les plus caractéristiques de l'externalité (croyances défaitistes) aux croyances les plus caractéristiques de l'internalité (croyances pro-actives) :

les croyances défaitistes (--)	la réalité s'impose et aliène toute liberté individuelle. L'action paraît impossible et les buts fixés semblent irréalisables. En fait, l'environnement est perçu comme étant hostile
les croyances de dépendance (-)	les normes extérieures servent à conceptualiser la réalité. La relation de dépendance entretenue entre la personne et le milieu structure et guide l'action, elle enlève toute responsabilité individuelle. L'autorité s'impose comme modèle dans les démarches et dans les prises de décision
les croyances de prescription (--+)	la conception du marché de l'emploi et du rôle qu'y joue la personne commence à se diversifier. Cependant, bien qu'un éventail d'actions soit envisagé, la personne est démunie quand elle doit faire un choix. Elle s'en remet aux conventions et aux prescriptions sociales pour prendre une décision importante
les croyances d'autoresponsabilisation (+)	le travail et le marché de l'emploi sont envisagés de façon globale. L'impact des efforts personnels pour réussir est reconnu. La personne se sent entièrement responsable de ce qui lui arrive : tous les événements sont interprétés et jugés en fonction d'elle seule, sans tenir compte des facteurs environnementaux
les croyances pro-actives (++)	le travail et le marché de l'emploi sont envisagés dans leur contexte et de façon plus complexe. Les aspects individuels et les facteurs environnementaux servent à interpréter les événements et à exprimer la réalité. La personne est consciente de l'impact de ses efforts personnels, non comme un absolu mais comme possibilité d'actions sur un milieu toujours changeant et offrant diverses voies

Cette étude fait ressortir l'intérêt de faire évoluer les croyances défaitistes des jeunes vers des croyances pro-actives et le programme d'intervention⁶ conçu à sa suite par G. Fournier et quelques collaborateurs, constitue un outil appréciable pour l'atteinte de cet objectif.

⁵ G. Fournier, R. Pelletier, D. Pelletier, Centre de recherche québécois de l'insertion Socioprofessionnelle et le Counselling de Carrière (Pour une approche plus complète de cette typologie, consulter l'annexe1)

⁶ *"Interagir, une stratégie efficace d'orientation et d'insertion professionnelle"* – Les éditions Septembre, 1995.

L'IMPUISSANCE APPRISE

Créé en 1967 par M. SELIGMAN et ses associés, ce concept est à rapprocher du locus de contrôle. Il désigne l'impossibilité pour un individu d'agir dans une situation-problème, même par un comportement simple susceptible de résoudre le problème, du fait qu'il est persuadé de n'avoir aucun moyen d'agir sur la situation.

Après de très nombreuses expérimentations, M. SELIGMAN définit, en 1975, l'impuissance apprise comme : *«les conséquences négatives d'une expérience vécue par l'individu de la non maîtrise de son environnement»*. Conséquences se manifestant à trois niveaux :

- **au niveau motivationnel :**

le sujet ne manifeste aucune motivation à contrôler la situation, ce qui entraîne une chute de ses performances

- **au niveau cognitif :**

le sujet est incapable d'établir un lien entre ses actions et leurs résultats

- **au niveau émotionnel :**

le sujet est dans un état de désespoir, de dépression

L'impuissance apprise, encore appelée "*impuissance acquise*" ou "*désespoir acquis*" ou "*résignation apprise*", constitue un phénomène extrêmement grave. C'est par l'intermédiaire de ce conditionnement très particulier que certains élèves apprennent à l'école, au fil du temps, qu'ils sont "nuls" en mathématiques, en langues, ou parfois dans toutes les disciplines scolaires. L'enfant en vient alors très rapidement à se persuader qu'il n'a aucune aptitude pour quoi que ce soit et il n'entreprend plus rien, dans aucun domaine, même si certaines tâches sont à sa portée.

Il n'est pas si rare de rencontrer dans nos établissements scolaires des jeunes ayant subi un tel conditionnement. Ces jeunes-là entretiennent des croyances ultra-défaitistes quant à leur insertion socioprofessionnelle et certains ne l'envisagent même pas. Ils font preuve d'un locus de contrôle totalement externe et l'ambition de les faire évoluer vers des croyances plus positives peut parfois paraître irréaliste.....mais pas irréalisable.

Cela nécessite du temps car, dans ce cas, l'attribution des échecs à des causes externes est un mécanisme de sécurisation personnelle, un moyen de sauvegarder son équilibre interne (de protéger son Moi). D'ailleurs, l'état psychologique de certains de ces jeunes nécessite parfois, outre l'accompagnement attentif qui s'attache en priorité à la revalorisation de l'image de soi, un étayage d'ordre thérapeutique.

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

L'hétérogénéité des apprenants, tant sur le plan de leurs connaissances scolaires, de leurs origines sociales, de leurs références culturelles, de leurs projets professionnels que de leurs niveaux de développement cognitif et affectif, amène tous les pédagogues d'aujourd'hui, qu'ils s'adressent à des collégiens, des lycéens ou même à des adultes, à pratiquer une pédagogie prenant en compte les différences au sein de leurs publics.

L'hétérogénéité des jeunes accueillis dans les EPLE est multiple et les enseignants, pour pratiquer un accompagnement efficace répondant aux besoins individuels de formation, se doivent de pratiquer, eux aussi, une pédagogie différenciée.

La pédagogie différenciée repose sur deux exigences philosophiques : **la croyance dans les potentialités et l'éducabilité de l'être humain, et la reconnaissance du droit à la différence de l'apprenant à l'intérieur des situations d'apprentissages.**

La pédagogie différenciée est une pédagogie **individualisée** reconnaissant l'individu qui apprend en tant que "**Personne**" ; c'est une pédagogie **variée** qui propose un éventail de démarches et s'oppose au mythe identitaire de l'apprentissage, selon lequel **tous** les élèves doivent travailler au même rythme, dans la même durée et passer par les mêmes itinéraires

Comme le souligne H. Przesmycki⁷, la pédagogie différenciée est **une stratégie de la réussite** qui vise à permettre aux apprenants de :

- prendre conscience de leurs capacités
- développer leurs capacités en compétences
- débloquer leur désir d'apprendre
- sortir de l'échec par répétitions de situations analogues
- trouver leur propre chemin d'insertion dans la société
- prendre conscience de leurs possibilités

et s'appuie sur la réalisation de **3 objectifs fondamentaux pour les apprentissages** :

- **améliorer la relation enseignants/enseignants** en laissant le champ libre à l'émergence des émotions positives - la confiance, le plaisir, la sécurité - qui déclenchent la motivation et facilitent le traitement et la mémorisation.
- **enrichir l'interaction sociale** car une interaction sociale dynamique et riche permet un meilleur développement cognitif en favorisant à la fois l'action et l'échange, tout en faisant apparaître le sens et l'intérêt d'une tâche (H. Wallon, 1945 et J. Piaget 1978)⁸; l'apprenant devient acteur de son apprentissage avec les autres, au sein du groupe.
- **apprendre l'autonomie** en facilitant l'épanouissement de l'imagination et de la créativité pour faciliter la compréhension et en proposant pour cela un cadre sécurisant et des champs de liberté où les apprenants ont le droit de choisir, de décider, d'innover,

⁷ Halina PRZESMYCKI "*Pédagogie différenciée*", Hachette Education - Nouvelles approches, 1997.

⁸ Henri WALLON "*L'origine de la pensée chez l'enfant*", PUF, 1945 - Jean PIAGET "*Psychologie de l'enfant*", PUF, 1998.

de prendre des responsabilités (C. Rogers,1966). Le cadre souple proposé par la pédagogie différenciée dans le travail autonome, l'auto-évaluation formative, le contrat, la pédagogie du projet, les techniques de groupe favorisent donc le développement cognitif.

Il existe mille et une manières de différencier la pédagogie car l'hétérogénéité des apprenants se manifeste au travers d'éléments extrêmement divers : niveau des connaissances acquises, processus mentaux, différences socioculturelles, différences psychologiques, différences de projets d'insertion, etc.

La typologie établie par Ph. MEIRIEU⁹, en aborde quelques unes et constitue une excellente base pour "s'aventurer" dans la pédagogie différenciée.

N.B.: Ne pouvant nous permettre de présenter cette typologie dans le détail ni les méthodes de différenciation que Ph. Meirieu propose en fonction des différentes stratégies des apprenants, nous nous contentons, ici, d'une énumération des cinq domaines d'application et des stratégies des apprenants à prendre en compte pour chacun d'entre eux.

DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION	STRATÉGIES DES APPRENANTS
1/OUTILS D'APPRENTISSAGE	Appui verbal ou appui écrit Stratégie visuelle ou stratégie auditive Stratégie de contact ou stratégie de représentation
2/DÉMARCHES D'APPRENTISSAGE	Approche sectorielle ou approche globale Compréhension par signification ou par confrontation Appui sur les oppositions ou appui sur les liaisons
3/ DEGRÉ DE GUIDAGE DANS L'EXÉCUTION D'UNE TÂCHE	Intolérance ou tolérance à l'incertitude Besoin de régulation ou besoin d'indépendance Réflexivité ou impulsivité
4/ INSERTION SOCIO-AFFECTIVE	Implication ou détachement Dépendance ou indépendance par rapport à l'interaction sociale Convergence ou divergence
5/ GESTION DU TEMPS	Primarité ou secondarité Mobilisation préalable de l'information ou intégration progressive des informations Travail massé ou travail segmenté

⁹ Philippe MEIRIEU, professeur en Sciences de l'Education à l'Université Lumière-Lyon 2, ayant animé pendant plusieurs années une expérimentation pédagogique consacrée à la diversification des itinéraires d'apprentissage.- "*Apprendre, oui, mais comment ?*", Paris - ESF éditeur, 16ème édition, 1996.

La pédagogie différenciée mobilise du temps et du travail (repérage des profils d'apprentissage des apprenants, identification de leurs stratégies, de leurs erreurs, recherche d'une aide méthodologique appropriée, évaluation formatrice, etc.) mais c'est une forme d'accompagnement qui s'inscrit tout à fait dans le projet d'amener tous les jeunes à être des acteurs (dans les activités scolaires autant que les activités extra-scolaires) et à devenir autonomes. Sa mise en œuvre est certainement facilitée par la pratique régulière du travail en groupe avec les jeunes et par la concertation de l'équipe pédagogique au sein de chaque pédagogie et éducative.

LA GESTION MENTALE

La différenciation pédagogique donne parfois naissance à des outils de re-médiation* très élaborés comme "**la gestion mentale**", conçue par Antoine de LA GARANDERIE¹⁰ professeur de philosophie, puis chargé de recherches à l'Université Lumière Lyon-2.

Antoine de la GARANDERIE, atteint d'otospongiose, vécut une scolarité difficile du fait qu'il entendait mal et que ni son entourage familial ni son entourage scolaire ne prenaient en compte son handicap. Après avoir réussi son baccalauréat grâce à un enseignant qui prit enfin sa surdité en compte, il s'engagea dans la carrière d'enseignant, bien résolu à ne pas faire de ses élèves les victimes d'une pédagogie non différenciée.

Observant ses élèves en train de travailler, A. de La GARANDERIE essaye de se mettre à leur place et de comprendre le cheminement de leur pensée. Il établit une typologie des différentes manières dont ils s'y prennent pour réaliser leur dissertation, puis dresse l'inventaire des difficultés inhérentes à chacune d'entre elles et leur prodigue des conseils méthodologiques partant de leur manière de travailler. Il constate, en effet, *qu'il est inutile de proposer une méthode ou une démarche à l'élève si celle-ci ne s'appuie pas sur sa manière de faire à lui, sur son "identité cognitive"*. Pour lui, chaque enseignant doit pouvoir aider à la construction d'une méthodologie s'appuyant sur les habiletés déjà acquises par l'élève, ne s'appuyant donc pas sur un modèle unique mais sur l'observation des comportements de l'élève et des effets induits par ces comportements.

¹⁰ A. de La Garanderie : "*Les profils pédagogiques*", Le Centurion, 1980. - "*La pédagogie des moyens d'apprendre : les enseignants face aux profils pédagogiques*", Le Centurion, 1982.
A.de La Garanderie et C. Cattan : "*Tous les enfants peuvent réussir*", Le Centurion 1988.

La méthode de gestion mentale repose sur la combinatoire



EVOCATION - MISE EN PROJET - GESTES MENTAUX - DIALOGUE PEDAGOGIQUE

1/L'évocation

C'est le fait de se représenter dans la tête ce que nous percevons avec nos cinq sens. L'évocation mentale est une action volontaire par laquelle nous faisons exister mentalement ce que nous percevons (le cactus du salon) ou ce que nous avons perçu (un proche en voyage). C'est par cette activité mentale que commence l'appropriation des connaissances.

Cependant, nous n'évoquons pas les choses de la même manière : les uns passent par des images mentales **visuelles** (les paroles sont traduites en images visuelles), les autres par des images mentales **auditives** (ils se tiennent une sorte de discours intérieur pour ré-entendre les propos entendus). Certaines personnes ont des évocations **mixtes** : selon les situations, elles réalisent des évocations visuelles ou auditives.

La tâche d'évocation étant facilitée lorsqu'elle se fait dans le même mode que la perception, l'enseignant, pour prendre les différences de ses élèves en compte, doit fournir des supports autant auditifs que visuels (écrits, dessins, schémas, etc...).

2/ Le projet et les gestes mentaux

Le projet c'est « *l'intention de faire dans le futur* » ; ce qui suppose un engagement personnel volontaire et *l'élaboration d'une planification des tâches à réaliser*. L'élève n'est plus en situation d'enseigné mais « **d'apprenant** ». La gestion mentale suppose en quelque sorte que l'élève programme les gestes mentaux qu'il va utiliser à chaque période d'une situation d'apprentissage.

Tous les gestes mentaux :

- **geste d'attention**
- **geste de mémorisation**
- **geste de réflexion**
- **geste de compréhension**
- **geste d'imagination**

sont le résultat de la combinatoire de l'acte mental d'évocation réalisé en fonction d'un certain projet :

Gestes mentaux	Projet
Attention	Etre attentif, c'est avoir le projet de se donner en images mentales ce qu'on est en train de percevoir
Mémorisation	Mémoriser, c'est avoir le projet d'utiliser dans un avenir qu'on esquisse grâce à des images visuelles ou auditives, ce qu'on veut acquérir
Compréhension	Comprendre, c'est avoir le projet de donner du sens à ses perceptions en confrontant les images visuelles ou auditives évoquées actuellement avec des évoqués antérieurs

Réflexion	Réfléchir, c'est avoir le projet d'appliquer à un problème posé des lois, des règles qu'on a à évoquer dans sa conscience par le moyen des images visuelles ou auditives
Imagination	Imaginer, c'est avoir le projet soit de modifier, soit de transformer, soit de supposer des réalités qui ne se laissent pas actuellement percevoir, soit d'inventer des objets par des constructions inédites, toujours à l'aide d'images visuelles ou auditives

3/ Le dialogue pédagogique

Pour aider l'élève à se gérer mentalement, l'enseignant a besoin de savoir quels gestes mentaux l'élève met, ou non, en œuvre. Toutefois, la perception de cette activité mentale n'est pas évidente, ce n'est qu'au travers de la parole de l'élève que l'enseignant peut y accéder : il doit donc mener un dialogue pédagogique avec l'élève.

Ce dialogue pédagogique va s'effectuer en deux temps :

- 1/ l'enseignant va s'efforcer de faire émerger à travers la parole de l'élève ce qui se passe dans sa tête et l'amener ainsi à une prise de conscience de son activité mentale
- 2/ l'enseignant va renseigner l'élève sur les gestes mentaux qu'il pourrait utiliser, lui faire découvrir des ressources, des moyens pour gérer sa pensée.

Observations Annexes

L'évoocation est complexifiée par l'existence de 4 paramètres, quatre niveaux d'appréhension de la réalité dans les « évoqués » :

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1/ paramètre de la réalité | le perçu est évoqué tel qu'il est vu dans la réalité |
| 2/ paramètre des symboles | les images mentales sont les représentations visuelles ou parlées de mots, de signes abstraits vus ou entendus |
| 3/ paramètre du raisonnement | les images mentales sont, par exemple, la représentation des causes à l'origine d'un phénomène |
| 4/ paramètre de l'imagination | les évoqués élaborés à partir du perçu privilégient des éléments associés à cette réalité par l'élève et qui donnent un sens inhabituel à cette réalité |

(Les paramètres permettent d'identifier la nature des évocations de l'élève et, au delà, les facilités et les difficultés rencontrées. En fait, c'est à la gestion équilibrée des paramètres qu'on attribue l'échec ou la réussite scolaire)

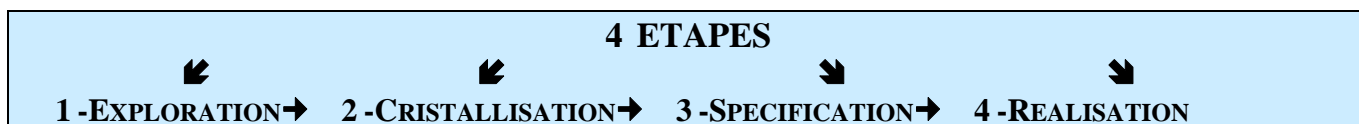
La gestion mentale a ses disciples et ses détracteurs, ces derniers lui reprochent en général de n'être qu'une "pratique" non étayée scientifiquement. Comme toute méthode pédagogique, elle a ses limites et ne suffit pas à résoudre toutes les difficultés d'apprentissage. On peut lui reprocher de ne prendre en compte que la vision et l'audition, alors que le sens de l'olfaction, du goût et du toucher ont leur place dans l'imagerie mentale. En outre, c'est un outil qui ne peut être utilisé sans formation préalable.

Tous les enseignants n'utilisent pas la gestion mentale. Elle est néanmoins bienvenue auprès des jeunes en difficulté, car il est notoire que les difficultés cognitives et les échecs multiples qu'elles ont entraînés, ont entamé l'image de soi chez la plupart de ces jeunes. Or, lorsqu'un sujet prend conscience qu'il a des images mentales, que certaines procédures, indispensables pour apprendre, sont communicables et que l'enseignant n'est pas là pour penser à sa place mais au contraire pour l'aider à penser, **son image de soi se restaure**.

L'ACTIVATION DU DEVELOPPEMENT VOCATIONNEL ET PERSONNEL

L'ADVP est une méthode¹² d'intervention qui vise à favoriser l'émergence de projets professionnels en activant le processus de maturation professionnelle au fur et à mesure du développement intellectuel, affectif et social de la personne. Elle a été mise au point par des chercheurs québécois réunis autour de **D. Pelletier, G. Noiseux et C. Bujold** (Université de Laval) ; elle prend en compte la plupart des référents évoqués précédemment.

Selon les théoriciens de l'ADVP,¹³ le projet professionnel s'élabore selon un processus permanent et continu dans le temps et sa maturation, implique que le sujet passe par :



qui nécessitent chacune des modes de pensée, des habiletés cognitives et des attitudes spécifiques : Pensée créatrice, conceptuelle, évaluative et implicative ; habiletés à poser des questions, à classier, à comparer, à planifier, etc.; curiosité, estime de soi, sens critique, sens pratique...

L'ADVP se réfère aussi aux travaux de **J. Piaget** et **L. S Vygotski** : il s'inscrit dans une perspective développementale et repose sur l'idée qu'**on peut activer le processus de développement personnel et professionnel d'un individu** (le but de l'activation étant de remettre en mouvement un processus qui, pour toutes sortes de raisons, s'est progressivement figé) **en lui proposant des situations d'apprentissage qui lui permettront de :**



1/Vivre des expériences :

Pour les auteurs de l'ADVP, le développement d'un individu est fonction de son **implication dans la démarche**. Or, on sait que l'implication d'un individu varie avec le type d'activité qui lui est proposé → **il faut donc lui proposer des situations qui soient des expériences à vivre qui vont favoriser son implication personnelle**, sachant que plus l'expérience est forte, plus le sujet est impliqué, comme l'exprime ce proverbe chinois : *"J'entends et j'oublie ; Je vois et je me souviens ; Je fais et je comprends"*.

¹² Pour un approfondissement de cette méthode, voir (par exemple) l'ouvrage de M. C. Mouillet et C. Colin «: **Chemin faisant - ADVP : fondements théoriques et exercices pratiques**", EAP, 1997.

¹³ (inspirés notamment par les travaux de **Ginzberg** (1951), de **D. Super** (théorie du développement "vocationnel"-1963) et de **Guilford** (théorie de l'intelligence-1971)

Quatre niveaux expérientiels permettent d'établir une hiérarchie de l'implication dans une tâche d'apprentissage :

- symbolique / sémantique → lire une pièce de théâtre
- perceptuel / imaginaire → voir une pièce de théâtre
- subjectif / émotionnel → écrire une pièce de théâtre
- actif / comportemental → jouer une pièce de théâtre

(Mon expérience en tant qu'acteur d'une pièce sera beaucoup plus impliquante qu'en tant que lecteur de la pièce.)

2/Traiter, donner du sens aux expériences vécues :

L'ADVP est une approche éducative qui cherche à faire interagir le sujet avec une situation pour qu'il en tire de l'information utile pour lui. Il ne s'agit pas seulement pour celui-ci d'acquérir des connaissances mais d'apprendre pour agir, pour définir son projet, pour approfondir ses motivations. Il doit donc **traiter cognitivement ses expériences, il doit les expliciter dans le but de se connaître, de comprendre, d'intégrer et de réaliser ses aspirations et ses valeurs** de telle sorte que sa vie ait du sens. Pour construire ce sens, ce n'est pas l'explication mais l'explicitation qui s'avère efficace car le "pourquoi" de l'explication enferme dans une position et ne permet pas d'avancer alors que le "comment" et le "vers quoi" de l'explicitation favorisent un cheminement.

Au sein d'un groupe, l'expérience vécue peut produire des effets variables chez les différents participants. L'expression des significations diverses et parfois contradictoires fait ressortir à la fois la complexité des représentations individuelles et la singularité de chacun, favorisant ainsi la découverte de soi. Les temps d'explicitation en groupe permettent donc à chacun de s'enrichir au plan personnel; ils nécessitent toutefois une confiance importante entre les membres du groupe pour que le traitement puisse se faire en profondeur.

Par ailleurs, demander à un individu qu'il soit en contact avec le sens qu'il donne à ses expériences nécessite qu'il soit prêt à le faire, c'est-à-dire qu'il puisse traiter l'expérience sans que cela lui fasse trop mal ou trop peur. Quelqu'un qui vient de subir un traumatisme n'est pas forcément prêt à analyser ce qui s'est joué pour lui à ce moment-là. Il faut donc savoir "laisser du temps au temps" et ne pas obliger un sujet à parler d'une situation si elle l'interpelle trop douloureusement.

3/Intégrer les expériences vécues :

D. Pelletier et G. Noiseux et C. Bujold définissent l'intégration psychologique comme l'opération "*qui consiste à mettre en rapport l'expérience vécue actuellement, avec l'ensemble des expériences déjà organisées chez le sujet, de sorte que ce qui arrive est incorporé à son histoire, à sa continuité et que ce qui est incorporé agrandit son répertoire d'adaptation. L'individu accueille ce qui lui arrive avec une certaine confiance, il est prêt à déstructurer ses manières de voir pour en construire d'autres plus conformes à la réalité*".

Chaque participant doit donc rechercher ce que l'expérience qu'il vient de vivre signifie pour lui, ce qu'elle ajoute à ce qu'il connaît déjà, ce qui la relie aux apprentissages antérieurs. L'expérience vécue

doit être l'occasion de modifier ses manières de voir et d'enrichir ses modalités de traitement et d'adaptation, et l'intégration doit permettre au sujet de consolider ou de faire bouger son identité.

Cependant, pour que le sujet intègre l'expérience vécue, **il faut qu'il y ait une transparence au niveau des objectifs de chaque situation proposée**, que l'individu puisse augurer du gain personnel qu'il pourra retirer de la situation et choisir de s'y engager (ou non), car si l'individu ne sait pas à quoi il s'engage, il aura tendance à être sur la défensive dans ses comportements et ses réactions.

L'ADVP repose aussi sur un principe heuristique. La construction d'un projet étant une recherche qui fait appel à des opérations et des habiletés spécifiques, **le principe heuristique vise à prendre en compte les moyens dont dispose le sujet pour réaliser cette recherche.** Quand l'individu n'a pas encore développé ces moyens, c'est-à-dire les modes de pensée pour traiter adéquatement son expérience, l'activation stimulera l'émergence de ces habiletés.

L'animateur fera en sorte que le sujet utilise les différents types de pensée : créatrice, conceptuelle, évaluative, implicative. Il "instrumentera" le sujet en étant **permissif sur les contenus mais inducteur sur les processus.**

L'ADVP est une approche éducative qui se réfère à la philosophie de l'existence et donc à une certaine conception de l'homme et du monde :

- ◆ la personne est sujet et non objet de son orientation, elle se reconnaît un pouvoir personnel sur les événements. Il ne s'agit pas de nier les déterminismes sociaux mais de montrer que tout n'est pas joué à l'avance.
- ◆ l'homme est un être intentionnel, capable de penser des solutions à partir de plusieurs perspectives et de trouver des façons nouvelles de résoudre son problème.

PRESENTATION DES FICHES PEDAGOGIQUES

Les **fiches pédagogiques pour le développement des compétences sociales**, au nombre d'une soixantaine, suivent l'ordre de la grille des compétences sociales présentée ci-avant. Cela ne veut pas dire qu'elles doivent être utilisées dans cet ordre ni qu'elles doivent toutes être utilisées. **Dans notre esprit, elles sont à utiliser en fonction des carences repérées chez les jeunes grâce à la grille des compétences** : chaque formateur choisit donc celles qu'il juge pertinentes par rapport aux besoins des jeunes qu'il accompagne.

Elles sont regroupées en **4 parties** (correspondant aux 4 domaines de la grille des compétences) :

- **Autonomie**
- **Affirmation de soi**
- **Communication**
- **Adaptation à la vie de l'entreprise**

Chaque partie fait l'objet d'un rappel et d'une brève explicitation des compétences (pouvant être) à développer dans le domaine concerné.

Chaque fiche est présentée selon un même modèle :

- **Domaine concerné**
 - **Objectifs (de compétence) visés**
 - **Déroulement de l'exercice**
 - **Durée de l'exercice et matériel nécessaire**
- (Commentaires, variante, approfondissement - selon les fiches)

A noter que l'intitulé "déroulement de l'exercice" est parfois peu approprié au contenu de certaines fiches qui comprennent des séquences étalées dans le temps. Nous l'avons toutefois conservé par commodité et espérons que l'utilisateur ne nous en fera pas grief.

A noter également que selon les fiches il est question d'un "animateur" ou d'un "formateur". En réalité, cette différence d'appellation est due au fait que les "formateurs-animateurs" qui ont rédigé ces fiches ont pris l'habitude d'utiliser l'un ou l'autre terme. Le terme d'enseignant pourrait aussi bien leur être substitué. L'important est que l'adulte qui encadre les jeunes ait un comportement d'"accompagnateur".

A noter encore que les items de la grille de compétences ne font pas tous l'objet d'un "exercice" **spécifique** ; certaines fiches balayaient plusieurs situations dans lesquelles peut s'exercer une compétence donnée, alors que certaines situations ou compétences ne se retrouvent dans aucune fiche :

- soit que nous ayons estimé qu'il n'était pas utile de proposer un "exercice" pour un apprentissage largement travaillé par tous les enseignants (c'est le cas de l'item III - A1 "savoir décoder un message écrit qui renvoie à l'apprentissage de la lecture)

- soit qu'aucune fiche proposée n'ait été jugée vraiment satisfaisante (c'est le cas, par exemple, des items III B4/s3s4s5s6)

A noter enfin que quelques "exercices" présentés dans les fiches ne résultent pas du travail de notre groupe mais ont été empruntés au patrimoine des outils de formation. Ces exercices ou jeux, couramment utilisés par les formateurs-animateurs sont déjà connus du grand public mais nous les avons intégrés dans certaines fiches parce qu'ils étaient adaptés au développement des compétences visé dans ces fiches. Exemples : "Le vaisseau spatial", "Le jeu de la survie", "Perdus en mer", les supports d'aide à l'orientation, etc...

En outre, la conception de certains exercices a très certainement été influencée par des supports et des outils déjà existants. En fait, cela ne nous semble pas gênant car **notre ambition n'a jamais été de faire preuve d'originalité** mais de proposer un recueil de fiches pouvant servir de supports à des formateurs soucieux de stimuler chez des jeunes en difficulté le développement de compétences sociales.

Néanmoins, les ressemblances indéniables qui existent dans les modalités des exercices proposés (temps préliminaire d'évocation, alternance de travail en groupe et travail individuel, temps final d'intégration personnelle, etc...) **résultent avant tout d'une conception de l'accompagnement**, commune à tous les membres de l'équipe qui les a mis en forme et **en rapport avec les référents théoriques présentés dans la première partie de cette publication.**

Nous espérons que ces fiches constitueront un apport constructif pour l'aide au développement des compétences sociales. Nous espérons qu'elles donneront, à ceux qui les utiliseront, des idées pour en élaborer d'autres et qu'ils nous adresseront leurs remarques ou leurs suggestions pour améliorer celles que nous proposons ici.