

l'essentiel

Engagement et abandons

Repères pour mieux
comprendre les processus
d'engagement et d'abandon
en formation et en orientation
professionnelle

Cette publication du Carif Espace Compétences présente un état de la réflexion du Groupe interinstitutionnel Bilan Orientation en 2006-2007.

Chantal BAUDUIN (chargée de mission du Carif Espace Compétences) et André CHAUVET (consultant, André Chauvet Conseil) ont animé le groupe et participé à ce travail de réflexion aux côtés de : Farid AMEDE (UROF), Isabelle BOUTILLIER (AR CIBC), Marie BOYER (CIO), Jean-Claude CHEVIN (CIO - Rectorat de Nice), Claude DAVER (CIO- Rectorat d'Aix-Marseille), Christine ESVAN (AFPA SOP), Liliane MATEO (AR CIBC), Christiane MONNIER KASTLER (DAFCO - Rectorat Aix-Marseille), Marinella PENNACHIA (DAFCO - Rectorat de Nice), Jean PONSON (SAIO Aix), Geneviève VITI-LION (CIBC 04), Micheline VIX-ATLAN (AFPA SOP).

Des repères pour les professionnels...

Contribuer à la clarification du contexte et fournir des repères aux professionnels dans un environnement en profonde mutation... Tel est l'objectif que le Carif Espace Compétences fixe aux livrets « Essentiels » dans le cadre de sa mission d'information et de professionnalisation des acteurs du champ de la Formation, de l'Accompagnement, de l'Orientation, de l'Insertion...

La diffusion des Essentiels (publication papier ou numérisée en accès sur le portail www.espace-competences.org) sera également l'occasion de rendre compte des résultats d'études, états des lieux, expérimentations, initiés par le Carif Espace Compétences...

Nous inaugurons cette publication en rendant compte d'une étape du travail de capitalisation entrepris par le Groupe Bilan Orientation en 2007 sur le thème « Engagement et Abandons » dans le champ de la formation et plus généralement dans tout ce qui touche aux processus d'évolution professionnelle.

Ce groupe de travail est constitué de professionnels mis à disposition par les partenaires membres de l'Espace Compétences. Missionnés par leurs institutions les membres du groupe assurent une mission de veille technique et méthodologique dans le domaine de l'orientation.

Pour 2008 le Groupe - rebaptisé AOMPI (Accompagnement, Orientation, Mobilité Professionnelle, Insertion) pour rendre compte de l'évolution du champ de réflexion abordé - s'attachera à compléter son travail d'analyse des pratiques d'orientation professionnelle engagé depuis 2005. Une publication globale des travaux est prévue fin 2008 ainsi qu'une rencontre régionale autour de la question : « Quels repères pour les professionnels du champ de l'Accompagnement, Orientation, Mobilité Professionnelle, Insertion ».

Sylvette DINNEQUIN

Directrice du Carif Espace Compétences

Engagement et abandons

1. Organisation de la réflexion

A partir des travaux menés dans la formation initiale sur les élèves « décrocheurs », il s'agit pour le groupe de s'intéresser aux processus d'engagement et d'abandon dans le champ de la formation, mais plus généralement dans tout ce qui touche aux processus d'évolution professionnelle. Cette question est centrale dans le travail d'orientation puisqu'il s'agit bien d'aider le bénéficiaire à s'engager de manière durable dans une stratégie qui lui convient à priori. Les phénomènes de désengagement ont donc été approchés de la manière suivante :

- Définir et analyser la problématique en question selon plusieurs axes, dans une perspective de regards croisés, éclairant les éléments observés d'exemples concrets mais également de travaux plus théoriques sur ces phénomènes,
- Repérer les modalités d'intervention pouvant apparaître nécessaires et pertinentes dans ces situations, tant individuelles que collectives,
- Elargir la problématique aux questions d'orientation professionnelle.

2. Définir la problématique

2.1 Une prise de conscience collective de ce phénomène

On retrouve des observations sur les abandons et le décrochage dans de nombreux dispositifs de formation initiale et continue, sans que l'on puisse toujours établir une corrélation claire entre les abandons et les possibilités d'emploi à la sortie de la formation. Plus précisément, on pourrait penser que la perspective d'acquérir une qualification donnant une bonne chance d'occuper un emploi durable serait susceptible de réduire significativement les abandons. Cela n'est pas toujours vérifié et cela suppose donc un examen plus précis des causes de renoncement. Ces différents éléments montrent néanmoins une prise de conscience collective qui génère des effets intéressants :

- Une responsabilisation des structures sur cette question
- La construction de dispositifs de prévention et d'outils de diagnostic
- Une analyse plus globale de ce phénomène en mettant en place des modalités d'intervention sur plusieurs registres.

2.2 Une question de définition : l'exemple des élèves décrocheurs

Qu'est ce que le décrochage ? Comment se caractérise-t-il ? quels en sont les indicateurs ?

Les échanges s'appuient sur une description des travaux engagés aujourd'hui dans la formation initiale sur les élèves « décrocheurs ». Cela permet de préciser le terme lui-même, ce qu'il recouvre en terme d'indicateurs d'alerte (assiduité, baisse des résultats, modifications de comportement...)...et également de stratégies de prise en charge.

Plusieurs approches sont évoquées. Elles ont en commun de montrer qu'il n'y a pas un type de décrocheur mais des types (les catégorisations peuvent être variées). Par ailleurs, les manifestations ne sont pas non plus identiques.

Certaines approches visent à définir le rapport qu'entretient l'élève avec l'école et sa posture (plus ou moins impliqué) :

(*Acteur...présent....passif...désimpliqué....décrocheur*), cette terminologie renvoyant à un processus progressif de désengagement par déficit d'implication (passage de *l'adhésion à l'abandon, de l'appétence au dégoût*).

Par ailleurs, ces phénomènes peuvent être lus comme une difficulté de relation et d'investissement au-delà du seul rapport à l'enseignant (contenu, contexte de l'école et relations avec son environnement, rapports à la famille).

En ce sens, le décrochage peut y être appréhendé comme un glissement progressif de l'accrochage, au décrochage passif puis au décrochage actif (observable par des comportements de rupture ou de déviance).

On y trouve souvent associés des éléments combinant :

- La perte du sens, l'ennui, la faible croyance dans la nécessité de s'investir
- Une affectation progressive de l'estime de soi
- Une perte de repères collectifs sécurisants (sentiment de non appartenance qui se développe).

Par ailleurs, il s'agit pour les intervenants concernés :

- De partager une définition
- De construire progressivement une culture partagée de ces phénomènes en cherchant à avoir une grille de lecture la moins subjective possible
- De croiser les points de vue afin d'éviter l'avis unique.

Au regard de ces exemples, il s'agit aussi de :

- Définir précisément les termes utilisés : abandon, engagement...
- Différencier les spécificités des publics. La problématique, même si elle révèle des points communs n'est pas identique pour un public adolescent soumis à l'obligation scolaire que pour un public adulte.

Des manifestations différentes

Sur ce point, il s'agit de distinguer les phénomènes de désengagement qui se manifestent de manière visible voire spectaculaire de phénomènes plus souterrains peu visibles, qui peuvent cacher de véritables dépressions relevant de la prise en charge psychologique. La nuance est parfois difficile à faire. Le mot dépression, utilisé dans la recherche présentée¹ dans la dépêche de l'AEF doit d'ailleurs être utilisé avec prudence car sa définition dans le monde anglo-saxon est différente du sens communément admis en France.

Quels que soient les modèles de catégorisation, certaines analyses sont convergentes :

- Les éléments de décrochage (diagnostic) ne sont pas toujours très visibles,
- Les comportements déviants ne sont pas toujours associés, en tout cas pas immédiatement,
- La perte de sens et l'ennui sont fréquents,
- La rupture du sentiment d'appartenance est également souvent évoquée.

En ce qui concerne les indicateurs, il s'agit surtout d'être vigilant aux modifications. On peut donner les quelques indications suivantes qui révèlent des décalages au regard de la norme sociale (les « attendus » de l'établissement).

Indicateurs possibles	Indicateurs associés
<ul style="list-style-type: none"> > Identification d'écarts par rapport aux règles, > Modification significative de comportements, > Résultats non conformes (ou en baisse significative), > Parfois « comptes à régler » (élèves « cabossés » dans leur parcours) 	<ul style="list-style-type: none"> > Ennui > Inappétence par rapport au savoir > Dégoût > Relations dégradées

Néanmoins, si on parle beaucoup d'un phénomène qui s'amplifie, il s'agit aussi d'aller au-delà des impressions. Là encore, les généralisations sont à étayer. Il est nécessaire d'apporter des éléments objectifs (données

statistiques) éclairant la problématique (taux d'abandons en formation initiale et continue, évolution de ces taux sur plusieurs années...). Il s'agit aussi d'illustrer par des exemples, notamment en ce qui concerne la construction de réponses collectives organisées de manière transverse. Un travail de capitalisation est en cours qui sera intégré aux publications du groupe en 2008.

3. Des éléments d'analyse

Il s'agit d'aborder ici des éléments d'analyse. En effet, si le phénomène paraît s'amplifier, comment en rendre compte (au-delà des impressions) et comment en diagnostiquer les causes ? Nous distinguerons (bien qu'ils soient nécessairement liés) des facteurs individuels et des éléments plus collectifs et sociaux.

Par ailleurs, l'analyse des parcours montre des facteurs de cause combinés (multifactorialité). Certains sont liés aux caractéristiques du sujet et à son investissement dans la formation mais beaucoup sont liées à des aléas circonstanciels (opportunités, contraintes...) qu'il est plus difficile de maîtriser et surtout d'anticiper. D'autres encore renvoient au contexte de la formation ou du lieu de stage.

3.1 Les aspects individuels

Le poids du relationnel

Dans les différentes expériences ou travaux recensés, la part du relationnel dans les processus de décrochage apparaît fortement. Il ne s'agit donc pas uniquement d'un problème de rapport au savoir ou à l'institution mais plus profondément d'une dégradation de processus relationnels impliquant de nombreux acteurs (environnement, famille...).

La question du plaisir

Plusieurs travaux récents² montrent l'importance de la dimension plaisir (*agréable, congruent, relations chaleureuses...*) dans les processus d'engagement. Comme si les contextes d'exercice avaient un poids de plus en plus important dans les choix (de rester ou de partir). Ces éléments peuvent également être observés dans les rapports des adultes à leur environnement de travail (une raison fréquente de demande de bilan de compétences).

1 - Voir dépêche AEF N°76307 sur l'interview de Catherine Blaya, Directrice de l'Observatoire Européen de la violence scolaire à l'Université de Bordeaux II et son étude sur 2000 élèves décrocheurs.

2 - Voir à ce sujet les travaux d'Alain Crindal sur les problèmes de didactique dans le champ de la familiarisation au monde du travail

La question de la finalité

Le processus de désengagement progressif peut être lié à une perte progressive d'intérêt tant pour le contenu de ce qui est proposé que par les perspectives entrevues à la fin. Dans ce cadre, on observe la part importante de la représentation des bénéfices escomptés. La convergence d'un certain nombre de facteurs (ennui, perte d'intérêt pour le contenu, faible croyance dans les perspectives possibles, faible valeur attribuée aux bénéfices possibles) peut expliquer le comportement de certains élèves (ou stagiaires) dans des sections non choisies.

Le rapport coût / bénéfices

Les éléments précédents sont renforcés lorsque les efforts nécessaires et les contraintes vécues pour suivre le cursus sont importantes. L'expression « *Cela ne vaut pas le coût* » peut assez bien illustrer ce type de comportements. Par ailleurs, il est souvent fait référence aux aspects motivationnels pour expliquer ces processus. On peut sans doute croiser les phénomènes de désengagement à une motivation intrinsèque faible et une motivation extrinsèque pas suffisante pour mobiliser l'énergie nécessaire. Le bon élève peut d'ailleurs assez longtemps masquer son désinvestissement quand il parvient à assurer l'essentiel (conformité aux attendus des enseignants).

Le modèle du besoin d'agir

On peut retrouver dans des modèles de la motivation (modèle énergétique du besoin d'agir) les articulations Energie / Besoin d'agir / Besoin de réussite et valeur attribuée à la réussite / Rapport à l'échec. Ces modes d'analyse peuvent donner des éclairages complémentaires sur les phénomènes de décrochage.

Ce dernier point renvoie à un autre aspect observé dans les phénomènes d'abandons : un sentiment de difficulté (plus ou moins objectif) qui peut amener la personne à douter de sa capacité à s'en sortir. La fuite est parfois pour elle un moyen de sortir de ce sentiment³.

3.2 Les facteurs liés aux représentations sociales

Ils sont observables au niveau des comportements individuels. On peut citer :

- **Le rapport au temps** : difficulté à différer, logique de l'urgence et de l'immédiateté, difficulté à maintenir un investissement durable quand les gains paraissent aléatoires et peu valorisants...
- **Le rapport à la frustration** : difficulté à nouer des compromis (qui peu-



vent apparaître comme des renoncements inacceptables)

- **Le décalage des représentations entre les aspirations** (désirabilité sociale, idéalisation des futurs) et les contraintes des organisations et des structures de formation
- **L'impact de l'attribution sociale** dans la construction de chacun (identité, place, valeur, estime de soi...)
- **Le sentiment d'insécurité** qui amène chacun à souhaiter plus de garanties et à vivre très mal la prise de risques...

3.3 Des facteurs liés aux modalités d'accueil et d'accompagnement

Au-delà des aspects individuels, les conditions de déroulement de l'expérience notamment les lieux de stages sont des points cruciaux. C'est notamment le cas dans certains dispositifs fondés sur l'alternance (CFA) ou dans lesquels la mise en situation est importante (écoles de soins). On doit observer et prendre en compte :

- La fonction tutorale,
- Les modalités de préparation, d'accueil et d'aide à l'intégration.

3.4 Représentations et expérience

Sur cette question des représentations sociales, le groupe souligne les décalages de représentations relatifs à la réalité socio économique (entreprise notamment). Ces décalages peuvent expliquer une difficulté d'engagement dans un système qui paraît inconnu, peu maîtrisé et de fait peu attractif. Cela peut également renforcer la perte de sens et de repères dans certaines formations. Au-delà d'une « promotion » de l'entreprise qui peut s'avérer maladroite et peu pertinente, il s'agit bien de faciliter un travail pédagogique permettant un enrichissement des représentations et une meilleure approche des codes sociaux relatifs au monde du travail.

Cela amène à interroger la place du travail sur soi dans le champ de l'orientation et la place de l'expérience (l'action en situation) dans la construction de repères personnels. Mais cela questionne également le travail d'enquête et de validation des projets.

De fait, le recours à l'expérience est essentiel tant en ce qui concerne une démarche de validation que d'enrichissement des représentations.

3.5 En résumé, les facteurs clés de l'engagement⁴

En conclusion, forcément partielle, de cette analyse, on peut dire que les processus d'abandons doivent être analysés de différents points de vue, tant dans leur manifestation individuelle (chaque personne est différente) que dans des tendances plus manifestes (observations récurrentes de phénomènes qui s'amplifient). Au-delà des aspects circonstanciels, les comportements observés renvoient également aux notions d'inclusion / exclusion, si déterminantes au moment de l'adolescence mais que l'on retrouve aujourd'hui tout au long de la vie faute de certitudes quant à l'avenir.

A travers différentes observations des participants et au regard de nombreux travaux sur ce sujet, on peut mieux analyser les facteurs à prendre en compte dans les problématiques d'engagement.

- Le niveau de croyance (*vais-je y arriver ?*)
- La question d'identité (*quelle est ma place ?*)
- La lisibilité de ce qu'on propose (« *Dans quelle direction vais-je et que me propose t-on ?* »)
- La valeur attribuée à ce qu'on propose (*Est-ce que cela vaut le coût ?*)
- Le pouvoir action (*puis-je agir sur mon avenir ? Puis-je donner une orientation à mon futur ?* »).
- L'évaluation des coûts (investissement, temps) au regard des bénéfices différés (représentation du temps)
- Le sentiment de liberté (injonction ?)
- Le sentiment de réversibilité (*Puis-je revenir en arrière ?*)
- Le sentiment d'être en congruence avec son environnement et d'y avoir une place (les effets de « climat » et « d'ambiance » si importants pour les adolescents mais également pour toute personne en situation de travail).

Ces différents facteurs interagissent dans tout processus de décision. Ils sont d'autant plus importants que l'investissement nécessaire est étalé sur un temps important.

Ils sont aussi à analyser dans toute réflexion sur les modalités de prise en compte de ces difficultés.

4. Des réponses possibles

4.1 Une approche globale

Il s'agit ci-dessous de repérer des éléments relatifs aux actions possibles : comment intervenir et sur quoi agir ? Comment construire des dispositifs facilitant l'engagement conscient ? Mais également comment accompagner les abandons pour en faire autre chose que des expériences négatives ?

Par ailleurs, des exemples sont donnés sur des dispositifs spécifiques (classes relais) mais également d'initiatives déjà anciennes (Mission d'Insertion de l'Education Nationale). Ces dispositifs ne sont pas spécifiquement liés aux problèmes de décrochage mais ils illustrent les initiatives prises tant pour accompagner la difficulté des élèves que pour préparer les transitions. Plusieurs approches se retrouvent combinées : une prise en charge individualisée centrée sur les difficultés rencontrées et la singularité de chaque situation, une ouverture sur l'environnement pour sensibiliser à des possibilités non envisagées spontanément, des démarches de contractualisation....

11

4.2 Réponses individuelles, analyse collective

Il ne s'agit pas uniquement de proposer des solutions au cas par cas mais bien de construire une réponse organisée, fondée sur quelques principes structurants partagés.

Par ailleurs, il s'agit d'être vigilant aux processus habituels de désignation, d'étiquetage, qui peuvent renforcer le sentiment d'exclusion.



4.3 Sur quoi agir ? Comment ?⁵

Un engagement conscient et durable ? A quelles conditions ? Quelles modalités d'intervention pour le conseiller ?

4 - Voir dépêche AEF N°76307 sur l'interview de Catherine Blaya, Directrice de l'Observatoire Européen de la violence scolaire à l'Université de Bordeaux II et son étude sur 2000 élèves décrocheurs.

5 - Voir également Denis CASTRA, L'insertion professionnelle des publics précaires, PUF, 2006

Objectifs et leviers d'action	Modalités
Prendre en compte la singularité de toutes les situations Favoriser un diagnostic partagé et approfondi.	Accueillir et écouter Ne pas juger à priori ni chercher à imposer son point de vue (logique de conviction) ou des solutions prédéfinies (pression sociale de la conformité) Aider à l'analyse de la situation dans toutes ses dimensions.
Construire un cadre sécurisant où les contributions de chacun sont identifiées Garder et entretenir le lien	Cadre d'objectifs Contractualisation Suivi régulier
Susciter l'envie et faciliter la construction d'une représentation réaliste des étapes. Développer la croyance dans son pouvoir d'action (lié à l'estime de soi)	Identifier les gains potentiels notamment les gains différés (résister au dictat de l'immédiateté) Travailler sur les renoncements nécessaires en élaborant des compromis mobilisateurs Travailler à identifier le pouvoir d'action de chacun dans sa propre situation (sortir d'une logique d'attente de solution)
Garantir une souplesse de mise en oeuvre et une adaptation aux aléas éventuels.	Eviter les dispositifs trop « procédurés » Accepter que les processus d'évolution professionnels soient moins linéaires ce qui peut supposer des interventions sur des amplitudes plus longues. Si les aller-retour sont plus fréquents il s'agit non seulement de les anticiper mais de les accompagner.
Aider à mieux appréhender les « règles du jeu », les clés pour faire face aux évolutions	Travail sur : L'argumentation de l'expérience (« tirer des leçons de son expérience ») cf VAE Les représentations du monde professionnel
Travailler la question de la « place » (« il n'est pas à sa place ») et donc de l'identité.	

4.4 L'organisation de réponses collectives à ce problème

Les initiatives mises en œuvre montrent l'importance d'une compréhension partagée des problèmes, d'une recherche de solutions concertées et durables. Au-delà d'une meilleure connaissance des intervenants, les réponses proposées gagnent en pertinence. Par ailleurs, cela peut faciliter un suivi plus individualisé. Néanmoins, ce suivi peut présenter des limites notamment quand il est trop soutenu et peut amener la personne à se sentir « traquée ».



D'autre part, le travail partenarial est coûteux en temps pour tous les acteurs. Dans certaines mesures, l'absence de financement est une limite pour les intervenants.

4-5 la question de la fonction de tuteur

L'importance des situations de stages dans les dispositifs de formation amène à s'interroger sur la question de la professionnalisation et d'un cadre d'intervention partagé des tuteurs.

C'est sans doute un levier d'intervention important quand on analyse le lien possible entre certaines situations de stages vécues difficilement et les processus d'abandon.

4-6 Les difficultés de positionnement du professionnel dans ce contexte

Dans ce contexte mouvant, il est souvent reproché au professionnel de consacrer trop de temps à la réflexion sur soi et pas assez à la prise en compte des éléments du contexte. Au-delà de l'injonction, cela pose néanmoins la question des modalités techniques de travail en orientation.

Des pressions sur l'immédiateté

La logique de résultat peut court-circuiter les processus de maturation (trop longs, trop chers) nécessairement complexes, itératifs. Cela se manifeste de manière parfois aigue dans le champ de la formation initiale où la solution peut justement être parfois de réintroduire du temps réflexif, de la maturation, pour élaborer des choix plus conscients, moins impulsifs en permettant de différer la satisfaction (accepter un coût transitoire). Il s'agit bien d'aider les personnes à prendre conscience des enjeux et des appuis possibles. Parfois également, des solutions ne peuvent être mobilisées tout de suite (sous peine d'échec) mais nécessitent un délai de maturation (errance nécessaire ? donner du temps ?).

Cela pose la question de l'espace de liberté nécessaire pour le sujet dans un cadre de plus en plus contraignant de rationalité budgétaire à court terme. Le stade ultime de cette pression est illustré dans la rétribution aux résultats, en développement actuellement. Cela pose également la question de la relation de confiance dans un travail relationnel subtil.

Un paradoxe à gérer

La situation actuelle peut être lue à deux niveaux :



- Une prise de conscience collective de la nécessité d'accompagner les changements professionnels tout au long de la vie (voir la loi sur la formation tout au long de la vie).
- Une organisation collective où la nécessité de l'efficacité et des contraintes budgétaires affectent les ressources et les solutions immédiatement disponibles pour les usagers (places disponibles, ciblage des actions et des publics).

Par ailleurs, cela questionne la continuité des parcours dans des ensembles de dispositifs pas toujours coordonnés.

Des pressions sur la conformité

L'orientation se trouve donc à la convergence de pressions contradictoires : celles du sujet qui cherche à optimiser sa position, celle du système social (commanditaires, financeurs, employeurs) qui exerce une pression plus ou moins implicite pour inciter à une conformité à l'offre (peu mobilisatrice pour le bénéficiaire). On peut avoir le sentiment qu'on cherche à « amener les bénéficiaires à consentir librement ce qu'on attend d'eux ». Or, ce qui est désirable est parfois difficilement accessible, ce qui est accessible n'est pas toujours mobilisateur.

Accompagnement et posture

Les problématiques d'abandons nous interrogent également sur la manière d'accompagner les difficultés en cours d'itinéraire. Si les ruptures ou changements sont plus nombreux, cela interrogera notre capacité à mobiliser des modalités d'accompagnement au-delà des situations de crise (en régulation des dysfonctionnements du système) mais plus généralement tout au long de la vie professionnelle, dans une logique d'anticipation. Non pas pour convaincre les personnes mais bien pour les accueillir, les écouter et les aider à « délibérer pour agir ».

Compétences transversales

Tous ces éléments posent la question des compétences nécessaires pour faire face aux transitions et évolutions professionnelles incontournables. Au-delà des seules réponses concernant la connaissance de soi ou la recherche d'opportunités dans l'environnement, il s'agit d'envisager la démarche pédagogique permettant de mobiliser les ressources nécessaires à la gestion de la complexité : capacité à décoder l'environnement et à utiliser les ressources d'information, capacité à s'adapter à des environnements professionnels mouvants, capacité à tirer des leçons de ses expériences...

Cela renvoie donc à une problématique éducative plus large qui interroge l'articulation savoirs académiques / savoirs faire transversaux.

Parallèlement aux réflexions sur les processus d'orientation, on retrouve dans le champ des réflexions sur l'apprentissage les mêmes principes clés :

- Autonomie
- Itérativité
- Interactions variées (logique expérientielle)
- Transversalité

En conclusion provisoire, les processus d'abandons observés sont complexes car multifactoriels. Ils renvoient à la fois à des processus individuels difficilement modélisables mais également à des phénomènes sociaux que l'on explique mieux aujourd'hui : rapport au temps et à l'immédiateté, décalage des représentations professionnelles et de la réalité, difficulté à différer les bénéfices escomptés...

Plus généralement, cela renvoie à des questions plus larges ayant des enjeux sociaux considérables.

- Comment préparer au mieux l'engagement (voir ci dessus certaines conditions) ?
- Comment accompagner les aléas dont personne ne doute aujourd'hui qu'ils seront fréquents, à tous les ages de la vie professionnelle et pour des raisons diverses.

Dans ce contexte, les pratiques collaboratives peuvent être des réponses pertinentes à tous les niveaux. Des instances de réflexion organisées par la région Paca à tous les échelons territoriaux sont des lieux où les acteurs s'emparent de ces questions, en débattent et cherchent des solutions.

Il s'agit bien de proposer des modalités d'accompagnement qui facilitent les évolutions professionnelles (insertion, accès à la qualification...). Mais au-delà de la nécessaire sécurisation des parcours, les pratiques partenariales supposent aussi une sécurisation des professionnels qui peuvent se sentir démunis face à ces phénomènes aussi difficiles à analyser qu'à maîtriser.



Centre de vie Agora Bât A - ZI les Paluds - BP 1002 - 13781 Aubagne cedex

tél : 04 42 82 43 20 - **fax** : 04 42 82 43 32 - **courriel** : contact@espace-competences.org

www.espace-competences.org