

Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires
Educational Alliances to Keep Kids in School: Integrating Educational and Community Approaches
Retención escolar y alianzas educativas: hacia una integración de los enfoques escolares y comunitarios

Catherine Blaya, Jean-Luc Gilles, Ghislain Plunus et Chantal Tièche Christinat

Volume 39, numéro 2, automne 2011

Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1007736ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1007736ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227–249.
<https://doi.org/10.7202/1007736ar>

Résumé de l'article

À partir d'une revue des facteurs de risque du décrochage scolaire et en vue d'illustrer le caractère multidimensionnel de la problématique, le présent texte montre l'importance des facteurs scolaires et en particulier la prégnance des effets de l'étiquetage et du climat scolaire sur le phénomène du décrochage. Si l'école peut générer de l'exclusion, elle peut aussi, dans certains cas, cultiver des facteurs de protection, par exemple par des relations de soutien, d'empathie et d'accompagnement individualisé, qui peuvent faciliter l'accrochage scolaire de jeunes à risque. Dans ce contexte, nous illustrons l'approche scolaire du traitement du décrochage en décrivant des structures qui permettent aux élèves en difficulté de sortir, pour des périodes plus ou moins courtes, d'un environnement scolaire avec lequel ils entretiennent des interactions problématiques pour les amener à se reconstruire dans des lieux qui offrent des possibilités de réinvestissement affectif et cognitif. À côté de cette approche scolaire, se développe depuis une quinzaine d'années une autre approche qualifiée de communautaire, car elle mobilise un ensemble très large d'acteurs de toutes les sphères de la société qui peuvent contribuer à l'accrochage scolaire et à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Cette approche est illustrée à travers l'exemple de la recherche collaborative menée en Communauté française de Belgique et qui vise la mise en place d'un dispositif de concertation intersectorielle de lutte contre le décrochage scolaire. Enfin, dans la dernière partie de ce texte nous avançons quelques propositions pour une approche qualité dans la mise en place, l'analyse et la régulation de nouvelles alliances éducatives incorporant les approches scolaire et communautaire.

Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires

Catherine BLAYA

Université de Bourgogne, Observatoire international de la violence scolaire, France

Jean-Luc GILLES

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALÉ), Suisse

Ghislain PLUNUS

Université de Liège, Service Apprentissage et formation continue des adultes (AFA), Belgique

Chantal TIÈCHE CHRISTINAT

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALÉ), Suisse

RÉSUMÉ

À partir d'une revue des facteurs de risque du décrochage scolaire et en vue d'illustrer le caractère multidimensionnel de la problématique, le présent texte montre l'importance des facteurs scolaires et en particulier la prégnance des effets

de l'étiquetage et du climat scolaire sur le phénomène du décrochage. Si l'école peut générer de l'exclusion, elle peut aussi, dans certains cas, cultiver des facteurs de protection, par exemple par des relations de soutien, d'empathie et d'accompagnement individualisé, qui peuvent faciliter l'accrochage scolaire de jeunes à risque. Dans ce contexte, nous illustrons l'approche scolaire du traitement du décrochage en décrivant des structures qui permettent aux élèves en difficulté de sortir, pour des périodes plus ou moins courtes, d'un environnement scolaire avec lequel ils entretiennent des interactions problématiques pour les amener à se reconstruire dans des lieux qui offrent des possibilités de réinvestissement affectif et cognitif. À côté de cette approche scolaire, se développe depuis une quinzaine d'années une autre approche qualifiée de communautaire, car elle mobilise un ensemble très large d'acteurs de toutes les sphères de la société qui peuvent contribuer à l'accrochage scolaire et à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Cette approche est illustrée à travers l'exemple de la recherche collaborative menée en Communauté française de Belgique et qui vise la mise en place d'un dispositif de concertation intersectorielle de lutte contre le décrochage scolaire. Enfin, dans la dernière partie de ce texte nous avançons quelques propositions pour une approche qualité dans la mise en place, l'analyse et la régulation de nouvelles alliances éducatives incorporant les approches scolaire et communautaire.

ABSTRACT

Educational Alliances to Keep Kids in School: Integrating Educational and Community Approaches

Catherine BLAYA

University of Bourgogne, International Observatory on Violence in Schools, France

Jean-Luc GILLES

Vaud Township High School, Switzerland

Ghislain PLUNUS

University of Liège, Belgium

Chantal TIÈCHE CHRISTINAT

Vaud Township High School, Switzerland

Starting with a review about school dropout risk factors illustrating the multidimensional aspect of the phenomenon, the authors set out to highlight the importance of school factors, and more specifically, the importance of labeling and school climate. If a school can exclude, it can also act as a protection factor in a variety of ways, for example, relationships based on individual support and empathy, facilitating school affiliation. In this context, the authors describe organizational systems to prevent school dropouts that provide students in difficulty the chance to get out of their regular school environment where the problems originate in order to recover cognitively and emotionally. In parallel with this type of intervention, another

method, known as the “community approach” has been developing for the last 15 years. It requires the involvement of actors from all sectors that can contribute to better school affiliation and the social inclusion of the young people. This article presents the example of French- speaking Belgium, which is attempting to set up a multi-partnership collaboration to prevent school dropouts. Finally, in the last part of this article, the authors suggest a few ideas for a quality approach to the implementation, analysis and piloting of new educational partnerships, including schools and communities.

RESUMEN

Retención escolar y alianzas educativas: hacia una integración de los enfoques escolares y comunitarios

Catherine BLAYA

Universidad de Borgoña, Observatorio Internacional de la Violencia Escolar, Francia

Jean-Luc GILLES

Escuela superior de pedagogía del cantón de Vaud, Lausana, Suiza

Ghislain PLUNUS

Universidad de Lieja, Bélgica

Chantal TIÈCHE CHRISTINAT

Escuela superior de pedagogía del cantón de Vaud, Lausana, Suiza

A partir de una revisión de los factores de riesgo de abandono escolar y con el fin de ilustrar el carácter multidimensional de la problemática, el presente texto muestra la importancia que tienen los factores escolares y en particular el impacto de los efectos provocados por el marcaje social y el clima escolar sobre el fenómeno del abandono escolar. Si la escuela puede generar la exclusión, también puede, en ciertos casos, cultivar los factores de protección, por ejemplo a través de las relaciones de apoyo, de empatía y de acompañamiento individualizado, que pueden favorecer la retención escolar de los jóvenes que corren el riesgo de abandonar. En tal contexto, ilustramos el enfoque escolar del tratamiento del abandono mediante la descripción de las estructuras que permiten a los alumnos con dificultades de salir, durante periodos más o menos cortos, de un entorno escolar con el cual mantienen interacciones problemáticas para así permitirles reconstruirse en lugares que les ofrecen oportunidades para rehacerse afectiva y cognitivamente. En forma paralela a este enfoque escolar, desde hace unos quince años se ha venido desarrollando otro enfoque calificado de comunitario ya que moviliza un conjunto muy amplio de actores provenientes de todas las esferas de la sociedad que pueden contribuir a la retención escolar y a la inserción profesional de los jóvenes. Se ilustra dicho enfoque mediante el ejemplo de la investigación colaborativa realizada en la Comunidad francesa de Bélgica, cuyo objetivo es organizar un dispositivo de concertación intersectorial de lucha contra el abandono escolar. En la última parte del presente texto,

desarrollamos las proposiciones de un enfoque de calidad para la organización, el análisis y la regulación de nuevas alianzas educativas que incorporen los enfoques escolares y comunitarios.

Introduction

Dans cet article, nous cherchons à illustrer le caractère multidimensionnel des facteurs de risque du décrochage scolaire. Parmi ceux-ci, les facteurs scolaires préoccupent depuis longtemps les chercheurs en éducation. La recherche a ainsi pu mettre en évidence certains effets pervers liés à l'isolement des élèves dans des structures séparées, tels que des effets d'étiquetage, et pouvant engendrer une amplification du décrochage. Dès lors, afin d'éviter de sortir les décrocheurs du système ordinaire, l'approche inclusive pourrait offrir de nouvelles perspectives. Par ailleurs, le caractère multidimensionnel du décrochage scolaire souligne l'importance de facteurs extérieurs à l'école qui doivent être pris en compte dans une approche écosystémique de l'échec scolaire des élèves en situation de décrochage.

Dans cette perspective, nous décrivons l'intérêt de dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire impliquant des alliances éducatives qui dépassent le cadre scolaire pour atteindre un cadre communautaire et proposerons une approche qualité.

Les facteurs de risque du décrochage scolaire

La recherche, tant au Québec qu'en Europe (Millet et Thin, 2006; Blaya, 2010; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005; Janosz, 2000), montre que le décrochage scolaire est un problème multidimensionnel et qu'il existe des parcours différenciés selon les individus. L'approche par facteurs de risque va tout à fait dans ce sens et démontre que le décrochage ne peut se réduire à un seul facteur déterminant les difficultés des jeunes. Plusieurs chercheurs se sont attachés à identifier quels sont les facteurs favorisant l'apparition de difficultés d'adaptation sociale et scolaire chez les élèves dans un contexte donné, afin d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes de prévention ou d'intervention. Ainsi, sur la base des facteurs de risque identifiés, est-il possible de mettre en évidence des facteurs de protection qui préviennent l'apparition du problème étudié ou qui permettent la résilience chez certains élèves, afin d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes de prévention ou d'intervention mieux adaptés aux jeunes en décrochage qui sont loin d'être le groupe homogène que l'on pourrait penser (Glasman et Oeuvarard, 2004).

Selon Fortin *et al.* (2005), au Québec, sept facteurs sont les plus prédictifs du décrochage scolaire. Par ordre d'importance, ce sont la présence de sentiments dépressifs, le manque d'organisation et de cohésion familiale, les attitudes négatives de l'enseignant envers les élèves, le manque d'engagement de l'élève dans ses activités

scolaires et la faible performance en français et en mathématiques. Ainsi les facteurs scolaires ne sont pas négligeables dans le processus de décrochage.

L'importance des facteurs scolaires

En France, nos travaux (Blaya, 2010) auprès d'une population de collégiens (secondaire inférieur) de 12 à 16 ans identifient cinq facteurs scolaires qui caractérisent le décrochage scolaire. Il s'agit, par ordre d'importance, du climat scolaire, de la perception qu'ont les élèves d'un faible soutien de la part des enseignants, d'un faible engagement scolaire, du sentiment des élèves que leurs enseignants ont une faible capacité d'innovation et, enfin, du sentiment que les règles sont peu claires dans la classe. L'effet d'étiquetage du mauvais élève ou le climat scolaire sont des facteurs prédominants.

L'effet d'étiquetage

Il est bien difficile d'approcher le phénomène du décrochage en faisant l'impasse sur la sociologie de l'étiquetage construite par l'école de Chicago dans le cadre de l'interactionnisme symbolique : si cette théorie n'explique certainement pas tout (voir les critiques de Fillieule, 2001), elle aide à nous interroger sur le rôle du système scolaire mais aussi des enseignants quant à l'étiquetage du bon ou du mauvais élève et à son incidence sur la scolarité. Sous l'influence des pouvoirs publics et des discours politiques selon lesquels le fait de décrocher ou d'être en dehors de l'école ou du milieu professionnel est source de comportements déviants, voire délinquants, la recherche s'est de longue date intéressée aux problèmes de décrochage comme étant le fait d'une jeunesse déviante. Selon Lagrange (2001), l'engagement des jeunes dans la délinquance va peu à peu les amener à se désengager de leur scolarité. Les travaux de Roché (2001) concluent que la propension à la délinquance est forte chez les jeunes absentéistes qui trouvent aussi dans ce comportement un moyen d'expression de leur opposition à l'autorité des adultes de l'établissement. D'après Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, (2000), la fréquence élevée des troubles du comportement est un des facteurs les plus prédictifs du décrochage scolaire. Les conduites inadéquates ont pour conséquences un nombre élevé de retenues, d'absences, d'exclusions de l'école (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997), voire une orientation vers les classes spéciales. Ces classes spéciales accueillent à la fois des jeunes en grande difficulté d'apprentissage, des jeunes en difficulté de comportement ou encore des jeunes pouvant cumuler les deux. On pense notamment pour le cas français aux classes SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté) ou encore aux classes relais, ce que l'on nomme les classes en adaptation scolaire et sociale au Québec. Les jeunes regroupés dans ces classes sont souvent issus de milieux défavorisés, en situation d'échec scolaire depuis l'enseignement primaire et ils cumulent les difficultés scolaires, personnelles, familiales. Le redoublement est une des caractéristiques communes chez ces élèves. Ce qui a d'ailleurs engendré une incitation à réduire le redoublement tant au Québec qu'en France de la part des autorités éducatives. Toutefois, en France, les enseignants ont encore des difficultés à accepter que le redoublement soit inutile, voire contre-productif, en termes d'accrochage scolaire

(Blaya, 2010). Le processus de différenciation qu'ils subissent, la disqualification sociale et symbolique dont ils font l'objet amènent les jeunes à se regrouper, dans une sous-culture d'opposition au système et à l'image qu'il leur renvoie, dans un *processus* réactionnel à la stigmatisation ou à l'exclusion qu'ils subissent (Debarbieux, 1999; Elias et Scotson, 2001). Cette opposition se manifeste par du chahut, des absences répétées et de la violence verbale. À l'école, les élèves à risque de décrochage sont souvent en conflit avec leurs enseignants (Fortin *et al.*, 2005). Conflits et violence qui vont peu à peu amener le jeune à décrocher ou à être exclu du système scolaire. D'autres réagissent par la passivité, attendant que le temps passe au fur et à mesure que leur estime de soi diminue.

Parfois, l'institution scolaire, à la suite de diverses interventions, ne réussit pas à « accrocher », voire à intégrer une partie de ses élèves. Devant cette impuissance, il est tentant d'identifier chez l'autre le stigmaté, la différence qui individualisera le problème et l'adolescent à « traiter » car il met en danger le système unique et globalisant de l'institution qui l'exclut ou l'écarte sur des classes « impasses ». Chez les élèves, c'est le sentiment de ne pas pouvoir apprendre, de ne jamais « pouvoir s'en sortir », de n'être bon à rien qui prédomine et qui transforme l'expérience scolaire en souffrance. Or, Rutter (1983) mais aussi Janosz et Leblanc (1997) définissent les classes spéciales comme un des facteurs de risque du décrochage scolaire.

Le décrochage et le climat scolaire

Le climat scolaire, la qualité des interrelations entre les différents membres de la communauté éducative, le climat de classe ont un effet sur l'engagement du jeune dans ses activités scolaires et sociales (Rothman, 2001). L'impression du manque d'ordre et d'organisation dans la classe, une perception négative de l'enseignant augmentent le risque de décrocher (Potvin et Rousseau, 1993). La relation aux adultes de l'établissement et la clarté des règles sont deux facteurs discriminants tant pour la violence à l'école que pour le décrochage scolaire. Le sentiment que les enseignants ne sont pas suffisamment à l'écoute, qu'ils sont peu aidants, le manque de confiance en leurs capacités d'innovations pédagogiques sont autant d'éléments qui distinguent les élèves qui sont à risque de décrochage de ceux qui ne le sont pas, les élèves qui ont un sentiment d'insécurité et une vision négative de l'établissement dans son ensemble de ceux qui trouvent la vie agréable dans leur collège (Debarbieux, 1996).

De plus, la recherche sur le harcèlement en milieu scolaire (*school bullying*) montre la relation entre la violence subie et le décrochage. Selon Mellor (1991) mais aussi Olweus (1999) et Smith, Pepler, Rigby (2004), les victimes éprouvent de la difficulté à se concentrer en classe. Or, le déficit d'attention est significativement corrélé au décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2005; Blaya et Fortin, 2011). De plus, ce type de victimisation engendre une dévalorisation de l'estime de soi, mais aussi une plus grande difficulté à socialiser, ce qui rejoint les travaux sur la dépression qui montrent que les adolescents en difficulté souffrent d'isolement social et ont peu d'amis. La situation peut être difficilement supportable et amener les jeunes à mettre en place des stratégies d'évitement de leur(s) agresseur(s), telles que l'absentéisme et, finalement, le décrochage (Reid, 1999).

Les travaux de Paredes (1993), sur la corrélation entre climat scolaire et décrochage, confirment d'ailleurs ce lien. Ils montrent que le climat scolaire est plus discriminant que les conditions socioéconomiques des élèves et qu'il représente à lui seul 71 % de la variance. Selon Broccolichi, « une analyse des dossiers scolaires centrée sur l'ordre chronologique d'apparition et de développement des différentes composantes de l'inadaptation scolaire indique que l'indiscipline et l'absentéisme sont presque toujours réactifs ou au moins postérieurs aux difficultés repérables au niveau des notes » (p. 46) (cité dans Tanon, 2000, p. 62). Les humiliations, la violence verbale, le manque d'empathie des enseignants sont souvent rapportés par les élèves et sont invoqués pour justifier des conduites absentéistes ou des exclusions (Merle, 2005).

L'école comme facteur de protection

Les facteurs de protection font référence aux influences qui modifient, améliorent ou transforment la réponse d'une personne face à un évènement qui prédispose à une mauvaise adaptation (Rutter, 1985). L'identification de ces facteurs permet de mieux analyser et comprendre les processus de résilience chez les jeunes en mal d'école (Cyrulnik et Pourtois, 2007). En effet, si des relations tendues, conflictuelles avec les enseignants, la stigmatisation des élèves et leur inscription dans un parcours scolaire négatif sont des facteurs qui favorisent le décrochage dans un processus d'internalisation de la stigmatisation, il ne semble pas incohérent d'avancer que des relations de soutien, d'empathie visant à faire progresser les élèves et à les valoriser peuvent faciliter l'accrochage scolaire. Pourtois et Moscovi (2002) montrent que des enseignants qui félicitent et valorisent sont médiateurs de résilience. Si les expériences négatives et l'échec scolaire sont bien souvent le lot des décrocheurs, les expériences positives, la valorisation des individus dans d'autres activités que celles évaluées d'un point de vue scolaire peuvent contribuer à restaurer l'estime de soi (Bandura, 1997) et le sentiment d'appartenance des jeunes à l'établissement scolaire. Or, le sentiment d'appartenance tant pour le décrochage que pour le climat scolaire et la victimisation est un facteur de protection reconnu de longue date (Gottfredson, 2001). Quant au sentiment de compétence, il renforce la motivation et la santé psychique des individus, favorisant ainsi les progrès et la réussite scolaires ainsi que l'insertion socioprofessionnelle. Lorsque ces éléments sont réunis, l'école peut être un lieu de protection permettant aux individus de développer des habiletés sociales et scolaires indispensables à leur insertion ultérieure en tant qu'adultes dans la société.

On ne peut éviter d'aborder alors la nécessaire formation initiale et continue des enseignants. En effet, nous avons mentionné à plusieurs reprises que les élèves à risque de décrochage ou décrocheurs percevaient que leurs enseignants avaient de faibles capacités d'innovation pédagogique. Or, cela ne s'invente pas, on ne naît pas pédagogue, et nous parlons ici d'un métier, voire d'une profession. Aussi la formation des enseignants en termes d'adaptation pédagogique, de gestion des situations difficiles, d'accompagnement des élèves en difficulté nécessiterait-elle d'être renforcée. Bien des enseignants souffrent eux-mêmes d'un sentiment d'incompétence ou d'usure, car ils s'épuisent à une tâche pour laquelle ils n'ont pas toujours été pré-

parés, en France en tout cas. Le climat scolaire est un des éléments décisifs quant au décrochage scolaire. Un climat scolaire positif implique l'adhésion de l'ensemble des adultes de la communauté scolaire à un ensemble de normes et de valeurs en prévention des problèmes de violence et de décrochage, une perception positive de l'établissement par les adultes de l'établissement et leur satisfaction dans le travail. Cela ne peut s'obtenir qu'avec le soutien de leur direction, la collaboration des familles et le partenariat d'agences extérieures s'occupant de la jeunesse. La prise en compte de la multiplicité des acteurs et une approche systémique sont des éléments indispensables à la prévention du décrochage, comme l'indiquent l'ensemble des méta-analyses consultées (Fashola et Slavin, 1997; Prevatt et Kelly, 2003) quant à l'efficacité des programmes d'intervention.

L'émergence d'une approche communautaire

Ainsi, à côté d'une approche scolaire traditionnelle et en phase avec une vision globale et systémique du phénomène du décrochage scolaire, on assiste depuis une quinzaine d'années dans plusieurs pays occidentaux (y compris en Amérique du Sud) à l'émergence d'une approche communautaire du traitement du décrochage, impliquant la mobilisation d'un ensemble très large d'acteurs engagés dans des actions au niveau de la réussite éducative. Nous reviendrons plus loin sur la recherche collaborative qui a permis la mise en place du dispositif de concertation intersectorielle pour l'accrochage scolaire en Communauté française de Belgique. Ce dispositif réunit depuis quelques années une diversité d'intervenants, tant du scolaire que de la sphère sociale et du monde judiciaire, autour de la prise en charge de jeunes en situation de décrochage.

Au Québec, l'expérience du Saguenay-Lac-Saint-Jean (Perron, Gaudreault, Veillette et Richard, 1999) menée depuis 15 ans constitue une référence en matière de lutte contre le décrochage scolaire dans une approche communautaire, à tel point qu'on parle aujourd'hui de « modèle saguenéen ». Aux États-Unis, depuis le milieu des années 1980, l'approche communautaire a également fait ses preuves, notamment dans le cadre de la mise en place du BUILD (*Baltimoreans United in Leadership Development*) dans la région de Baltimore (Orr, 1999). En résumé, comme le signale Pinard et Potvin (à paraître) : « Dans cette approche, le décrochage scolaire est vu avant tout comme un problème social et doit être assumé par l'ensemble de la communauté. Ses impacts sont ressentis dans toutes les sphères de la société, d'où une responsabilité partagée par tous les acteurs de la communauté et la nécessité que chacun participe à sa solution. Les principales actions se déroulent en dehors de l'école, d'où l'expression de "communautaire". »

L'exclusion des inclus ou l'inclusion des exclus : le ruban de Moebius

Bien que sa progression et les conséquences de son impact soient reconnues depuis peu, le phénomène de décrochage scolaire ou de déscolarisation est une

préoccupation qui a généré des solutions institutionnelles diverses et variées. Plusieurs études menées dès les années 1980 signalent l'importance d'une approche écosystémique et particulière du phénomène du décrochage, prenant en compte aussi bien l'individu que son environnement. Des alternatives à la pédagogie traditionnelle, des lieux nouveaux et des prises en charge thérapeutiques sont ainsi créés en dehors de la structure scolaire. Par exemple, en Suisse romande¹, ces lieux nombreux regroupaient un ensemble d'élèves qui accumulaient les facteurs de risques de décrochage et pour lesquels les facteurs de protection ne semblaient pouvoir être présents. Considérées il y a quelques années encore comme politiquement correctes, ces structures séparatives sont à l'heure actuellement fortement remises en question. Cependant un rapide survol des organismes mis à la disposition des décrocheurs montre qu'une réelle volonté de lutte contre le décrochage existe et qu'elle s'opérationnalise dans la création de structures transitoires et de courte durée, et ayant pour objectifs une inclusion ou un retour aux structures normales. Nous voyons ainsi surgir en Suisse romande ainsi qu'en Suisse alémanique¹ des classes parenthèses prenant en charge des élèves décrocheurs. Il en va de même en France avec les structures classes relais et en Communauté française de Belgique avec les services d'accrochage scolaire (SAS). Le temps laissé à l'élève pour reprendre pied et retrouver son métier d'élève se raccourcit; il en va de même pour les équipes qui fonctionnent au sein de ces classes, qui ont pour lourde tâche de réussir à accrocher l'élève. Ce mouvement rapide d'exclusion-inclusion ou d'aller-retour entre une école régulière et une structure particulière soulève des questions. L'élève est comparable à la mouche sur le ruban de Moebius à la fois sur une face et sur l'autre. La métaphore s'arrête cependant après deux tours complets. Si l'insecte peut continuer infiniment, ce n'est pas le cas de l'élève qui va soit retrouver sa place dans le cursus scolaire régulier, soit être mis dans une structure séparative ou être totalement exclu du système scolaire. Le modèle de l'inclusion scolaire pour ce type de population résonne bizarrement. En effet, les élèves qui étaient inclus ont été exclus du système scolaire en raison des différents facteurs invoqués ci-dessus, dont celui de l'incapacité de l'école à répondre aux signes et à la fragilisation des élèves qui la fréquentent. L'exclusion ainsi faite a paradoxalement pour but l'inclusion dans l'école régulière. Au-delà de ce paradoxe, il nous semble intéressant de cerner quels sont les éléments nécessaires à la réussite de l'élève.

La réussite éducative et le décrochage scolaire

La réussite éducative et corollairement l'échec scolaire sont clairement liés au contexte dans lequel ils émergent et nécessitent de penser l'apprentissage en termes de dynamisme et d'investissement. Producteur de sens grâce au dialogue de l'apprenant avec la situation (Schön, 1993), l'apprentissage est un processus dynamique déclenché par la situation et par le besoin de l'apprenant de répondre à celle-ci. Par ailleurs, la construction de la connaissance est issue de négociations engagées par les

1. Nous pensons en particulier aux modules d'activités temporaires alternatives à la scolarité (MATAS) et aux classes *Time-out*.

individus avec des circonstances matérielles, des traditions culturelles et avec d'autres individus (Bruner, 1990; Bruner et Bonin, 1991; Clot, 1999; Rogoff, 1990). L'apprenant s'engage en tant que participant au processus d'enseignement/apprentissage (Moro, 2001) et l'enseignant est conçu comme un co-participant à l'apprentissage de l'élève. C'est grâce à ces échanges entre l'enseignant et l'élève que les connaissances nouvelles peuvent se développer. L'inscription socioculturelle ou sociohistorique de chaque acteur formate le type de compétences construites ainsi que les outils et les médiations dont dispose l'apprenant. L'apprentissage et la cognition sont ainsi non plus perçus comme le résultat de « l'expérience de sujets solitaires dans un monde stable et objectifs », mais comme celui de la « participation active des sujets apprenants aux contextes sociaux et matériels qui les entourent, la personne et le monde étant entendus comme mutuellement constitutifs » (Moro, 2001, p. 494). De plus, puisque tout apprentissage est accompli dans un contexte et est constitutif de l'activité elle-même, l'activité elle-même véhicule des pratiques, des normes ou des significations propres à ce contexte. La participation des apprenants et des enseignants dans un contexte social et culturel déterminé et partagé semble ainsi offrir un contexte permettant l'émergence de la réussite éducative.

L'accrochage ou la création de nouvelles alliances

S'il nous semble nécessaire d'évaluer l'efficacité des mesures proposées par les structures mises en place pour favoriser l'accrochage scolaire, il nous paraît urgent de dégager les modalités de prise en charge qui génèrent la réussite. Les modules scolaires établis au sein de ces structures s'avèrent être selon notre étude de nature ségrégative et transitoire et ils s'inscrivent dans une durée qui varie entre 3 et 24 mois. L'analyse des paradigmes pédagogiques fait apparaître dans des proportions plus ou moins importantes un souci de restauration symbolique de l'individu ainsi qu'une réparation du pédagogique. Pour exemple, l'École de la Chance étudiée par Adamo et Adamo Serpieri (2010) permet un travail extrêmement important sur le processus de construction de l'identité personnelle et sociale de chaque élève. Ainsi un travail psychothérapeutique y est conduit parallèlement à une prise en charge scolaire. Cette double approche est effectuée dans un lieu qui permet d'obtenir un diplôme. Ces chercheuses signalent l'importance donnée au temps d'observation, au travail de reconstruction du sens des apprentissages et à la prise en charge psychothérapeutique. Ces trois facteurs sont indissociables de l'inclusion sociale ou scolaire future. La qualité de l'approche scolaire et pédagogique se fonde essentiellement sur un accompagnement psychologique des enseignants et sur une prise en charge de l'élève par une équipe de professionnels.

Les éléments cités dans cette étude italienne rejoignent dans une certaine mesure les dimensions que Pain et Hugon (2006) ont prises en considération pour travailler avec les décrocheurs. En effet, Hugon (2010) rappelle que les relations établies entre l'adulte et l'élève et qui étaient pointées comme un déterminant majeur pour la persévérance scolaire par l'équipe de Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004) sont à reconstruire et nécessitent des enseignants « formés pour travailler auprès des publics en difficulté » (p. 39). Parmi les pistes pédagogiques

proposées et expérimentées, les expériences sur le terrain montrent que les activités outrepassent les objets de savoirs habituellement enseignés dans les classes régulières. Les travaux de Boimare (1999; 2002) en sont des exemples éloquentes. De même, la planification horaire des activités est à reconsidérer afin de permettre un décloisonnement des matières qui favorise la mise en lien des apprentissages et des connaissances construites. Une souplesse dans la gestion du temps et de l'espace constitue ainsi un paradigme pédagogique important qui autorise le jeu nécessaire entre les activités individuelles et collectives. D'autres contrats et de nouvelles alliances entre l'élève, l'enseignant et le savoir semblent nécessaires pour favoriser l'accrochage.

L'étude menée par des chercheurs de la Haute École pédagogique de Kreuzlingen (Brüggen, 2010; Brüggen, Maeder, et Kosorok Labhart, 2010) sur les classes *Time-out* de Suisse alémanique met en évidence les mêmes préoccupations que celles observées dans les classes relais ou à l'*École de la Chance*. Bien que ces dernières aient été mises en place pour contourner l'exclusion scolaire ou éviter le décrochage, les objectifs visés, outre celui de délester la classe ordinaire d'un élément qui fait le mort ou le fou, pour reprendre les termes de Houssaye (1988), consistent essentiellement à offrir un espace d'action de socialisation et de reconstruction de l'identité personnelle du jeune. Les conclusions quant à la réussite de la mesure sont selon Brüggen *et al.* (2010) contrastées, puisque les tensions générées par le va-et-vient entre exclusion et inclusion semblent importantes. La reconstruction de l'identité n'est pas garantie et peut basculer vers des signes d'aliénation et de déprivation. De façon analogue aux structures plus en marge de l'école comme l'*École de la Chance*, ou les structures qui mettent en application la pédagogie institutionnelle, l'émergence de nouvelles alliances avec d'autres adultes et d'autres enseignants semble être à l'œuvre. En effet, les facteurs d'échec ou de réussite sont dans cette étude sociologique expliqués essentiellement par les pratiques et les interactions qui ont lieu au sein de l'école, autant celles tissées dans la classe ordinaire que celles qui se nouent dans les classes *Time-out*.

En Suisse romande, les structures étudiées dans le canton de Vaud offrent des réponses diverses d'un point de vue organisationnel, proposant d'une part un travail sur l'individu et son identité et, d'autre part, une autre approche de l'apprentissage et du travail en classe (Tièche Christinat, Baeriswyl, Delévaux, Savoy et Cassagne, à paraître).

- Le développement individuel apparaît réellement comme un moyen d'ancrage psychosocial et culturel. Cette idée de réparation de la personne s'appuie sur une prise en compte des besoins et des souffrances. Ces éléments de la prise en charge relèvent de la relation d'aide à l'individu. Cet aspect de la prise en charge est considéré comme premier et alternatif à l'école ordinaire, et il prime sur les modifications pédagogiques.
- Les formes d'enseignement sont généralement dépeintes comme étant alternatives aux pédagogies traditionnelles. Cette dissidence relative se repère essentiellement dans le dosage et l'accentuation de certaines composantes pédagogiques visant à rendre l'élève plus actif: pédagogies coopérative, différenciée,

individualisée, active, participative, de mise en projet, principe de réalité sont autant de termes ou d'expressions extraits des données. Les accents sont ainsi mis sur une pédagogie différenciée du point de vue des objets à enseigner et des modalités d'enseignement. En plus, il apparaît que l'enseignement sous forme d'atelier ainsi que l'enseignement individualisé sont fortement privilégiés, permettant ainsi ce jeu d'aller et retour entre l'individuel et le collectif, entre le formel et l'informel, entre l'action ou le geste et la pensée. Ces pratiques reposent conceptuellement sur une circulation interdisciplinaire des savoirs d'un lieu à un autre, mettant en place des espaces de prise en charge variés qui ont leurs propres objectifs et leurs règles. Parmi les objets de savoirs, les textes analysés ne signalent guère de nouveautés fondamentales, mis à part le fait qu'on n'y aborde pas les savoirs de manière formelle. On favorise plutôt une rencontre informelle de ces savoirs au moyen d'activités plus concrètes ou manuelles et dont le résultat est manifeste. Sur le terrain, les pratiques se révèlent parfois décevantes dans la différenciation des objets de savoirs enseignés, mais plus encourageantes quant au nombre des intervenants et à la diversification de leurs profils.

Ces deux dimensions semblent ne pouvoir être assurées que par des professionnels variés et nombreux; les actions entreprises auprès des jeunes incluent des enseignants, des thérapeutes, des éducateurs, des maîtres socioprofessionnels et des artisans. Les alliances ont ainsi une coloration pédagogique, éducative et sociale et nécessitent sans nul doute un travail de partenariat exigeant, faute de quoi la réussite de l'accrochage pourrait être compromise.

L'approche communautaire à travers la lutte intersectorielle en Communauté française de Belgique

Si l'école joue, évidemment, un rôle fondamental et incontournable quant à l'intégration de l'élève, l'expérience nous apprend également que dans bon nombre de cas elle ne peut résoudre seule des situations de jeunes exclus.

Le contexte

Nous sommes dans la ville de Seraing, principale ville du bassin de l'industrie métallurgique liégeoise (en déliquescence) en Belgique. Dans certains quartiers, le taux de chômage avoisine les 40 %, et il n'est pas rare de trouver des familles où trois générations de chômeurs se côtoient... Que peuvent encore vouloir dire l'école et les perspectives d'insertion dans le monde professionnel chez une génération d'enfants qui n'ont jamais vu leurs parents se lever pour aller travailler? Des enfants qui vivent dans une précarité constante avec tout le cortège de problèmes financiers, familiaux et relationnels. Ici, l'exclusion est déjà en amont de toute scolarité; elle est sociale, économique et culturelle. Dirigés par des phénomènes de relégation vers des filières d'études peu prometteuses quand elles ne sont de véritables impasses, nombre

d'élèves attendent plus ou moins patiemment la fin de l'obligation scolaire (18 ans en Belgique). Est-ce à dire que l'école ne peut plus jouer de rôle? Non, bien au contraire, mais elle ne peut affronter seule la problématique de l'exclusion. Dans un tel contexte, l'approche scolaire et la meilleure pédagogie en matière d'accueil et de soutien n'arrivent pas à juguler l'hémorragie d'élèves en décrochage.

Dès la fin du siècle dernier, le principal pouvoir organisateur en place ici (province de Liège en Belgique) pour l'enseignement technique et professionnel prend la mesure du phénomène. Un programme politique provincial est alors lancé qui se concrétisera par deux mesures qui feront école dans l'ensemble de la communauté francophone : la création de services d'accrochage scolaire (SAS) et la mise en place d'un dispositif de « maillage social ». La première mesure vise l'établissement de structures ayant une visée d'accueil et d'accompagnement pour des élèves qui sont soit exclus, soit en proie à de gros problèmes de comportement empêchant la classe de fonctionner de manière optimale ou encore en décrochage long (plusieurs mois, voire plusieurs années).

La deuxième mesure, le « maillage social », vient du constat que certains élèves cumulent une série de problématiques importantes. Parmi celles-ci se trouvent la précarité financière et, souvent en corollaire, les problèmes familiaux. Les principaux services d'aide dans le domaine sont les suivants :

- Le Centre public d'action sociale (CPAS) qui a, entre autres, la mission d'apporter le « minimum vital » aux citoyens de la commune et qui déploie une série de services en ce sens (apport financier, médiation de dette, service de réinsertion, etc.).
- Le Service de l'aide à la jeunesse (SAJ) qui, par l'intermédiaire d'une politique d'aide non contraignante, peut apporter aux familles un soutien psychosocial mais également financier (à destination du jeune) dans certains cas.

Au début des années 2000, ces deux services réfléchissent, d'abord de manière locale, aux moyens d'optimiser leurs apports respectifs dans le soutien aux familles. Parallèlement, les SAS se mettent en place et sont confrontés à la nécessaire anamnèse de la situation des jeunes qu'ils accueillent. L'accueil d'un jeune en décrochage au sein d'un SAS est limité dans le temps (trois mois renouvelables une fois). Bénéficiant d'un taux d'encadrement optimal (un éducateur ou enseignant pour sept élèves), l'objectif des SAS est d'assurer le retour du jeune dans un cursus scolaire « normal » le plus rapidement possible, dans les meilleures conditions et, si possible, dans son école d'origine. Une concertation s'établit, voire une collaboration étroite avec l'établissement scolaire, l'équipe éducative et le centre psychomédicosocial (C.P.M.S.) attaché à l'établissement. Par ailleurs, les ressources d'encadrement des SAS permettent un réel investissement dans le lien avec les parents. Ces derniers sont rencontrés régulièrement pour faire le point sur l'évolution de « l'enfant/élève ». Dès leurs débuts, les SAS prennent la mesure du nombre élevé d'intervenants de première ligne qui sont ou devraient être concernés par la situation du jeune. À l'origine, chaque service est, et c'est normal, centré sur sa mission et il existe un manque criant de concertation entre les équipes, ce qui aboutit souvent à des discours et des actions

contradictoires ou inappropriés, faute d'une vision globale. Il n'est pas rare d'assister à l'abandon du dossier d'un jeune parce que le responsable d'un SAS estime qu'il est du devoir d'un autre service d'agir.

Des racines et des solutions qui dépassent le cadre scolaire pour atteindre un cadre communautaire

L'article de synthèse de Janosz et Leblanc (2005) propose une rétrospective des principales études (généralement nord-américaines) qui concernent les causes du décrochage. Nous avons, à des fins de formation et de partage dans le cadre de recherches collaboratives, dégagé six grands types de déterminants (Gilles, Plunus, Renson, Polson, Dethier, 2009) : structurels, organisationnels, sociaux, interpersonnels, familiaux et personnels. Si l'on se réfère au contexte de la Communauté française de Belgique, pour chaque catégorie de déterminants il existe des acteurs spécialisés susceptibles d'intervenir dans le traitement des situations de décrochage scolaire. C'est, au total, plus d'une vingtaine de services qui sont concernés pour les seuls secteurs de l'enseignement, de l'aide sociale (au sens large) et de la justice, un regard pluriel sur des situations qui n'était pas exploité il y a quelques années. De ce constat va naître un dispositif de concertation intersectoriel d'abord appelé « maillage social » en province de Liège, mais qui trouvera son extension dans un déploiement de « commissions intersectorielles » actuellement en phase de structuration et d'extension sur l'ensemble du territoire de la Communauté française de Belgique (Plunus *et al.*, 2010).

Quatre principaux apports d'un maillage social à travers un dispositif de concertation intersectorielle

La création des commissions locales rassemblant les acteurs de terrain avec la diversité de leurs missions et de leurs compétences permet :

- Une vision « plurielle » et globale de la situation qui prend en compte les déterminants sociaux, interpersonnels, familiaux et personnels du jeune (cela évite par exemple de sanctionner un élève qui n'aurait pas fait ses devoirs quand on sait qu'il s'occupe de ses frères et sœurs dans un contexte de déstructuration familiale);
- La mise en place d'un « dispositif ponctuel d'accompagnement » du jeune où les services concernés se concertent sur un plan d'action systémique, priorisent et organisent l'accompagnement en articulant et en créant un maximum de synergie. Bref, développent de la cohérence dans les actes et les discours;
- Une réelle influence sur les « déterminants organisationnels » du ressort des établissements qui vont non seulement réfléchir leur projet pédagogique à la lumière des réalités locales, mais aussi inclure des collaborations avec des services externes à l'école.

Enfin, des constats de la portée des politiques sectorielles peuvent être transmis, via un droit d'interpellation, vers les politiques et les hautes administrations en vue de réajustements. Le dispositif offre ainsi l'avantage d'un véritable « observatoire *in situ* ».

L'école est et demeure souvent le réceptacle et le reflet de la société qui la mandate. Comment l'école et ses équipes pédagogiques peuvent-elles inclure là où la société exclut? Régulièrement, et de manière souvent purement réactive, nous voyons des services éclore pour venir en aide aux «moins favorisés». Tant mieux si des moyens supplémentaires sont octroyés, mais ne sommes-nous pas devant une forme d'amendement facile?

Une approche qualité pour de nouvelles alliances éducatives incorporant les approches scolaires et communautaires

La recherche collaborative menée dans le cadre de la construction du dispositif de concertation intersectorielle de lutte contre le décrochage scolaire en Communauté française de Belgique ainsi que d'autres expériences menées dans une approche communautaire depuis une quinzaine d'années montrent la très grande diversité d'acteurs qui ont un rôle à jouer pour favoriser l'inclusion scolaire de jeunes en risque de décrochage (Shirley, 1997; Orr, 1999; Perron *et al.*, 1999; Gilles *et al.*, 2009; Perron et Veillette, à paraître; Plunus *et al.*, 2010). La première partie de cet article a montré le caractère multifactoriel des causes de l'abandon scolaire et, selon les types de facteurs en jeu, ce sont autant de catégories d'acteurs qui devront intervenir dans la mise en place des accompagnements individualisés. Par ailleurs, ces recherches mettent aussi en évidence l'importance d'amener les multiples intervenants à travailler de concert, en «alliances éducatives», de façon concertée et de les mobiliser au sein de communautés ou de réseaux plus ou moins larges. De telles alliances éducatives peuvent se mettre en place à un niveau micro, en partenariat «jeune – famille – école», à un niveau méso en s'étendant à d'autres acteurs des sphères sociale, judiciaire ou du monde de la santé. Enfin, à un niveau macro englobant les niveaux micro et méso, des dispositifs communautaires peuvent mettre en œuvre de larges alliances au sein de régions ou d'États, comme c'est le cas dans le cadre de la politique éducative menée par le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) du Saguenay–Lac-Saint-Jean au Québec (Perron et Veillette, 2010), qui coordonne les efforts et les ressources de tous les intervenants (les jeunes eux-mêmes, leurs parents, les enseignants et le monde scolaire, les élus, le gouvernement, les syndicats, les intervenants en santé publique, les entreprises, etc.) en vue de prévenir l'abandon des études chez les jeunes de la région.

En ce qui concerne l'impact des actions entreprises à l'intérieur de communautés éducatives en vue de favoriser la réussite scolaire dans des contextes difficiles, Hargreaves et Shirley (2009) signalent qu'il y a une dizaine d'années, aux États-Unis, on ne connaissait presque rien du potentiel des actions communautaires comme catalyseur des changements éducatifs. À la fin des années 1990, deux ouvrages marqueront le début d'une nouvelle ère dans la prise de conscience collective de l'importance des stratégies communautaires pour améliorer l'école. Dans le premier ouvrage intitulé *Community Organizing for Urban School Reform* (Shirley, 1997),

l'auteur documente les origines, l'expansion et l'impact de l'expérience des *Alliance Schools*, menée en partenariat avec l'IAF (Industrial Areas Foundation) au Texas où une centaine d'écoles se sont organisées pour élaborer de nouvelles approches de soutien aux enfants de milieux défavorisés. Dans le second ouvrage, *Black Social Capital: The Politics of School Reform in Baltimore, 1986-1998* (Orr, 1999), l'auteur relate comment un autre groupe soutenu par l'IAF, le BUILD (*Baltimoreans United in Leadership Development*), est parvenu à améliorer le système scolaire de la région de Baltimore dans un contexte de déclin industriel, de ségrégation et de pauvreté.

Hargreaves et Shirley (2009) rapportent qu'en dehors de ces deux ouvrages et des travaux d'Epstein (1992) sur les partenariats école-famille, il n'existait pratiquement pas de corpus de connaissances étayés sur les approches communautaires en éducation. Cependant, depuis quelques années, les choses ont bien changé et l'entrée en fonction en 2009 du 44^e président des États-Unis, Barack Obama n'y est pas étranger. Dans les années 1980, Obama (1995), dont le credo concerne l'implication systématique des membres des communautés en vue d'en faire les premiers acteurs du changement (*Yes, we can!*), fut en effet un travailleur social et un organisateur de communautés (*community organizer*) actif dans les quartiers noirs défavorisés de Chicago.

Plusieurs faits révélateurs illustrent la dynamique nouvelle et l'engouement suscités par les alliances éducatives et l'approche communautaire: un SIG (*Special Interest Group*) a été créé en août 2007 sur ce thème au sein de l'American Educational Research Association (AERA)² et l'on estime entre 500 et 800 le nombre de groupes qui travaillent aujourd'hui aux États-Unis à l'amélioration du système éducatif dans une approche communautaire (Warren, 2010).

En juin 2010, dans le cadre du 16^e congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), un colloque intitulé Alliances éducatives³ réunissait des chercheurs de sept pays (Belgique, Bolivie, Canada-Québec, France, Luxembourg, Suède et Suisse) pour débattre des problématiques d'alliances entre le monde scolaire et la société civile. Des lignes de force apparaissent dans les multiples expériences sur les plans micro, méso et macro relatées lors de ce colloque. Il s'agit maintenant de les mettre en évidence en vue de faciliter les analyses et les comparaisons. Il s'agit aussi de fournir aux divers acteurs les grilles de lecture communes qui faciliteront les échanges et les interactions. Dans cette perspective, depuis une dizaine d'années, nous développons une approche qualité dans le cadre de projets de recherche et développement en collaboration avec différentes équipes et sur des champs aussi divers que l'ingénierie de l'évaluation, la didactique ou l'accrochage scolaire (Gilles, 2002; Gilles *et al.*, 2007a; Gilles et Renon, 2009; Gilles *et al.*, 2009; Crahay et Monseur, 2008; Plunus *et al.*, 2008). L'approche qualité que nous proposons constitue un mode d'appréhension des réalités perçues par les acteurs, qui peut être assimilé à un paradigme au sens de Kuhn (1983): « un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et

2. L'intitulé de ce groupe spécial d'intérêt est *Grassroots Community & Youth Organizing for Education Reform* (SIG #172). Pour plus d'information, consulter la page Web www.annenberginstitute.org/AERA.

3. Pour plus d'information sur les communications proposées lors du colloque « Alliances éducatives », consulter la page Web <http://rire.ctreq.qc.ca/repertoires/?id=56>.

de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné». Cette approche commune présente aussi l'avantage souligné par Raynal et Rieunier (1997, p. 231) de servir de point de ralliement à une communauté : « En partageant l'information en son sein, cette communauté renforce sa cohésion intellectuelle et sociale... » Trouvant son origine dans les recommandations de la norme internationale ISO 9004-2 pour les systèmes de qualité⁴, le paradigme proposé constitue un outil facilitant les analyses et les interactions entre acteurs d'horizons très différents. Il repose sur deux cadres de référence et sur quatre facteurs clés à prendre en considération dans toute alliance éducative. Ces quatre facteurs clés sont les suivants : un ensemble de besoins exprimés par les acteurs ; un corpus scientifique reprenant des principes et des pratiques dont l'efficacité est validée ; des modèles théoriques qui donnent de la cohérence aux interventions des acteurs ; des ressources humaines et matérielles nécessaires à la mise en place de solutions. Selon nous, des alliances éducatives de qualité, qu'elles se situent au niveau micro, méso ou macro, devraient prendre en compte ces quatre facteurs clés de manière cohérente et simultanée. Ces facteurs clés subissent également l'influence d'éléments positionnés sur deux cadres en toile de fond : le premier, de nature axiologique, concerne les valeurs véhiculées dans le système, tandis que le second est contextuel et concerne une série de variables organisationnelles, socioéconomiques, historiques et culturelles qui déterminent l'état de l'environnement, au sens large du terme, dans lequel les alliances éducatives se mettent en place.

Conclusion

Au départ d'une revue des facteurs de risque liés au décrochage scolaire, nous avons illustré le caractère multidimensionnel du phénomène et, aux origines du décrochage, les facteurs scolaires tels que l'étiquetage du mauvais élève ou le climat scolaire sont prédominants.

Dans ce contexte, les enfants en proie à de grosses difficultés d'apprentissage ou qui présentent des problèmes de comportement sont souvent mis à l'écart et réorientés vers des classes séparatives (par exemple les « classes relais » en France, les « services d'accrochage scolaire » en Communauté française de Belgique) pour des périodes plus ou moins longues. Même si les intentions sont louables (par exemple fournir un accompagnement individualisé), ces jeunes exclus du parcours scolaire « normal » subissent un processus de stigmatisation et d'étiquetage qui peut entraîner une baisse de l'estime de soi. L'exclusion risque également d'augmenter les probabilités d'une spirale négative de dévalorisation de l'estime de soi avec à la clé une augmentation de l'absentéisme. À l'inverse, des relations de soutien et de valorisation à travers des activités où les élèves à risque connaissent le succès sont de nature à restaurer leur estime de soi et à favoriser un accrochage scolaire. L'école

4. Gestion de la qualité et éléments de système qualité – Lignes directrices pour les services.

peut donc aussi, dans certains cas, être un lieu de protection et d'insertion ultérieure dans la vie d'adulte pour des élèves à risque.

Aujourd'hui, les structures séparatives transitoires sont fortement remises en question, notamment au regard du paradoxe qu'elles présentent : exclure l'élève de l'école régulière pour mieux l'inclure ensuite. Cependant, elles offrent des occasions de reconstruction du jeune en souffrance dont les besoins spécifiques peuvent être pris en compte dans ce genre de structure. Les pédagogies qu'on y pratique sont généralement plus actives, différenciées et individualisées. Mais, à côté de l'approche scolaire décrite, une approche communautaire émerge depuis une quinzaine d'années. Le phénomène du décrochage scolaire est en effet multifactoriel et à chaque facteur correspond une catégorie d'acteurs qu'il convient de mobiliser en synergie avec d'autres acteurs, au cas par cas, en fonction des caractéristiques de la situation du jeune en décrochage. Un traitement efficace du phénomène nécessite donc une approche communautaire, globale, systémique qui, selon nous, inclut l'approche scolaire.

Ce type d'approche communautaire implique des « alliances éducatives » entre de nombreux acteurs venant de mondes aussi différents que ceux de la justice, de la santé, du travail social, des entreprises et de l'école. Cette approche se développe particulièrement aux États-Unis et au Canada, surtout au Québec où son impact positif sur la diminution du décrochage scolaire a été démontré (Perron et Veillette, à paraître). Quelles sont les lignes de force de ces alliances éducatives mises en place dans une approche communautaire? Quelles grilles de lecture communes offrir aux acteurs d'une approche communautaire en vue de les aider à décoder la complexité des situations qu'ils sont amenés à traiter? Sur quels éléments communs amener les analyses et les comparaisons? Sur quelles bases peut-on juger de la qualité des alliances éducatives et réguler celles-ci? En réponse à ces questions, nous offrons un paradigme de l'approche qualité reposant sur la prise en compte de quatre facteurs clés : les besoins des acteurs; le corpus scientifique sous-jacent au domaine du décrochage scolaire; les ressources matérielles et humaines disponibles; les modèles théoriques qui amènent de la cohérence dans les actions entreprises. Enfin, ces facteurs clés doivent être reliés à des éléments de cadrage en toile de fond : le premier cadre est de nature axiologique et concerne les valeurs du système qui influenceront sur les actions des acteurs et le second concerne les éléments de contexte. *Mieux vaut prévenir que guérir* dans ce cas également. Et, de notre point de vue, c'est de l'analyse des alliances éducatives dans une approche communautaire intégrant l'approche scolaire que devraient émerger, à terme, les conditions de succès et les modalités d'une prévention efficace et systémique du décrochage scolaire.

Références bibliographiques

- ADAMO, S. et ADAMO SERPIERI, S. (2010). A containing environment for disruptive adloscents in search of an identity. *The International Journal on School Disaffection*, 7(2), 30-39.
- ALEXANDER, K. L., ENTWISLE, D. R. et HORSEY, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- BANDURA, A. (1997). *Self Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- BLAYA, C. (2010). Décrochages scolaires : *l'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- BLAYA, C. et FORTIN, L. (2011 à paraître). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *Orientation scolaire et psychologique*.
- BOIMARE, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre* (1^{re} éd.). Paris: Dunod.
- BOIMARE, S. (2002). Peut-on encore être pédagogue avec ces jeunes qui redoutent d'apprendre? *Regroupement des acteurs des classes-relais* (p. 87-98). Buc: CNDP de Versailles.
- BRÜGGEN, S. (2010). School disaffection and adolescent identity. *The International Journal on School Disaffection*, 7(2), 40-44.
- BRÜGGEN, S., MAEDER, C. et KOSOROK LABHART, C. (2010). *Spannungsfeld Time-out Klassen. Eine qualitative Untersuchung zu Integration durch vorübergehenden Ausschluss*. Kreuzlingen.
- BRUNER, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, J. S. et BONIN, Y. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.
- CLOT, Y. (1999). *Avec Vygotski. De Vygotski à Léontiev via Bakhtine*. Paris: La Dispute / SNEDIT.
- CRAHAY, M. et MONSEUR, C. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalité scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164, 55-65.
- CYRULNIK, B. et POURTOIS, J.-P. (dir.) (2007). *École et résilience*. Paris: Odile Jacob.
- DEBARBIEUX, E. (1996). La violence en milieu scolaire. 1. *État des lieux*. Paris: ESE.
- DEBARBIEUX, E. (1999). *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. Paris: ESE.
- ELIAS, N. et SCOTSON, N. L. (2001). *Logiques de l'exclusion*. Paris: Pocket.
- EPSTEIN, J. L. (1992). School and family partnerships. Dans M. K. Alkin (dir.), *Encyclopedia of Educational Research* (p. 1139-1151). New York: MacMillan.

- FILLIEULE, R. (2001). *Sociologie de la délinquance*. Paris : Presses universitaires de France.
- FORTIN, L., MARCOTTE, D., ROYER, É. et POTVIN, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- GILLES, J.-L., BOSMANS, C., MAINFERME, R., PIETTE, S.-A., PLUNUS, G., RADERMAECKER, G. et VOOS, M.-C. (2007a). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte du CAPAES. Dans *Actes du 24^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Vers un changement de culture en enseignement supérieur*. Montréal : Université de Montréal.
- GILLES, J.-L., BOSMANS, C., MAINFERME, R., PIETTE, S.-A., PLUNUS, G., RADERMAECKER, G. et VOOS, M.-C. (2007b). La qualité des évaluations des apprenants : effets d'une régulation à l'aide du dispositif d'évaluation des enseignements. Dans *Actes du 24^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Colloque «Évaluation des enseignements par les étudiants dans la lignée de Bologne : défis et enjeux en termes de modèles et d'outils»*. Montréal : Université de Montréal.
- GILLES, J.-L., BOSMANS, C., MAINFERME, R., PLUNUS, G., POLSON, D., RADERMAECKER, G. et VOOS, M.-C. (2008). *Réguler les enseignements dans une approche qualité : l'apport diagnostique du modèle du polygone des paramètres des actions didactiques*. Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU).
- GILLES, J.-L., PLUNUS, G., RENSON, J.-M., POLSON, D. et DETHIER, G. (2009). *Les recherches de la DGIE dans le domaine du traitement du décrochage scolaire en Communauté française de Belgique*. Conférence présentée lors de la Journée rencontre-débat organisée par l'Institut Émile-Vandervelde, Théâtre de Namur, mercredi 1^{er} avril 2009. [En ligne]. [<http://hdl.handle.net/2268/3457>] (Consulté le 15 avril 2011).
- GILLES, J.-L., POLSON, D. et REYNDERS, A.-S. (2009). L'accrochage scolaire... Vers un dispositif de concertation intersectorielle. *Journal du Droit des Jeunes (JDJ)*, 290, 28-29.
- GILLES, J.-L. et RAMELOT, P. (2010). Comment favoriser le partage d'expérience entre experts du terrain et chercheurs du monde académique pour faire progresser les connaissances en évaluation? Dans D. Castillo Moncada *et al.* (dir.), *Actes du 16^e congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE)*. Colloque sur l'évaluation de performances complexes. Monterrey, Mexique : Escuela de Ciencias de la Educacion.

- GILLES, J.-L. et RENSON, J.-M. (2009). Pratiques réflexives en didactique générale : description d'un dispositif mis en place par la DGIE dans le cadre de la formation des enseignants du secondaire supérieur. *Puzzle*, 26, 38-43.
- GLASMAN, D. et OEUVRARD, F. (dir.) (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- GOTTFREDSON, D. C. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge : University Press.
- GOTTFREDSON, G. D. et GOTTFREDSON, D. (1985). *Victimisation in Schools*, New York : Plenum Press.
- HARGREAVES, A. et SHIRLEY, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- HOUSSAYE, J. et HAMELINE, D. (dir.). (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : P. Lang.
- HUGON, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161, 36-45.
- JANOSZ, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122, 105-127.
- JANOSZ M. et LE BLANC, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7(2), 290-307.
- JANOSZ, M. et LEBLANC, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants aux trajectoires multiples. Dans G. Brandibas et R. Fourasté (dir.), *Les accidentés de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- JIMERSON, S. R., EGELAND, B., SROUFE, L. A. et CARLSON, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school droupouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
- KUHN, T. S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques* (trad. française : 1983). Paris : Flammarion.
- MELLOR, A. (1991). Helping victims. Dans M. Elliot (dir.), *Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools*. Harlow, UK : Longman.
- MORO, C. (2001). La cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 493-510.
- OBAMA, B. (1995). *Dreams from My Father: A Story of Race and Inheritance*. New York : Three Rivers.
- OLWEUS, D. (1999). Sweden. Dans P. Smith *et al.* (dir.), *The Nature of School Bullying, A Cross-National Perspective*. London : Routledge.
- ORR, M. (1999). *Black Social Capital: The Politics of School Reform in Baltimore, 1986-1998*. Lawrence, KS : University Press of Kansas.
- PAIN, J. et HUGON, A.-M. (2006). La place des absents. Dans P. Huerre et P. Leroy (dir.), *L'absentéisme scolaire. Du normal au pathologique* (p. 97-114). Paris : Hachette.

- PAREDES, V. (1993). School climate correlates with student persistence to stay in school. *Annual Meeting of the American Education Research Association*, Atlanta, Eric ED 359 599.
- PERRON, M., GAUDREAU, M., VEILLETTE, S. et RICHARD, L. (1999). Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif. Série *Enquête régionale 1997: Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Jonquière. Canada : Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- PERRON, M. et VEILLETTE, S. (à paraître). Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire : la diffusion d'une innovation sociale au Québec. Dans J.-L. Gilles *et al.* (dir.), *Accrochage scolaire et alliances éducatives*. Berne : Peter Lang.
- PINARD, L. et POTVIN, P. (à paraître). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire. Dans J.-L. Gilles *et al.* (dir.), *Accrochage scolaires et alliances éducatives*. Berne : Peter Lang.
- PLUNUS, G., GILLES, J.-L., POLSON, D. et RADERMAECKER, G. (2008). Approche qualité pour améliorer l'accrochage scolaire. *Éducation Canada*, 48(5), 27-29.
- PLUNUS, G., POLSON, D., REYNDERS, A.-S., VELA, S., JANSSENS, C., MOUVET, B. et GILLES, J.-L. (2010). Alliances éducatives dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire : comment concilier les pratiques des secteurs de l'enseignement, de l'aide à la jeunesse et de la justice? Dans D. Castillo Moncada *et al.* (dir.), *Actes du 16^e congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE). Colloque sur l'évaluation de performances complexes*. Monterrey, Mexique : Escuela de Ciencias de la Educacion.
- POTVIN, P., FORTIN, L., MARCOTTE, D., ROYER, É. et DESLANDES, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec : CTREQ.
- POTVIN, P. et ROUSSEAU, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne d'éducation*, 18, 132-149.
- POURTOIS, J.-P. et MOSCOVI, N. (dir.) (2002). *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés – apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESE.
- REID, K. (1999). *Truancy and Schools*. London : Routledge.
- ROCHÉ, S. (2001). *La délinquance des jeunes. Les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris : Seuil.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. New York : Oxford University Press.
- ROTHMAN S. (2001). School absence and student background factors: A multilevel analysis. *International Education Journal*, 2(1), 59-68.

- RUTTER, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- RUTTER, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- SHIRLEY, D. (1997). *Community Organizing for Urban School Reform*. Austin, TX: University of Texas Press.
- SHIRLEY, D. et MACDONALD, E. (2009). *The Mindful Teacher*. New York: Teacher's College Press.
- SMITH, P. K. *et al.* (2004). *Bullying in Schools – How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- TANON, F. (2000). *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris: L'Harmattan.
- TIÈCHE CHRISTINAT, C. *et al.* (à paraître). De l'identification des facteurs de décrochage par des enseignants aux réponses pédagogiques et structurelles. Dans J.-L. Gilles *et al.* (dir.), *Accrochage scolaire et alliances éducatives*. Berne: Peter Lang.
- VEILLETTE, S. (2010). Le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) du Saguenay–Lac-Saint-Jean (Québec, Canada) : les conditions et les effets d'une alliance entre le monde scolaire et la société civile. Dans D. Castillo Moncada *et al.* (dir.), *Actes du 16^e congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE)*. Colloque sur l'évaluation de performances complexes. Monterrey, Mexique: Escuela de Ciencias de la Educación.
- WARREN, M. R. (2010). Community organizing for education reform. Dans M. Orr et J. Rogers (dir.), *Public Engagement for Public Education*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.