
Introduction

Alliances éducatives et accrochage scolaire

Dr. Chantal Tièche Christinat

Dr. Jean-Luc Gilles

Haute Ecole pédagogique du Canton de Vaud

Avenue de Cour 33

Case postale

1014 Lausanne

[*chantal.tieche@hepl.ch*](mailto:chantal.tieche@hepl.ch)

[*jean-luc-gilles@hepl.ch*](mailto:jean-luc-gilles@hepl.ch)

L'actualisation et la dissémination de la problématique du décrochage scolaire lui confèrent un attrait politique et social hors du sens commun. Les nombreux travaux scientifiques, articles de journaux, conférences publiques, manifestes et autres intentions édités ces dernières années soulignent ainsi non seulement l'actualité de cette problématique, son importance mais aussi son expansion. Considéré dorénavant comme un phénomène social et scolaire répandu, le décrochage ne fait plus exception et en devient par là même presque banalisé sans être toutefois ignoré. En effet, les nouvelles politiques scolaires prennent en compte le décrochage et tendent par une succession de lois, de décrets ou de règlements de mettre sur pied les mesures favorables au raccrochage de jeunes qui ont quitté prématurément l'école, voire à l'accrochage de jeunes qui présentent des risques de décrochage.

Le renforcement des initiatives publiques trouve son origine non seulement dans la prise en compte de l'échec de l'idéologie dominante prônant la réussite éducative de tous les élèves, mais s'explique également par les prises de conscience des coûts sociaux et économiques liés à la prise en charge de personnes marginalisées et/ou précarisées suite à des ruptures dans leur parcours scolaire. En effet, des études récentes (Fortin, 2012) menées au Québec stipulent que le coût du décrochage revient à 46'000 \$CND par personne et que sur toute une vie la perte de revenu pour le Trésor Public s'élève à plus de 150'000 \$CND. Dans une étude publiée par Hankiski de l'Université Fraser (2009) les coûts concrets de l'abandon au secondaire au niveau de la santé sont estimés à 8098 \$ par an par décrocheur, ce qui fait 211 471 \$ pour toute une vie. En Suisse une étude confiée à Fritschi, Oesch, & Jann (2009) indique que la collectivité économiserait en moyenne 10'000 CHF par an pour chaque personne à laquelle on permettrait de rattraper une formation du degré secondaire II. Or selon l'Office Fédéral de la Statistique (OFS), la part de jeunes âgés entre 18 et 24 ans n'ayant ni emploi ni formation du degré secondaire II s'élevait la même année à environ 52'000 individus. D'un point de vue strictement économique, nous pourrions supposer que l'accès à une formation de secondaire II permettrait à la collectivité de réaliser un gain qui s'élèverait à environ 500 à 600 millions de CHF par an. En France, les chiffres et les coûts estimés du décrochage diffèrent selon les services et les modes de calculs retenus (Thibert, 2013), mais atteignent environ 12 % de la population ((Blaya, 2013)

Dans son plan 2020, le Conseil Européen de coopération en Education et Formation (European Cooperation in Education and Training) s'est donné pour objectif de diminuer le taux de décrochage à un taux inférieur de 10%. En Suisse la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), les associations patronales, les syndicats et la Confédération se sont fixés pour objectif de ramener le taux des personnes âgées de 25 ans n'ayant pas terminé une formation de type secondaire II (post-obligatoire) au-dessous de 5% d'ici à 2020. (source : OFS : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/21/02/ind32.indicator.70807.3205.html>). Dans la plupart des pays cette volonté de diminuer le nombre de jeunes sans formation post-obligatoire est accompagnée de mesures financières et stratégiques dont une des caractéristiques tient essentiellement à la mise sur pied de programmes multidisciplinaires et favorisant un coordination ou une collaboration entre différents systèmes et institutions. Toutefois, l'insertion professionnelle des jeunes décrocheurs et l'obtention d'une

qualification suffisante pour répondre aux besoins de l'économie ne peut se passer d'une réflexion globale sur l'école et ses attentes ainsi que sur les inégalités sociales qui y régissent.

Le décrochage est souvent présenté comme un échec de l'école républicaine, ouverte à tous et aspirant à permettre à chacune et chacun d'être scolarisé et suffisamment formé pour entrer dans une vie active et professionnelle. Pour Glassman et Ouevrard (2004), le décrochage scolaire est synonyme de la désaffiliation scolaire, mettant en scène des jeunes âgés entre 18 et 24 ans qui, sans avoir terminé avec succès un enseignement de secondaire II, n'étudient plus ou ne se forment plus. Cette définition suppose que le système éducatif et scolaire qui est mis à mal par les élèves en situation de décrochage est paradoxalement en partie à l'origine du phénomène. Sous des regards épistémologiques différents, plusieurs auteurs (Bautier, 2003; Blaya, 2010; Blaya & Hayden, 2004; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; Glasman & Ouevrard, 2004; Potvin, Fortin, & Lessard, 2005) soulignent l'ampleur du malaise et pointent le système scolaire comme un des facteurs déterminants du décrochage ou de la désaffiliation scolaire. Potvin et Pinard (2012) nous rappellent à ce propos que

"Du point de vue de la réussite éducative globale ou de la réussite éducative scolaire, on peut considérer le décrochage scolaire comme un échec qui touche tous les systèmes, à savoir, le jeune lui-même, la classe, l'école, la famille et la société en général"(p.137).

L'ensemble des travaux sur le décrochage non seulement rappellent son caractère multidéterminé, mais propose en réponse à celui-ci des réflexions ou des programmes qui reposent sur les collaborations interinstitutionnelles et le travail en équipe multidisciplinaire. La complexité de la problématique ainsi que la spécialisation des différents acteurs qui entourent l'élève en situation de décrochage ou le jeune décrocheur nécessitent de penser l'accrochage en termes de concertations entre les différents acteurs impliqués (Gilles et al., 2007 ; Gilles et al., 2010 ; Plunus, 2012). Il est à noter que le travail en partenariat n'est pas propre à la lutte contre le décrochage. Les systèmes éducatifs contemporains s'ouvrent à un nombre croissant de professionnels qui, souvent en périphérie des établissements scolaires, sont amenés à effectuer des interventions éducatives déterminantes pour l'avenir des enfants et des jeunes concernés. Les interventions en médecine sociale et préventive, les programmes d'inclusion scolaire d'élèves ayant des besoins particuliers ou encore en management public impliquent des acteurs venant de différents horizons professionnels appelés à coordonner leurs actions (Gilles et al., 2012).

3. Multiplicité et nature des alliances

Dans le domaine de la lutte contre le décrochage scolaire, le travail en équipe et les collaborations interinstitutionnelles sont essentiels. Les systèmes éducatifs contemporains s'ouvrent à un nombre croissant de professionnels qui, souvent en périphérie des établissements scolaires, sont amenés à effectuer des interventions éducatives déterminantes pour l'avenir des enfants et des jeunes concernés. En effet, la majorité des programmes proposent un décloisonnement et un partenariat avec des acteurs provenant de l'aide à la jeunesse, de la justice, de la santé, des entreprises ou encore des secteurs de l'aide sociale. Situés pour plusieurs d'entre eux en dehors des systèmes scolaires ordinaires (Tièche & al. 2012), les professionnels qui s'y côtoient cherchent à offrir une alternative à la scolarité et parallèlement une restauration de l'individu. D'autres structures ou programmes voient le jour au sein même du système scolaire¹ offrant elles aussi, quelque peu paradoxalement peut-être, d'autres modalités d'apprentissage et d'enseignement souvent accompagné d'une prise en charge éducative ou thérapeutique du jeune. Ce double constat souligne l'ouverture des systèmes éducatifs contemporains à un nombre croissant de professionnels qui, souvent en périphérie des établissements scolaires, sont amenés à effectuer des interventions éducatives déterminantes pour l'avenir des enfants et des jeunes concernés.

Travailler de concert et faire équipe semble dès lors relever de l'ordinaire et du quotidien. Cependant faire équipe ne va pas de soi dans les traditions scolaires comme le fait remarquer Déprés (2012) dans le numéro spécial des Cahiers pédagogiques (n°496, 2012) consacrés aux décrocheurs et décrochés. Il s'agit non seulement de collaborer pour mener à bien le projet d'accrochage d'un élève en situation de décrochage, mais également de mobiliser des communautés d'acteurs et des réseaux concernés par la situation. Ces collaborations souvent appelées « communauté éducatives » reposent sur le multipartenariat qui engage « autant les collectivités territoriales que les mouvements associatifs engagés dans l'intervention éducative (Maubant & Leclerc (2008), p.24). De plus, la diversité des acteurs amène ces derniers à se mobiliser au sein de groupes, de réseaux ou de communautés. Des alliances éducatives peuvent ainsi se mettre en place à différents niveaux : au niveau

¹ Pour exemple, nous pouvons citer le programme Trait d'Union mis en place au Québec (Fortin & al. 2011) ou encore les réflexions de différents enseignants et thérapeutes dans les Cahiers Pédagogiques n°496. Un nombre impressionnant d'initiatives locales au sein des établissements tentent de promouvoir une pédagogie différenciée respectueuse de l'élève et de ses besoins.

microsystémique et mésosystémique, en regard de la constitution de réseau d'acteurs proches de l'élève et en partenariat "jeune – famille – école" ; au niveau exosystémique, en inclusion avec les acteurs provenant des sphères sociale, judiciaire ou du monde de la santé ; et enfin, au niveau macrosystémique, en englobant les niveaux micro et méso, où des dispositifs communautaires peuvent mettre en œuvre de larges alliances au sein de régions ou d'états.

Gilles, Potvin & Tièche (2012) ont interrogé dans une livre collectif la nature des alliances éducatives développées dans différents programmes. Il en ressort que les alliances sont non seulement fonction des lieux et des ressources personnelles de chaque acteur (Lessard, Poirier, & Fortin, 2012) ; Pinard (2012) mais également fonction d'une organisation intersectorielle guidée et concertée (Perron & Veillette, 2012, Plunus 2012) et également d'un volonté politique (Avery, 2012) dont il ne faudrait négliger l'importance. Si les logiques affinitaires entre différents acteurs sont souvent mentionnées comme facteurs de collaboration réussie, ces dernières ne sauraient en être l'unique clé. Guillot (2002) relève que s'il doit y avoir collaboration, l'entente paraît plus importante que la coopération et l'efficacité. Ainsi pour cet auteur, l'absence de bonne entente génère des tensions et parfois des conflits qui nuisent à l'objectif visé. Les travaux menés par Allenbach (2010) mettent en relief d'autres facteurs mentionnés comme favorable à la réussite dans des situations de collaboration entre différents intervenants prenant en charge des situations d'élèves problématiques. Parmi ceux-ci nous soulignons le passage d'informations, le soutien à l'enseignant, l'enrichissement réciproques des représentations et la réalisation commune d'une activité.

4. La construction des alliances

Dans le numéro que vous avez sous les yeux, certains auteurs se sont penchés sur quelques aspects de cette élaboration relativement lente et souvent chronophage et dont l'élève est l'élément central de l'alliance à construire. Dégageant à partir d'entretiens avec les professionnels s'occupant de jeunes décrocheurs, les cartes réseaux des alliances mises en place et considérées comme essentielle à leur pratique, Baeriswyl & al. (2013) soulignent l'importance des alliances entre des acteurs de proximité institutionnelle. L'élève est au coeur d'un polygone fort constitué des enseignants spécialisés, des enseignants, des thérapeutes, des éducateurs et des maîtres d'atelier. L'élaboration des alliances se co-construit dans la durée et leur efficacité semble liée au respect de l'autre, à la connivence, voire à la complicité établie. Nadeau et Lessard (2013) soulignent également l'importance du cadre offert pour l'apprentissage. Selon leur étude, la formation initiale et le temps de présence de l'enseignant auprès de l'élève favorisent l'établissement d'une relation de confiance et de respect de la perspective de l'élève. La capacité d'écoute, la gestion des comportements et le soutien à l'élève, semblent être des ressources dont disposent les enseignants formés à l'adaptation scolaire et sociales ainsi que les accompagnateurs d'un programme d'accrochage nommé Trait d'Union mis en place par le CTREQ. Pour ces deux auteures, le temps à disposition permettraient de créer le lien socio-affectif et constituent des caractéristiques indispensables pour apprendre en ayant une source de confort. Bélanger et Roy (2013) rappellent que le changement de posture que nécessite le travail en partenariat est patent. Afin de faciliter l'élaboration des alliances requises dans la mise en place d'un programme de décrochage, ces chercheurs développent et analysent l'apport d'un outil méthodologique (Sémato) comme outil permettant un monitoring du partenariat. Si l'outil permet une certaine accélération dans le processus de compréhension des missions des uns et des autres, il ne permet pas de saisir "les différences de vision quant à la place de certains acteurs et à la cible d'intervention proprement dite". Or puisqu'il apparaît que la définition des missions et des objectifs poursuivis par les différents acteurs est primordial pour constituer des alliances, un déficit d'informations à ce propos peut constituer un point de rupture important dans les prises en charge. Les résultats de Denecheau et Blaya (2013) appuient ce propos. Ils soulignent le danger d'un cloisonnement trop important dans les prises en charge d'élèves et d'enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance et montrent que les interventions essentiellement menées en relation avec un acteur privilégié unique souffrent d'un manque de connexions entre elles. Parents d'un côté, enseignants de l'autre, les éducateurs des maisons de placement ne cherchent ni à faire alliance avec les enseignants des enfants placés ni à s'investir dans des tâches scolaires qui ne relèvent pas à leurs yeux de leur champ d'action. Le risque de décrochage et la possibilité d'accrochage s'en voient d'autant plus réduits que les acteurs semblent méconnaître pour les uns le système éducatif et pour les autres le système scolaire.

5. La diversité des alliances

La créativité et l'engagement des professionnels pour favoriser la réussite éducative des projets se fait sur une base structurelle ou politique qui relève de l'adhésion des professionnels à son égard. En effet, la démarche consensuelle et partenariale qui fait le succès entre autre du CREPAS au Québec semble fonder la réussite des projets. Sachant que "*la réussite des accompagnements des décrocheurs dépend du niveau de concertation des*

différents acteurs impliqués et des alliances qu'ils parviennent à bâtir au fil du temps et à l'aide des dispositifs de concertation intersectorielle" (Gilles & al., 2012, p.12) quatre autres textes nous invitent à poursuivre cette réflexion. En toile de fond l'approche écosystémique du développement humain (Bronfenbrenner & Evans, 2001) permet de comprendre le jeu des relations qui s'établissent entre éléments appartenant à différents niveaux de système caractérisant l'environnement d'un jeune décrocheur.

Sur le plan macrosystémique, Roy et Bélanger (2013) rappellent que la mise en place des alliances est également à considérer sous l'angle de la culture véhiculée par les textes prescriptifs portant sur le partenariat. Une comparaison des textes de lois montre qu'en France l'agir ensemble concerne plus les liens formels et réglementaires à instituer entre les différents institutions au sein de l'Éducation Nationale ou hors de sa tutelle. Au Québec l'agir ensemble est essentiellement décrit en terme de collaboration et de travail conjoint au sein même de l'école. L'étude menée par Favreau et Capdevielle (2013) s'inscrit dans un contexte très français qui souligne cette difficulté de construction des alliances entre institutions. Sous la loupe, les auteurs examinent avec soin les pratiques de coopération entre l'école et l'entreprise dans le cadre de l'apprentissage. Malgré les textes de lois et les règlements qui soulignent le caractère indispensable de pratiques de coopération entre le jeune, l'école et l'entreprise, leur mise en œuvre semble particulièrement réduite, voire inexistante. Toutefois cette inexistence ne peut expliquer les ruptures de contrat et le décrochage des jeunes.

Deux autres textes documentent la nécessité d'alliances favorisant le maillage entre les différents systèmes qui composent l'environnement du décrocheur. H. Avery (2013) pointe l'importance du contexte macrosystémique et des influences de celui-ci sur la construction d'alliances soit en terme de prescriptions soit en terme d'étayage au développement d'alliances entre les élèves, leurs parents et des bibliothécaires. Son article souligne le jeu incessant et constamment renouvelé des alliances construites tant au niveau des enfants et de leurs parents, qu'entre les enfants et les bibliothécaires, qu'entre celles-ci et les enseignants ou les parents. La réussite de ce processus tient en partie à l'adhésion construite dès le plus jeune âge de l'enfant avec les parents autour du lire. Il tient également à la diversité des actions entreprises par les bibliothécaires et aux moyens financiers qui leur sont octroyés pour y parvenir. Tout en s'intéressant à l'ampleur des problèmes de décrochage, voire de déscolarisation dans le contexte de pays du Sud, Gilles & al. (2013) soulignent à la fois la nécessité de partenariat entre des structures associatives et des structures publiques à Madagascar. Une mise en réseau des systèmes qui représentent les contextes culturels et l'environnement externe (influençant de manière indirecte le décrochage) semblent incontournables. Il apparaît cependant que dans leur étude, les facteurs provenant de l'environnement externe exercent une pression très importante sur la déscolarisation. Ce résultat pourrait (re)questionner le poids avéré des facteurs exosystémiques déterminants du décrochage.

La mise en oeuvre des alliances est soutenue et souhaitée par les programmes. Il apparaît cependant que bien que recommandée voire obligatoire, la mise sur pied d'alliances éducatives relève souvent d'une adaptation importante à l'environnement et aux acteurs qui génère ses propres pièges. Il apparaît ainsi que le suivi minutieux de certains programmes constitue un facteur important de sa réussite et que toute dérive vient à affaiblir son impact. Poirier et Fortin (2013) soulignent que le suivi de la procédure labélisée du programme Trait d'Union permet une réelle diminution des comportements délinquants chez les élèves présentant des difficultés de comportement et réduit la probabilité de décrocher. Poncelet & al. (2013) indiquent au moyen d'une méthodologie affinée que les actions menées dans le cadre de l'application du programme école-familles au Luxembourg n'ont pas toutes obtenues un satisfecit. Si les alliances souhaitées entre parents, entre parents et école se sont intensifiées aux yeux de certains et ont permis une meilleure compréhension des projets de classe, le bilan certes positif reste cependant en demi-teinte. Les auteurs supposent que la pérennisation des alliances nouvellement constituées grâce au projet est indispensable à son efficacité. Elles rejoignent par ce constat les déclarations des professionnels interrogés par Baeriswyl & al., (2013) arguant de la nécessité de temps pour construire les alliances éducatives efficaces et mettent ainsi le doigt sur un des points faibles de la construction et du maintien des alliances soulignés par Cheminais (2009).

6. Conclusion

Le décrochage scolaire interpelle et sa diffusion crée des représentations sociales que l'on ne saurait soustraire à l'interrogation scientifique. L'ambition de ce numéro thématique consacré aux alliances éducatives se veut ainsi une occasion de réunir les contributions des équipes de chercheurs et de praticiens impliqués dans la mise en œuvre d'alliances éducatives dans les mondes scolaires et extrascolaires. Il entend ainsi poursuivre les réflexions autour du décrochage et en particulier de l'accrochage afin de saisir l'élaboration, la nature et l'impact des alliances éducatives mises en place. Ce numéro spécial et s'inscrit ainsi dans la continuité des articles réunis par Gilles, Potvin et Tièche Christinat (2012) à propos des alliances éducatives.

La diversité des textes présentés met également en avant la richesse des outils nécessaires à la compréhension des alliances et de leur élaboration. L'utilisation de ressources méthodologiques multiples allie des approches plutôt classiques en terme de comparaison de population, de questionnaires ou d'entrevues auprès de différents acteurs à des outils plus innovants tels que des logiciels de traitement de l'information, des cartes réseaux ou encore l'utilisation du paradigme de l'approche qualité pour guider une démarche réflexive. Cette diversité des approches est à l'image même de l'objet étudié. La mise sur pied d'alliances éducatives relève souvent d'un génie propre à chaque acteur ou institution et génère ses propres pièges. Il en va de même pour le chercheur soucieux d'évaluer l'impact des alliances qui se mettent en place aux plans éducatifs, sociaux, économiques, et qui s'interrogera sur les multiples paramètres à prendre en considération pour une prise de recul et un accompagnement efficace des acteurs dans l'élaboration de leurs alliances éducatives.

Remerciements

Nous tenons à remercier tous les auteurs qui ont permis la parution de ce numéro spécial ainsi que Mme Béatrice Stucki-Gaehler pour sa lecture attentive.

7. Références bibliographiques

- Avery, H. (2013). Pratiques d'engagements collaboratifs. Le rôle de la bibliothèque dans un quartier urbain multiethnique en Suède. *Education & Formation*, n°e-300, numéro spécial sur les alliances éducatives, coordonné par JL. Gilles & C. Tièche Christinat.
- Allenbach, M. (2010). Diversité des pratiques des intervenants à l'école : du rôle prescrit au rôle construit. *Prismes*, 13 (décembre 2010).
- Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 132, 30-45.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Blaya, C. (2013). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, 2, 69-80.
- Blaya, C. & Hayden, C. (2004). Le décrochage scolaire en France et en Angleterre. In D. Glassman & F. O. (dir) (Eds.), *La déscolarisation*. Paris: La Dispute
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2001). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9 (1), 115-125.
- Cheminais, R. (2009). *Effective multi-agency partnerships: Putting every child matters into practice*. London: SAGE Publications Limited.
- Déprés, R. (2012). Un nouveau métier. *Les cahiers pédagogiques*, 496, 27-28.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of Dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 363-383.

- Fritschi, T., Oesch, T. & Jann, B. (2009). *Gesellschaftliche Kosten der Ausbildungslosigkeit in der Schweiz BASS*. Berne: Büro für Arbeits- und sozialpolitische Studien BASS AG.
- Glasman, D. & Ouevrard, F. d. (2004). *La déscolarisation*. Paris: La Dispute.
- Guillot, G. (2002). L'identité professionnelle de l'enseignant. In *Les Cahiers de Recherches, Enseigner la musique, 5* (Les Editions du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon).
- Lessard, A., Poirier, M. & Fortin, M. P. (2012). La gestion de classe : Une alliance entre l'enseignant et l'élève. In J.-L. Gilles, C. T. Christinat & P. Potvin (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire* (pp 83-108). Berne: Peter Lang
- Maubant, P. & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih & S. L. L. (Dir.) (Eds.), *Construire une « communauté éducative » : Un partenariat famille-école-association* (pp. 23-36). Bruxelles: De Boeck
- Perron, M. & Veillette, S. (2012). Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire : la diffusion d'une innovation sociale au Québec. In J.-L. Gilles, C. T. Christinat & P. Potvin (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire* (pp 169-189). Berne: Peter Lang
- Potin, P. & Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire. In J.-L. Gilles, C. T. Christinat & P. Potvin (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire* (pp 129-148). Berne: Peter Lang
- Potvin, P., Fortin, L. & Lessard, A. (2005). Le décrochage scolaire. In L. Massé, N. Desbiens & C. L. (Eds) (Eds.), *Troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (pp. 67-78). Montréal: Gaëtan Morin
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Institut français de l'Education, 8*.