

Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire

Jean-Luc GILLES ⁽¹⁾, Chantal TIÈCHE CHRISTINAT ⁽²⁾ et
Olivier DELÉVAUX ⁽³⁾

⁽¹⁾ Professeur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne, Suisse) et membre du Laboratoire pour l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALÉ).

⁽²⁾ Professeure à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne, Suisse) et responsable du Laboratoire pour l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALÉ)

⁽³⁾ Chargé d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne, Suisse)

1. Introduction

La première Déclaration des droits de l'enfant, également connue sous le nom de la Déclaration de Genève, stipule dans le préambule de son très court texte adopté par la Société des nations le 26 septembre 1924 : « [...] *les hommes et les femmes de toutes les nations reconnaissent que l'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur, affirmant leurs devoirs, en dehors de toute considération de race, de nationalité, de croyance* ». La Déclaration de Genève constitua, 65 ans plus tard, la base de la Convention des droits de l'enfant adoptée à l'unanimité lors de l'Assemblée générale des Nations unies, le 20 novembre 1959. Cette convention mentionne à l'article 5 que l'enfant « [...] *doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité des chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des*

responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société.» Elle invite par ailleurs dans son introduction « [...] *les parents, les hommes et les femmes à titre individuel, ainsi que les organisations bénévoles, les autorités locales et les gouvernements nationaux à reconnaître ces droits et à s'efforcer d'en assurer le respect au moyen de mesures législatives et autres adoptées progressivement [...]».*

Par l'adoption de cette convention, les États signataires réunis aux Nations Unies (78 au total) se sont donc engagés à mettre progressivement en place des mesures visant à donner à tous les jeunes un accès à l'école et des chances égales d'émancipation sociale. Mais alors qu'on s'attendrait à ce qu'une telle convention amène des effets positifs conséquents en matière de scolarisation des jeunes, les taux d'échec scolaire, d'absentéisme et de décrochage ne cessent d'interpeller et de constituer des préoccupations prioritaires dans la plupart de nos systèmes éducatifs. Afin de rendre compte de la complexité de ces phénomènes, les sciences de l'éducation n'auront de cesse de convoquer de nouveaux paradigmes explicatifs.

1.1 La réussite éducative au cœur du problème

Le boom économique des années 1960 et l'évolution socio-démographique obligent indirectement les institutions scolaires à une plus grande démocratisation. Devant l'obligation d'absorber et d'intégrer plus d'élèves dans les formations supérieures afin de fournir des cadres aux entreprises émergentes, l'école ouvre ses filières du secondaire à des élèves qui jusqu'alors n'en avaient pas l'accès¹. Cependant, cette ouverture n'est pas synonyme de réussite et le constat d'échec de certains élèves alimente la controverse d'une école non démocratique et non égalitaire (Baudelot & Establet, 1974) ; (Bourdieu & Passeron, 1964). Ce changement institutionnel constitue un moment charnière non seulement pour les élèves et les institutions qui doivent opérer des réorientations et créer de nouvelles structures, mais également pour la recherche en sciences de l'éducation qui a pour mission de décrire et de

¹ En France, ce phénomène est amorcé en 1959 avec la réforme Berthoin (scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, création des collèges d'enseignement général passerelles pour le lycée) et s'est accentué dans les années 80 sous l'influence de la démographie, de la suppression des filières au collège (réforme Haby 1975).

comprendre les phénomènes éducatifs, dont en particulier la réussite et l'échec des apprentissages scolaires.

Dès les années 70, la diffusion des études sociologiques de Bourdieu & Passeron (1964, 1970) a donné lieu à plusieurs travaux en psychologie sociale et en sciences de l'éducation qui montrent que les élèves ne sont pas égaux devant la réussite scolaire. Plusieurs études pointent du doigt le handicap socioculturel de certains élèves comme une des origines possibles de la non réussite scolaire (Deschamps, Lorenzi-Cioldi, & Meyer, 1982). Dans les années 1980 - 1990, les travaux des sociologues Duru-Bellat et Meuret (2001), Plaisance, (1985), Brocolicchi & Ben-Ayed (1999), mais aussi des psychologues sociaux tels que Deschamps, Lorenzi-Cioldi, & Meyer, (1982), offrent un nouvel éclairage au phénomène de l'échec scolaire, en soulignant le rôle des contextes dans l'émergence de la réussite chez les élèves, et attestent de la complexité des processus menant à la réussite ou à l'échec. La diversité des sources convoquées pour analyser un phénomène social atteste de la nécessaire pluralité des approches disciplinaires. Cette question instaure sur le plan épistémologique un cadre de référence qui relève non seulement de l'effet de l'apprentissage sur l'individu, mais aussi d'une prise en compte des systèmes d'interactions sociales constitutifs de l'apprentissage.

Se dessine et s'opère dès lors un glissement dans l'approche et la compréhension du phénomène de l'échec scolaire. L'individu est dorénavant considéré dans son identité sociale et non plus seulement comme une entité isolée, unique et solitaire. La réussite ou l'échec sont ainsi non plus uniquement attribués au travail de l'élève et à sa persévérance, mais aussi à son origine sociale. Pour les sciences de l'éducation, la prise en compte des systèmes dans lequel les individus opèrent et agissent concourt à un changement paradigmatique important. La proximité des épistémologies qui fondent les études en psychologie et en sociologie concernant l'enfant et l'élève influence dorénavant l'approche du phénomène de la réussite éducative et scolaire.

Sur le plan des apprentissages, l'émergence d'une théorie sociale (Wenger, 1999) est majeure pour la compréhension des facteurs d'échec et de réussite. Partant du

constat que tout apprentissage comporte plusieurs composantes (le sens, la pratique, la communauté, l'identité, ...), cette théorie met en évidence la participation de l'ensemble des facteurs menant au développement des connaissances. Toutefois, il serait illusoire d'évincer la place importante qu'occupent les processus cognitifs individuels. Si les situationnistes semblent les ignorer et concevoir l'apprentissage exclusivement en terme de participation à des pratiques sociales, une approche conciliant les paradigmes de la cognition située et de l'approche socioconstructiviste de Vygotsky devrait pouvoir selon Mottier-Lopez (Mottier Lopez, 2008) permettre une meilleure analyse des processus enseigner/apprendre et par là même alimenter la compréhension des réussites, échecs ou difficultés scolaires.

Influencées par ces apports scientifiques et confrontées à ce qui peut paraître constituer un défi sociétal, de nombreuses initiatives sont nées sous l'impulsion soit des acteurs de terrain, soit des pouvoirs publics. On assiste ainsi à une multiplication des interventions dans des sphères professionnelles aussi différentes que le scolaire, l'aide à la jeunesse, la santé, la justice, le monde de la formation professionnelle, etc. Et aujourd'hui un constat s'impose à tous : malgré la bonne volonté des acteurs mobilisés, trop souvent on assiste à un morcellement des interventions. Cette réalité est déplorée par la plupart des professionnels engagés dans le traitement du décrochage scolaire (Gilles, J.L., Plunus, & Potvin, 2010 ; J.-L. Gilles, Polson, & Reynders, 2009 ; Janssen, et al., 2010). Qu'il s'agisse d'échec scolaire ou de décrochage, la variété des facteurs évoqués est perçue comme autant de leviers à actionner. Un peu partout, émerge le sentiment que les politiques et les initiatives mises en œuvre pour promouvoir la réussite éducative des jeunes pourraient voir leur efficacité améliorée par une meilleure concertation des acteurs des différentes sphères concernées. En conséquence, la nécessité de bâtir des alliances éducatives dans une perspective systémique est désormais au centre des préoccupations de la plupart des professionnels accompagnant les jeunes en décrochage scolaire.

Parmi les nombreuses recherches sur le décrochage scolaire plusieurs mettent en évidence l'importance d'amener les intervenants à travailler de concert. Il s'agit

non seulement de collaborer pour mener à bien le projet d'accrochage d'un élève en situation de décrochage, mais de mobiliser des communautés d'acteurs et des réseaux concernés par la situation. Au terme de communauté éducative qui selon Maubant & Leclerc (2008) repose sur le multipartenariat et qui engage « autant les collectivités territoriales que les mouvements associatifs engagés dans l'intervention éducative (p.24) », nous avons préféré le terme alliances éducatives, marquant par là même une action convergente et concertée des différents partenaires convoqués pour résoudre la situation. Ainsi, dans le cadre d'une analyse détaillée du programme d'intervention québécois « Stratégie d'intervention agir autrement », Turcotte, Roy, Bélanger et Bowen (à paraître en 2012) soulignent l'importance qu'il y a de permettre aux acteurs de définir leurs priorités et leurs moyens d'action afin de se structurer. Les alliances éducatives ainsi créées servent non seulement à définir les types de collaboration entre les divers services, mais incluent une concertation sur les priorités éducatives, pédagogiques et didactiques de chaque service et l'établissement de formes organisationnelles qui facilitent le travail.

2. La multifactorialité du phénomène et la diversité des acteurs

De nombreuses études menées en vue de comprendre et mieux cerner le phénomène du décrochage scolaire ont montré son caractère multifactoriel (Blaya, Gilles, Plunus, & Tièche Christinat, 2011; Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005b; J.-L. Gilles, et al., 2009; Perron, Gaudreault, Veillette, & Richard, 1999; Perron & Veillette, 2010). L'article de synthèse de Janosz & Le Blanc (2005) retrace 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. Nous proposons de ranger les causes du décrochage scolaire qui sont multiples et foisonnantes en deux catégories et quatre sous-catégories de facteurs (J.-L. Gilles et al., 2009). Selon nous, deux catégories de déterminants se différencient assez clairement : les déterminants internes au système scolaire et ceux qui lui sont externes. Dans la catégorie des déterminants internes, nous

proposons de distinguer les facteurs organisationnels et structurels des systèmes éducatifs, des nombreux facteurs pédagogiques liés aux pratiques éducatives qui se manifestent dans les interactions entre l'école et les apprenants. Pour la catégorie des déterminants externes au système scolaire, nous distinguons les facteurs liés à l'environnement familial et social du décrocheur, des facteurs personnels et internes au jeune lui-même.

2.1 Déterminants organisationnels et structurels liés à la sphère scolaire

Dans la catégorie des déterminants organisationnels et structurels du monde scolaire qui induisent au décrochage, on retrouvera des facteurs tels que l'existence de filières d'études disparates avec de grandes différences de performances entre établissements, souvent engendrées par une organisation en strates hiérarchisées des cursus d'études. Lafontaine et Crahay (2004) ont bien montré à quel point les filières dites de « relégation » pouvaient être génératrices de décrochage scolaire : *« Il existe ainsi une hiérarchie implicite qui fait en sorte que chaque école possède un panel d'écoles qui lui sont "inférieures" dans la hiérarchie, dans lesquelles peuvent se déverser les problèmes comportementaux et les difficultés d'apprentissage. Jusqu'au point où le plancher se dérobe sous les pas, car il n'existe plus d'école "en dessous le plancher"... »* (p. 59) On se trouve alors confronté à une forme bien particulière de décrochage scolaire en quelque sorte « institutionnalisé », qui dépasse le décrochage individuel, certains élèves décrochant faute d'institutions scolaires prêtes à les accueillir ou obligées à le faire. Le redoublement constitue un autre exemple de pratique institutionnalisée qui est une source importante de décrochage au sein du système scolaire (Crahay, 2004).

2.2 Déterminants liés aux interactions entre enseignants et élèves

En ce qui concerne les facteurs pédagogiques liés aux interactions entre les enseignants et les élèves, on sait depuis des décennies, et notamment depuis la célèbre expérience de l'effet Pygmalion (Rosenthal, Jacobson, & Audebert, 1971), à quel point le niveau d'attentes des enseignants vis à vis de leurs élèves peut induire à l'échec et au décrochage, ou à l'inverse la réussite scolaire (Bryk & Thum, 1989;

Wiggins, 1989). Autre exemple, on sait aussi qu'une gestion du temps qui favorise un engagement optimal des élèves dans les tâches scolaires et évite les temps morts entraîne une diminution des risques de comportements inappropriés de la part de décrocheurs potentiels et augmente leur engagement dans les activités d'apprentissage (Langevin, 1994; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). La littérature regorge d'études montrant l'importance de ces facteurs liés aux pratiques éducatives et aux aspects relationnels avec l'enseignant dans l'explication des origines du décrochage scolaire.

2.3 Déterminants familiaux et sociaux

Pour ce qui est des déterminants externes au système scolaire liés à l'environnement familial et social des élèves (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004), Violette (1991) et Janosz & Le Blanc (1997) mettent en évidence des déterminants familiaux relevant de « l'adversité structurelle » ou du « désavantage familial » avec lesquels les jeunes provenant de familles pauvres ou à faible revenus doivent composer. Dans ce registre, la recherche de Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay (2000) a montré que des facteurs familiaux tels que la faible scolarité des parents, la présence de décrocheurs dans la famille, l'éclatement des structures parentales à l'adolescence, la monoparentalité, etc. constituent de puissants facteurs de prédiction du décrochage. Du point de vue de l'environnement social, et par exemple de l'influence des pairs, d'autres études montrent que les futurs décrocheurs s'associent plus souvent à d'autres décrocheurs (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Hymel, Colin, Schonert-Reichl, & McDoougall, 1996; Rumberger, 1983) et qu'ils marquent une plus grande fidélité aux pairs qu'aux parents (Elliot & Voss, 1974), ce qui, selon Janosz et al. (1997), minerait la construction d'une motivation intrinsèque chez ces jeunes et augmenterait le risque qu'ils s'engagent dans des conduites déviantes.

2.4 Déterminants internes aux jeunes qui décrochent

Du point de vue du style de vie, Janosz et Leblanc (2005) signalent les études d'Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock (1986) qui mettent en évidence certaines caractéristiques des décrocheurs : ils lisent moins, occupent plus souvent un emploi durant leurs études, fréquentent plus les personnes de sexe opposé. Sur le plan des assuétudes, Weng, Newcomb, & Bentler (1988) signalent la consommation de psychotropes chez bon nombre de décrocheurs et, selon Janosz et al. (1997), une vie sexuelle très active et la consommation de drogue constituent des prédictors du décrochage. Du point de vue de leur personnalité, Bachman Green, & Wirtanen (1971) inventorient une série de caractéristiques que l'on retrouverait chez bon nombre de décrocheurs tels que : faible estime de soi, propension à somatiser, états affectifs négatifs, manque d'ambition, sentiment que ce sont des facteurs externes qui contrôlent sa propre destinée... Cairns et al. (1989) pointent aussi des problèmes d'agressivité chez certains, et Potvin, Fortin et Lessard (2005) signalent dans leurs études sur le décrochage des garçons au niveau secondaire une série de troubles du comportement à l'école. Janosz et al. (1997) ont soumis aux décrocheurs l'inventaire de Jesness (1983) sur la maturité personnelle et constatent qu'ils présentent un retard de maturation qui s'exprime notamment par une moins bonne adaptation sociale, un plus grand sentiment d'aliénation, d'avantage de repliement sur soi et de sentiment de déni, des tendances à la distorsion de la réalité en vue de la faire correspondre à ses propres besoins ou un moins bon contrôle de soi. Des différences observées également en fonction du genre indiquent une plus grande propension à décrocher chez les garçons qui présentent plus d'impulsivité et de comportements asociaux que les filles (Fortin, Lessard, Marcotte, Royer, & Potvin, 2006; Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005; Lessard, et al., 2006).

La problématique du décrochage est d'une telle complexité qu'elle entraîne de multiples possibilités de profils de décrocheurs. Dans ce domaine, en se limitant à trois dimensions de l'expérience scolaire, après de solides analyses sur les données à sa disposition, Janosz (2000) propose une typologie qui aboutit à quatre profils de décrocheurs. À partir des résultats de deux importantes études conduites sur des échantillons longitudinaux à deux époques différentes, en 1974 et en 1985, il étudie la répartition des décrocheurs en fonction de trois dimensions : (1) le niveau d'engagement face à la scolarisation, (2) le niveau d'adaptation scolaire comportementale et (3) le niveau de rendement scolaire. Il identifie ainsi un

premier groupe important ($\approx 40\%$) de décrocheurs qualifiés de « discrets », qui aiment l'école et s'y disent engagés, mais qui obtiennent de faibles rendements scolaires. Ces décrocheurs discrets proviennent souvent de milieux défavorisés. Un second groupe important ($\approx 40\%$), les « inadaptés », ont une scolarité problématique tant sur le plan des apprentissages que sur celui des comportements (nombreuses sanctions et absences injustifiées). Leur profil psychosocial est souvent plus négatif (problèmes familiaux, pairs déviants, délinquance, ...). Le troisième groupe moins important en nombre de cas ($\approx 10\%$) est quant à lui composé de décrocheurs dits « désengagés » qui n'aiment pas l'école. Leurs aspirations scolaires sont peu élevées, ils ne perçoivent pas l'importance de la scolarisation et ne la valorisent pas. Enfin, le quatrième profil ($\approx 10\%$) est celui des « sous-performants » qui sont non seulement désengagés vis-à-vis de l'école, mais aussi en situation d'échec ; ils ne présentent cependant pas de gros problèmes de comportement.

Les catégories de déterminants du décrochage scolaire proposées plus haut et les quelques exemples évoqués pour les illustrer montrent le foisonnement de facteurs liés à cette problématique complexe que l'on peut ranger dans différentes catégories.

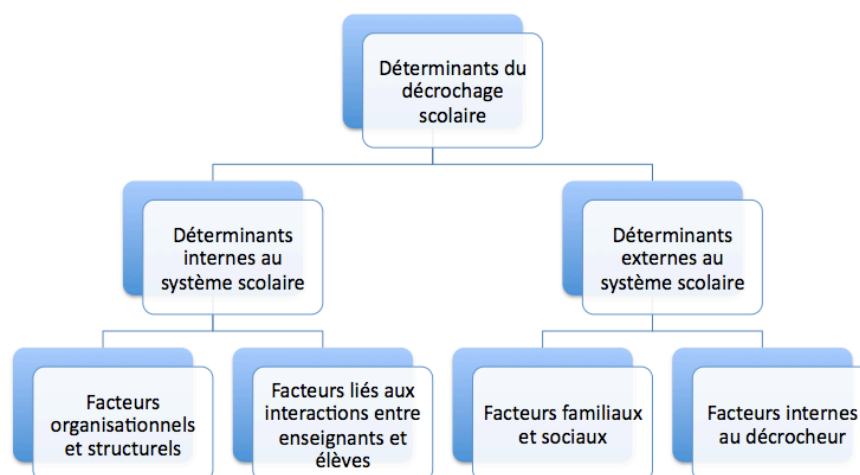


Figure 1 : proposition de classification des différents types de déterminants

En s'inspirant de l'approche écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979), il apparaît que les multiples facteurs convoqués et liés au décrochage scolaire relèvent de plusieurs microsystèmes auxquels appartient l'élève

en risque ou en situation de décrochage. En optant pour une perspective systémique, la carte des facteurs et des interventions se complexifie rapidement. Force est de constater que les différents systèmes sont interrogés lorsque leurs répercussions sur le projet du jeune (ou sur le projet que l'école a pour le jeune) sont négatives. La tentation de rechercher en dehors du système scolaire les responsabilités d'un échec constaté, autrement dit d'externaliser les causes du décrochage scolaire, peut être forte. De plus, les différentes actions entreprises vont faire appel à un seul des systèmes considérés comme responsable de la désaffiliation, afin d'en modifier la valence, mais plus rarement et plus difficilement à l'ensemble des systèmes.

Il en ressort que l'accompagnement des jeunes en décrochage nécessite dans la plupart des cas l'intervention de plusieurs professionnels spécialisés dans différents champs et issus de divers secteurs légitimés à intervenir sur un ou plusieurs facteurs impliqués dans le décrochage scolaire. En plus des enseignants en première ligne, d'autres acteurs sont donc amenés à intervenir et, en fonction des situations de décrochage et des contextes locaux, on pourra donc faire appel au personnel de l'établissement scolaire, de l'aide à la jeunesse, du secteur de la santé, du monde de la justice, du parascolaire, de la police, etc. Dans le cadre d'une recherche-action menée en Communauté française de Belgique (J.-L. Gilles, et al., 2009; Ghislain Plunus, 2012; G. Plunus, et al., 2010) nous avons pu montrer que la réussite des accompagnements des décrocheurs dépend du niveau de concertation des différents acteurs impliqués et des alliances éducatives qu'ils parviennent à bâtir au fil du temps et à l'aide de dispositifs de concertation intersectorielle.

La prise en compte de la complexité du phénomène implique à nos yeux la recherche de pistes d'action et de prévention faisant elles-mêmes appel à une vision globale de l'élève et du contexte dans lequel il évolue. Dans cette perspective, et dans un projet de promotion de la réussite pédagogique, le recours aux alliances éducatives semble s'imposer.

3. Des alliances éducatives à trois niveaux

La diversité des acteurs intervenant dans l'accompagnement des décrocheurs, induite par le caractère multifactoriel des causes du décrochage scolaire, amène ces intervenants à travailler de concert, en « alliances éducatives », et à se mobiliser au sein de communautés ou de réseaux plus ou moins larges. Potvin et Pinard dans cet ouvrage (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* ».

Des alliances éducatives peuvent donc se mettre en place à un niveau micro, en partenariat « jeune – famille – école », à un niveau méso en les 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.

Le niveau micro couvre l'espace des interactions entre le jeune, l'école et sa famille. À ce niveau, la problématique du décrochage relève d'une *approche scolaire* telle qu'elle est décrite par Potvin et Pinard (2012) qui signalent « *qu'on rejoint ici davantage le concept de réussite éducative scolaire que celui de réussite éducative globale. Le postulat est que l'expérience scolaire individuelle (la participation, la performance et la motivation) est une des causes proximales du décrochage et médiatise les effets de l'environnement scolaire, de la famille et de l'expérience sociale. [...] La qualité des pratiques pédagogiques, de la gestion de classe, de la relation enseignant-élève et du climat socioéducatif de l'école sera très importante. Il en va de même des pratiques éducatives parentales, de la supervision parentale, des relations parents-école* ». Dans cette perspective, en vue d'améliorer la qualité des alliances éducatives avec les élèves, Lessard et al. (2012) documentent la réalité enseignante, à la recherche de pratiques pédagogiques entraînant des retombées positives sur la persévérance des élèves et leur réussite.

Pour ce qui est du niveau méso où d'autres acteurs des sphères sociale et judiciaire ou du monde de la santé sont amenés à collaborer avec le triptyque « jeune – famille – école », l'étude menée des chercheurs de la Haute École

Pédagogique de Kreuzlingen (Brüggen, 2010; Brüggen, Maeder, & Kosorok Labhart, 2010) sur les classes *Time-out* de Suisse alémanique met en évidence les mêmes préoccupations que les *Classes relais* en France, ou les *Services d'Accrochage Scolaire (SAS)* en Communauté française de Belgique. De façon analogue aux structures plus en marge de l'école comme celles qui mettent en application la pédagogie institutionnelle, l'émergence de nouvelles alliances avec d'autres adultes et d'autres enseignants y sont à l'œuvre. En Suisse romande, les structures de ce type étudiées dans le canton de Vaud offrent des réponses diverses d'un point de vue organisationnel, ces dernières 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. 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 socio-professionnels 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 malmenée (Blaya, et al., 2011).

En ce qui concerne le niveau macro, l'étude menée par le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) du Saguenay–Lac-Saint-Jean au Québec (Perron & Veillette, 2012), est une belle illustration de la mobilisation des efforts et des ressources de tous les intervenants à l'échelle d'une région (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. On voit qu'à ce niveau, bon nombre de professionnels mobilisés au sein de ces communautés éducatives ne sont pas des acteurs de première ligne en contact direct avec les décrocheurs.

Concernant l'impact des actions menées dans le cadre 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 à propos 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 développer de nouvelles approches de soutien aux enfants de milieux défavorisés. Dans le second, « *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.

Shirley relate 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 étayé sur les approches communautaires en éducation. Cependant, depuis quelques années, les choses ont bien changé et l'avènement en 2009 du 44^e président des États-Unis, Barack Obama, n'y est pas étranger. Dans les années 1980, Obama, 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 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

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

l'éducation (AMSE), un colloque intitulé « Alliances éducatives »³ réunissait des chercheurs de six pays (Belgique, Bolivie, Canada-Québec, France, Luxembourg, Suède et Suisse) pour débattre des problématiques d'alliances entre le monde scolaire et la société civile. De ce colloque est né le collectif d'auteurs qui ont accepté de contribuer à cet ouvrage.

4. Une approche qualité pour les alliances éducatives

Des lignes de force apparaissent dans les multiples expériences aux niveaux micro, méso et macro, et les débats portent notamment sur la mise en évidence des traits communs et des caractéristiques de ces alliances éducatives 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 (J. L. Gilles, 2002). 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 de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné* ». En tant qu'approche commune, il présente aussi l'avantage souligné par Raynal et Rieunier (1997) de point de ralliement à une communauté : « *En partageant l'information en son sein, cette communauté renforce sa cohésion intellectuelle et sociale...* » (p.231). Trouvant son origine dans les recommandations de la norme internationale ISO 9004-2 pour les systèmes qualité⁴, le paradigme proposé constitue un outil facilitant les analyses et les interactions entre acteurs provenant d'horizons très différents. Il repose sur deux cadres de référence et quatre facteurs clés à prendre en considération dans toute alliance éducative. Ces quatre facteurs

³ Pour plus de renseignements à propos des communications proposées lors du colloque « Alliances éducatives », consulter la page Web : <http://rire.ctreq.qc.ca/repertoires/?id=56>

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

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 réalisation. Selon nous, des alliances éducatives de qualité, qu'elles se situent aux niveaux 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, socio-économiques, historiques et culturelles qui déterminent l'état de l'environnement, au sens large du terme, dans lequel les alliances éducatives se mettent en place.

5. Difficultés et promesses liées aux alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire

Dans le contexte des situations de décrochage scolaire, toutes complexes et particulières, idéalement, l'accompagnement des jeunes ne devrait pas reposer sur un intervenant unique, mais être porté à la connaissance de divers professionnels : enseignant ; criminologue ; conseiller de l'Aide à la Jeunesse ; psychologue ; médecin ; etc. Gilles et al. (2009) soulignent que les questions qui se posent alors sont de cet ordre : « *Qui est compétent pour prendre en charge telle situation ? Quelle procédure doit être mise en place ? Dans quel cadre légal l'intervenant travaille-t-il ? À ces questions, les professionnels ne trouvent pas toujours de réponse par manque d'information ou de visibilité des différents services* ». Sans perspective d'alliance éducative, les interventions de ces professionnels sont morcelées avec comme lourde conséquence des situations mal, voire non résolues.

Engagés dans la mise en place concrète d'alliances éducatives lors de la création de dispositifs de concertations intersectorielles pour lutter contre le décrochage scolaire en Communauté française de Belgique, Gilles *et al.* (2009) soulignent les difficultés rencontrées, « *qui ne se situent pas uniquement au niveau des missions*

des différents secteurs, mais aussi, et peut être surtout, lorsqu'ils doivent articuler leurs interventions. Ne parlant pas la même langue et ne vivant pas les mêmes réalités, les acteurs de terrain éprouvent des difficultés à entrer en contact avec d'autres professionnels ». La logique des réseaux des professionnels accompagnant les décrocheurs se heurte donc à des problèmes qu'il conviendrait de mieux cerner avec une approche qualité en vue de renforcer des alliances éducatives.

6. Conclusions

La complexité du phénomène mis sous la loupe dans cet ouvrage nécessite une pluralité de points de vue et d'approches; d'une approche très compréhensive, voire interprétative, permettant un travail collaboratif sur le terrain avec les acteurs, à des approches moins phénoménologiques et plus quantitatives amenant les chercheurs à prendre des postures d'observateurs. L'ensemble ainsi constitué offre une richesse de points de vue dont la fécondité praxéologique nous semble prometteuse. Les articles rassemblés dans cet ouvrage mettent ainsi en exergue la nécessité d'articuler les différentes approches et de dépasser l'opposition dorénavant ancienne des recherches inspirées du positivisme contre celles qui prônent une approche duale et plus compréhensive des faits sociaux. Ils soulignent ainsi également la richesse à appréhender le décrochage dans une perspective systémique. Les postures adoptées par les auteurs vont au-delà de la simple volonté d'expliquer un phénomène social complexe. S'agissant d'identifier des bonnes pratiques en termes d'alliances éducatives, l'intention des auteurs et des éditeurs consiste également à chercher des pistes pour améliorer la qualité des interventions en vue de lutter contre le décrochage scolaire, dont les conséquences socioéconomiques sont catastrophiques.

Des alliances entre divers intervenants peuvent ainsi se construire à trois niveaux pour améliorer la réussite éducative : au niveau « micro » où sont en jeu des interactions entre le décrocheur, sa famille et l'école ; au niveau « méso » où des acteurs d'autres sphères telles que le social, la justice et la santé sont amenés à collaborer avec ce triptyque « jeune - famille - école » et au niveau « macro » où

nombre d'acteurs de seconde ligne exercent une influence cruciale sur les processus d'accrochage scolaire.

C'est cette complexité des réponses de plus en plus souvent inscrites dans une stratégie communautaire que nous avons tenté d'exposer en les illustrant à travers les origines, les fondements et les perspectives des alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire.