

## **COLOQUIO 11**

### **ALLIANCES ÉDUCATIVES**

**GILLES, JEAN- LUC; PLUNUS GHISLAIN; POTVIN, PIERRE; SAINT- PIERRE, LINDA; GUITE, FRANÇOIS; DELEVAUX, OLIVER.**

Professeur, Responsable R&D, Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, Lausanne, Suisse.

Avenue de Cour, 33 C.P. 1014 Teléfono : +41 21 316 07 20

jean-luc.gilles@hepl.ch, g.plunus@ulg.ac.be, pierre.potvin@uqtr.ca, info@ctreq.qc.ca, francois.guite@ctreq.qc.ca, oliver.delevaux@hepl.ch

**L**es systèmes éducatifs contemporains s'ouvrent à un nombre croissant de professionnels qui ne sont pas des enseignants mais qui, souvent en périphérie des établissements scolaires, sont amenés à effectuer des interventions éducatives déterminantes pour l'avenir des enfants et des jeunes concernés.

Ainsi, lorsqu'il est question de lutter contre le décrochage scolaire, l'école est amenée à collaborer avec une diversité d'acteurs provenant de l'aide à la jeunesse, de la justice, de la santé, des entreprises, des secteurs de l'aide sociale, etc. Ces acteurs externes aux établissements scolaires sont issus de mondes professionnels présentant des cultures, des habitudes de travail et des codes très différents. Ces spécificités permettent une richesse d'interventions potentiellement bénéfiques mais présentent aussi le risque d'accompagnements désarticulés, incohérents, voire chaotiques en l'absence de protocoles communs d'intervention.

Dans le paysage éducatif, les enseignants sont en première ligne mais peu préparés à la collaboration avec ces professionnels extérieurs à l'école. Alors que le décrochage et les partenariats permettraient d'améliorer l'efficacité du système scolaire, le danger d'un cloisonnement des prises en charge scolaires et extrascolaires est réel.

Face à cette diversité croissante des acteurs du champ éducatif, les parents manquent de repères pour agir au mieux des intérêts de leurs enfants. Dans un contexte où les associations de parents oeuvrent avec difficulté à l'instauration de partenariats " école-familles ", de nouveaux défis apparaissent, liés à la mise en place d'échanges constructifs avec les professionnels du champ éducatif en dehors des établissements scolaires.

Le colloque " alliances éducatives " que nous proposons dans le cadre du 16ème congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE) se veut une occasion de réunir des équipes de chercheurs et de praticiens impliqués dans la mise en œuvre de partenariats entre divers acteurs des mondes scolaires et extrascolaires. A travers les communications présentées lors de ce colloque, d'une part nous ferons un inventaire structuré de l'existant en termes : de besoins couverts ; de modèles théoriques utilisés ; de ressources mobilisées et de pratiques validées, tout en nous interrogeant sur les valeurs en toile de fond. D'autre part nous souhaitons dégager les complémentarités des approches et identifier les lignes de recherches qui restent à investiguer. En outre, les organisateurs du colloque favoriseront une dynamique de mise en réseau des intervenants et des participants en vue de faire émerger une communauté de pratiques situées d' " alliances éducatives".

Palabras Claves: Community, Change, Dropout, Education partnerships

**AMSE**

Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**

Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**

World Association  
for Educational Research



LA CRÉATION D'UN CENTRE SPÉCIALISÉ D'APPUI À L'ÉVALUATION  
PÉDAGOGIQUE EN BOLIVIE, COMME RÉSULTAT D'UNE ALLIANCE  
ÉDUCATIVE INTERNATIONALE

ALISS, EMILIO; GILLES, JEAN- LUC; BRUYNINCKX, MARIELLE; DETROZ, PASCAL;  
CAUCHIE, DIMITRI; DETHIER, GAIL.

Vicerrector, Universidad Simón Patiño (USIP), Cochabamba, Bolivia.

Av. Villazón No. 22; Km 1 a Sacaba Teléfono: 45399304539875

e.aliss@usip.edu.bo, jean-luc.gilles@hepl.ch, marielle.bruyninckx@umons.ac.be, p.detroz@ulg.ac.be,

dimitri.cauchie@umons.ac.be, gdethier@ulg.ac.be

En Amérique latine, la plupart des pays ont entamé une série de changements importants sur les plans économiques, sociaux, politiques et éducatifs. Ces changements visent à augmenter l'équilibre social interne des États et assurer une présence synergique de chaque pays dans le contexte mondial.

Dans ce contexte, et ne faisant ici référence qu'au domaine éducatif, la Bolivie a initié deux réformes:

- La loi « Réforme Éducative No 1565 (1994) » qui avec ses défauts et ses réussites est parvenue, du moins au niveau de l'enseignement primaire, à remettre en question les méthodes éducatives et, à placer à l'avant-plan, différents acteurs éducatifs;

- Le projet « Nouvelle Loi d'Éducation Avelino Siñani – Elizardo Pérez » qui est actuellement en processus d'approbation au sein du Congrès National et qui tient compte de la plurinationalité et des besoins réels de la population bolivienne en matière d'éducation.

Dans ce contexte, l'évaluation des apprentissages et des compétences qui permettent aux étudiants de s'insérer sur le marché du travail et de contribuer au développement et à l'émancipation des différentes composantes de la population a toujours été un sujet délicat lors de la conception et de l'exécution des réformes éducatives.

Jusqu'ici en Bolivie, on ne disposait pas d'une politique éducative soutenable, ni de moyens pour générer des instruments et des méthodologies appropriées pour évaluer scientifiquement les effets de l'implémentation des nouvelles orientations en matière d'éducation. Dès lors, la nouvelle loi de réforme éducative, une fois approuvée, aura besoin de dispositifs scientifiques d'évaluation pour guider efficacement le processus de changement. En particulier, il s'agira de détecter les causes des problèmes à l'origine des taux élevés d'échecs et d'abandons scolaires en vue de mettre en place des actions ciblées et de mesurer l'impact de celles-ci sur les rendements des apprentissages.

C'est là où, selon nous, les alliances éducatives apparaissent comme des variables puissantes



**AMSE**  
Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**  
Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**  
World Association  
for Educational Research

de changements positifs car les problèmes sont d'une telle ampleur que leur résolution demande la participation de multiples acteurs dont les efforts doivent converger vers le même but : la transformation positive, réelle et significative de l'éducation en Bolivie.

Grâce à une relation académique renforcée par la réalisation de recherches collaboratives en éducation, l'Université Simón I. Patiño (USIP) de Cochabamba (Bolivie), l'Université de Liège (ULg) et l'Université de Mons Hainaut (UMons) ont élaboré un projet en vue de soutenir le processus d'amélioration de l'éducation secondaire à Cochabamba. Ce projet, qui a eu recours à la collaboration de l'Université Mayor de San Simón (UMSS, Université de l'État à Cochabamba) et du Service Départemental d'Éducation (SEDUCA), est financé et appuyé par la Commission Universitaire pour le Développement (CUD) du Conseil Interuniversitaire de la Communauté française de Belgique.

Cette communication a pour but de montrer les différentes dimensions des alliances éducatives qui se mettent en place dans le département de Cochabamba à travers ce projet. Notre analyse sera guidée par le paradigme de l'approche qualité en tenant compte d'une part de quatre facteurs-clés : les besoins à couvrir; les modèles théoriques utiles; les ressources à mobiliser; les pratiques éprouvées et validées par la recherche; et d'autre part, de deux cadres de référence : l'un portant sur les contextes et l'autre axiologique sur les valeurs en toile de fond. Nous clarifierons ainsi les enjeux et la portée de cette recherche qui vise à créer, en alliance avec les acteurs locaux, les instruments de pilotage, de régulation et in fine d'amélioration continue du système éducatif cochabambinien.

**AMSE**

Association Mondiale  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**

Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**

World Association  
for Educational Research



AVERY, HELEN.

Professeure, Lund University, Lund, Sweden.

Box 117 C.P. S- 22100 téléphone: 00460462220000 helen.avery@mellost.lu.se

L'exposé tentera de dresser un tableau des grandes lignes de la politique d'éducation en Suède des derniers 50 ans. Historiquement, différentes façons de voir la causalité correspondent à des stratégies distinctes face aux problèmes de comportement et/ou d'apprentissage chez les jeunes. À une époque, on soulignait surtout des causalités sociales ou didactiques à l'échec scolaire. Depuis, le discours général a évolué vers une tendance à voir les mêmes problèmes catégorisés comme une question d'ordre médicale, ou causés par un manque de discipline. Aujourd'hui, nous assistons également à une tendance à criminaliser les jeunes en situation d'échec.

Le « modèle suédois » subit actuellement des modifications profondes. On assiste notamment à une privatisation accélérée. La réforme favorisera le développement de quelques écoles d'élite, alors que la masse des jeunes auront un accès à l'éducation plus restreint. Dans la mesure où le nouveau modèle s'inspire des États-Unis et de l'Angleterre, nous risquons de voir une évolution semblable.

Cependant, quelques exemples positifs de pratiques seront donnés qui, dans le contexte suédois, se sont avérées particulièrement fructueuses : la mobilisation au niveau du quartier (ex. : de Kirseberg, Rosengård, Norra Fälleden); l'intervention des parents (nattvandringar); l'engagement des jeunes eux mêmes (Sharaf hjältar).

Par rapport au reste de l'Europe, le paysage suédois d'éducation présente plusieurs particularités. Parmi les plus importantes, l'éducation populaire et la formation continue. L'école municipale de formation des adultes Komvux, établie en 1968, avait un rôle crucial. Komvux donnait aux jeunes adultes la possibilité de compléter la formation secondaire de manière très individualisée. Les jeunes pouvaient revenir à l'école après une période d'échec, pour améliorer leurs notes et faire une formation professionnelle, ou même entrer à l'université. Une période d'adolescence turbulente ne devait pas nécessairement gâcher tout l'avenir.

Les bibliothèques et la vie associative ont joué un rôle important. L'éducation était vue comme la condition pour une société démocratique. La majorité des écoles étaient publiques, et les écoles privées avaient une motivation pédagogique (écoles religieuses, Montessori, Waldorf), plutôt que commerciale.

Plusieurs mesures visaient un encadrement positif des loisirs, alors que d'autres visaient à faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. On a eu l'ambition de laisser la moitié des jeunes poursuivre des études supérieures, et on voulait éviter la ségrégation. Aujourd'hui, la Suède fait marche arrière. Au lieu d'élever le niveau d'éducation de toute la population, c'est désormais la haute performance d'un petit nombre qui est visée.



**AMSE**  
Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**  
Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**  
World Association  
for Educational Research

BAERISWYL, DENIS; CASSAGNE, JEAN- MARIE; DELÉVEAUX, OLIVIER;  
SAVOY, BERNARD; TIÈCHE CHRISTANT, CHANTAL DRE.

Professeur, Haute Ecole Pédagogique Lusanne, Lausanne, suisse.

Avenue de Cour, 33 C.P. 1014 Teléfono: 41213160720

denis.baeriswyl@hepl.ch, jean-marie.cassagne@unige.ch, olivier.delevaux@hepl.ch,  
chantal.tieche@hepl.ch

**L**e contexte de la scolarité obligatoire en Suisse se distingue par la diversité des modalités de prise en charge des élèves nécessitant des mesures particulières. La différenciation structurelle est caractérisée par la coexistence de structures ségrégatives et intégratives, voire inclusives. Les élèves décrocheurs au sens où l'entendent Fortin & Picard (1999), Glassman (2000) et plus récemment Bianco (2009) sont concernés fortement par cette multiplicité de structures relevant ou non de l'enseignement spécialisé, dans le sens où ils ont pour la majorité d'entre eux été orientés dans l'une ou l'autre de celles-ci avant même d'être identifiés comme décrocheurs.

Le décrochage scolaire n'est pas un phénomène récent. Quitter l'école obligatoire prématurément ou achever l'école sans perspective de formation consécutive pour venir en aide à leur famille en est un exemple. Le contexte social actuel fait cependant que ces ruptures du cursus de formation placent les adolescents dans des situations précaires, ce qui était moins le cas dans les années 50 par exemple.

Dans cette communication nous cherchons à identifier d'autres formes de ruptures scolaires : décrochage cognitif (difficultés précoces d'apprentissage, éloignement du cursus habituel), absentéisme et abandon de l'école avant la fin de la scolarité obligatoire (phénomène rare en Suisse). Notre attention s'est prioritairement focalisée sur le décrochage scolaire concernant « des jeunes qui renoncent prématurément aux études et à toutes autres formes d'apprentissage, parce qu'ils sont en échec scolaire ou par manque de motivation pour les études » (Office Fédéral de la Statistique).

Plus particulièrement, nous cherchons à définir les perceptions que les professionnels ont du décrochage et des élèves concernés. La diversité des approches ainsi que les habitudes de travail liées tant à la structure dans laquelle ils travaillent qu'à leur herméneutique sont esquissées. Notamment, nous questionnons les causalités auxquelles ils rattachent la problématique du décrochage. Par ailleurs, nous établissons une typologie de ces structures destinées à le prévenir ou à favoriser le raccrochage, en tenant compte de trois attributions causales fréquentes du décrochage : les facteurs familiaux, sociaux et scolaires. Il nous apparaît en effet que les types de réponses apportées aux décrocheurs varient en fonction de ces deux conceptions distinctes. En fonction de la prise en compte prioritaire de l'une ou de l'autre causalité, voire du non questionnement des causes menant au décrochage, les modalités des offres diffèrent tant au niveau de l'organisation des structures qu'à celui de l'implication d'acteurs externes à l'école.

**AMSE**

Asociación Mundial  
des Sciences de l'Education

**AMCE**

Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**

World Association  
for Educational Research



BÉLANGER, JEAN ; JANOSZ, MICHEL ; ROY, GILLES ; BOWEN FRANÇOIS.

Professeur, Université du Québec à Montréal, montréal, canadá.

Case postale 8888, suc Centre- Ville C.P. QB H3C3P8 Teléfono: 5149873000

Belanger.j@uqam.ca, michel.jansz@umontreal.ca, gilles\_roy@uqar.ca, francois.bown@umontreal.ca

La mise en œuvre de changements visant la réussite éducative en milieu scolaire ne peut plus être vraiment envisagée sans penser mobilisation des enseignants au regard d'un travail collectif. Aussi, la planification, de même que la mise en œuvre, de ces changements nécessitent une réflexion de fond sur les conditions qui permettent ou qui nuisent à la réalisation de cette mobilisation collective.

Dans le cadre de cette présentation, nous aborderons la question de la mobilisation enseignante à partir des données préliminaires de l'évaluation d'une stratégie ministérielle d'action menée au Québec, auprès de 195 écoles secondaires publiques de milieu défavorisé. Cette stratégie visait notamment à favoriser un agir collectif dans les écoles sur la base d'un processus de décision rationnelle, appuyé par une analyse stratégique de la situation de l'école et ce, dans le but ultime d'améliorer la réussite éducative des élèves en milieu défavorisé. À partir de vingt études de cas d'écoles, réparties sur l'ensemble du territoire québécois, les principaux déterminants liés à l'implication réelle des enseignants dans ces écoles ont été documentés.

Ces études de cas visaient principalement à décrire la conformité de la mise en œuvre de cette stratégie et d'en identifier les processus qui peuvent expliquer soit la conformité ou l'absence de conformité. Ces constats ont été triangulés à partir des données quantitatives recueillies auprès d'un plus large échantillon d'écoles (dépendamment des questionnaires 70 ou 195 écoles). Ces résultats préliminaires montrent, entre autres, que la mobilisation locale est largement influencée par les perceptions initiales des intervenants scolaires par rapport à la présence d'entraves à sa réalisation ou encore à leur compréhension de ce projet. De plus, il apparaît que les variables d'ordre organisationnel sont également très déterminantes de la capacité de mobiliser les enseignants. Ces résultats sont analysés dans un cadre plus large, alimenté par la théorie de la sociologie des innovations (Callon et Latour, 1986), qui constitue un excellent cadre pour l'analyse des innovations en milieu scolaire



**AMSE**  
Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**  
Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**  
World Association  
for Educational Research

**BLAYA, CATHERINE.**

Université de Dijon, dijon, France.

Pôle AAFE – Esplanade Erasme B.P. 26513 C.P. F- 21065 Teléfono: +330380395455  
catherine.blaya@u-bourgogne.fr

L'absentéisme scolaire, au cœur des débats éducatifs et politiques est un sujet délicat, oscillant entre le discours de la répression et celui de la protection des jeunes que l'on ne doit pas laisser au bord du chemin. Or, peu d'études scientifiques permettent de mesurer la prévalence mais surtout les caractéristiques des jeunes qui « sèchent » l'école en France.

Nous proposons de présenter les résultats d'une étude par questionnaire sur l'absentéisme auto reporté, menée auprès d'un échantillon représentatif de 2380 élèves de collège de classes de 5e, 4e et 3e (12-16 ans) dans 27 établissements scolaires. Nous avons interrogé ces jeunes sur leurs pratiques absentéistes et leurs activités pendant leurs absences. Cette enquête permet de présenter une typologie des jeunes absentéistes en fonction de leurs activités, des motivations à l'absentéisme dans une perspective multifactorielle. Elle permet une remise en question de l'opinion commune qui associe automatiquement jeunes absentéistes et jeunes délinquants.

**AMSE**

Asociación Mundial  
des Sciences de l'Education

**AMCE**

Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**

World Association  
for Educational Research



DETHIER, GAIL ; GILLES, JEAN- LUC ; PLONNUS, GHISLAIN.

Assistante, Université de Liège, Liège, Belgique.  
5, bd du Rectorat Bât B32 Sart Tilman C.P. 4000 Téléphone : +3243664660  
gdethier@ulg.ac.be, jean-luc.gilles@hepl.ca, g.plonnus@ulg.ac.be

En Communauté française de Belgique, il existe des Services d'Accrochage Scolaire (SAS) qui ont pour mission de prendre les décrocheurs en charge et de les aider à réintégrer le système éducatif et social. Les SAS compas-format font partie de ces services. Ils sont accompagnés par l'unité de didactique générale et intervention éducative (DGIE) de l'université de Liège afin d'offrir aux professionnels de l'éducation un support continu dans leurs actions et leur développement professionnel à travers des formations, des rencontres et des réflexions de groupe. Cet article veut montrer en quoi l'implication des acteurs concernés et la mise en place de collaborations efficaces et effectives favorisent la réintégration des jeunes décrocheurs. Premièrement, nous décrirons comment les SAS parviennent à articuler les sphères familiale, académique et sociale afin d'améliorer la présence, le comportement et la réussite des jeunes. Deuxièmement, nous montrerons en quoi l'accompagnement des SAS par un acteur externe comme la DGIE peut favoriser une dynamique d'alliance éducative.



**AMSE**  
Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**  
Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**  
World Association  
for Educational Research

DOUMONT, MICHELE Ph. D. ; POTVIN, PIERRE Ph. D ; LECLERC, DANIELLE Ph. D ;  
MASSÉ, LINE Ph, D ; ROSSEAU, NADIA Ph. D ; MCKINNON SUZIE Ph. D.

Professeure, Uni. Québec à Trois- Riveriès, Trois- Rivières, Canada.

Uni Québec loc 3019 Pav. Michel- Sarrazin C.P. QC G9A5H7 Teléfono : 819 376 5011

michelle.doumont@uqtr.ca , pierre.potvin@uqtr.ca , danielle.leclerc@uqtr.ca , line.masse@uqtr.ca , nadia.  
rosseau@uqtr.ca , suzie\_mckinnon@uqtr.quebec.ca

Plusieurs tâches développementales caractérisent le passage de l'enfance à l'âge adulte, ce qui peut constituer une période stressante pour certains adolescents. Or, un niveau de stress élevé et chronique peut devenir un frein pour la réussite scolaire et le bien-être personnel, d'où la nécessité de fournir aux écoles des outils concrets afin d'améliorer la gestion du stress des jeunes. Le cadre théorique qui sous-tend le contenu de notre programme d'intervention repose sur celui du stress biologique de Selye (1975) et du stress psychologique de Lazarus et Folkman (1984). Cette communication porte sur le processus de développement et d'évaluation de ce programme. Outre la présentation de son contenu et de son degré d'efficacité, nous témoignerons des échanges qui eurent lieu entre chercheurs, cliniciens (psychoéducateurs, psychologues, travailleurs sociaux), enseignants, étudiants gradués et chargé de projet du CTREQ lors du développement et de l'évaluation du programme (pré-expérimentation, expérimentation). Ces échanges ont pris forme à l'intérieur de groupes de discussion, des journaux de bord tenus par des animateurs et des discussions de suivi au moment de l'expérimentation.

Notre programme de gestion du stress a fait l'objet de deux phases d'évaluation. La pré-expérimentation a été réalisée auprès de 74 adolescents de cinquième secondaire. L'expérimentation, menée un an plus tard, a impliqué 138 élèves de quatrième et de cinquième secondaire. Dans les deux phases, les adolescents des groupes expérimentaux et témoins ont été appariés selon le sexe et le niveau de stress ressenti au questionnaire Problèmes dans divers secteurs de vie de Seiffge-Krenke (2005). Quatre mesures principales (travail sur la perception du stress, le corps, les pensées, les stratégies adaptatives) ont été utilisées dans les deux cas et des inventaires complémentaires ont été introduits lors de la deuxième phase (résolution de problèmes, stratégies adaptatives, perfectionnisme, anxiété somatique, anxiété de performance et habiletés en matière d'étude). Les analyses statistiques réalisées dans le but de vérifier l'efficacité de ce programme se sont avérées très satisfaisantes. Les résultats des analyses de variance à mesures répétées effectuées notamment lors de l'expérimentation montrent des améliorations statistiquement significatives dans le groupe expérimental pour les mesures liées au

**AMSE**

Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**

Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**

World Association  
for Educational Research



travail sur la perception du stress ( $p = 0,0001$ ), le corps ( $p = 0,029$ ), les pensées ( $p = 0,001$ ) et une tendance très près du seuil significatif acceptable a été notée pour le travail sur les stratégies adaptatives ( $p = 0,06$ ) et ceci, à partir de l'inventaire « Stratégies de gestion du stress » (Dumont, Massé, Leclerc et Potvin, 2007).

L'alliance éducative qui s'est établie au cours de ce processus de développement et d'évaluation du programme a aussi permis d'en valider les contenus (objectifs, exercices, animation). Cette alliance entre chercheurs et intervenants terrain s'est avérée également constructive et productive et ce, puisque les échanges ont été sources de croissance personnelle et professionnelle; dans les actions comme dans les remises en question des pratiques, des réflexions et des savoirs générateurs de produits psychopédagogiques.



**AMSE**  
Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**  
Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**  
World Association  
for Educational Research

**FORTIN, LAURIER.**

Professeur, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

2500, bd de l'Université C.P. JIK2R1 Teléfono : 8198218000 laurier.fortin@usherbrooke.ca

**N**ous menons une recherche collaborative depuis 2007 entre chercheurs universitaires, gestionnaires et intervenants scolaires dont l'objectif est d'améliorer la réussite scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire. Dans le cadre de cette communication, nous présenterons le processus rigoureux qui a permis de développer et d'implanter un programme multidimensionnel d'engagement et de persévérance scolaire au plan personnel, familial et scolaire.

#### Méthode

Les participants sont 300 élèves à risque de décrochage scolaire et 150 enseignants et enseignantes provenant de quatre écoles secondaires du Québec. Les élèves sont évalués au début de chaque année scolaire à partir du Logiciel de dépistage du décrochage scolaire (Fortin et Potvin, 2007). C'est une évaluation multidimensionnelle des facteurs personnelles, familiaux, scolaires des élèves. Ces derniers répondent à six questionnaires sur un site web ce qui permet d'identifier à quel type d'élèves à risque de décrochage scolaire ils sont associés (Fortin et al. 2006) et de mesurer aussi les facteurs et l'intensité du risque pour guider l'intervention.

Lesquels élèves sont identifiés à risque de décrochage, nous appliquons le programme Trait d'Union dont l'objectif principal est de développer l'engagement et la persévérance scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire. Il comprend deux composantes : Trait et Union. L'objectif de Trait est d'évaluer systématiquement l'intensité des indicateurs de désengagement scolaire de l'élève (ex. : nombre d'absences, suspensions etc.) L'objectif de l'Union est que l'enseignant développe une relation positive avec l'élève et qu'il réponde, sur une base régulière, aux besoins d'accompagnement éducatif des élèves identifiés à risque de décrochage tout en faisant la promotion de la réussite scolaire. Des professionnelles formées à l'application du programme assurent la formation et la supervision auprès des enseignants et enseignantes, de la direction de l'école et du suivi auprès des parents et de l'élève. Trois comités de pilotage assurent la bonne direction du programme et sa mise en œuvre : l'un est formé de l'équipe de recherche et de la direction de la commission scolaire et du chercheur universitaire, un autre est formé des équipes de direction de l'école et de la professionnelle de recherche et un troisième est formé de la direction et des intervenants de l'école et d'une professionnelle de recherche. Les rencontres de ces comités sont sur une base régulière soit environ deux fois par mois. Les évaluations de l'implantation du programme et du prétest, post-test montrent que des effets bénéfiques au plan des indicateurs de risque de décrochage et de persévérance scolaire des élèves à risque.

**AMSE**

Asociación Mundial  
des Sciences de l'Education

**AMCE**

Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**

World Association  
for Educational Research



**GUILLES, JEAN-LUC; PLUNUS, GHISLAIN; POTVIN, PIERRE.**

Professeur et responsable des Unités R&D et RNI, Haute Ecole Pédagogique de Lausanne,  
Laussane, suisse. Avenue de Cour, 33 C.P. 1014 Teléfono : +41213160720  
Jean-luc.gilles@hepl.ch, g.plunus@ulg.ac.be, pierre.potvin@uqtr.ca

Le colloque « alliances éducatives » proposé dans le cadre du 16ème congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Education (AMSE) a permis de réunir des équipes de chercheurs et de praticiens impliqués dans la mise en œuvre de partenariats entre divers acteurs des mondes scolaires et extrascolaires, tous engagés dans des actions visant la réussite éducative. Dans le cadre de cette communication qui clôturait le colloque nous proposons de dresser un état des lieux structuré des échanges entre les participants.

L'analyse sera guidée par une « approche qualité » qui peut être considérée comme 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 ». Pour des chercheurs et des intervenants engagés dans des partenariats, un paradigme commun peut en effet présenter une série d'avantages tels que ceux décrits par Raynal et Rieunier (1997) : « Le paradigme sert de point de ralliement à une communauté de chercheurs. En partageant l'information en son sein, cette communauté renforce sa cohésion intellectuelle et sociale... ». Dans notre contexte, le paradigme proposé se présente sous la forme de deux cadres de réflexion et de quatre facteurs clés qui constituent en quelque sorte une grille de lecture et d'analyse des éléments exposés lors des communications. Le premier cadre réflexif est de type axiologique, il concerne les valeurs en toile de fond qui influencent les actions mises en place au sein des partenariats. Sur ce premier cadre vient se placer un second, de type contextuel, qui concerne les situations, leurs facettes socioculturelles, économiques, politiques, historiques, administratives... A partir de ces cadrages, nous nous interrogerons également sur quatre facteurs clés qui nous paraissent essentiels pour une synthèse féconde des éléments exposés : les besoins couverts ; les modèles théoriques utilisés ; les types de ressources mobilisées et les pratiques de référence des intervenants.

L'« approche qualité » renvoie dès lors à des « méta questions » basiques et fondamentales. Quelles sont les valeurs en toile de fond ? Quels contextes influencent-elles ? Les dispositifs répondent-ils à des besoins clairement identifiés ? La recherche permet-elle de pointer des solutions dont l'efficacité est basée sur des preuves « évidentes » ? Quelle efficacité au niveau des ressources matérielles et humaines sollicitées ? Quels modèles théoriques permettent d'augmenter, de contrôler et d'améliorer les actions entreprises ? Quelle cohérence entre tout cela ?

La mise en perspective des réponses à ces « méta questions » devrait nous permettre de dégager les lignes structurelles des partenariats qui ont fait l'objet des communications, avec leurs similitudes et leurs particularismes. Ce qui devrait contribuer d'une part à faire émerger les lignes de recherches qui restent à investiguer et d'autre part à favoriser une dynamique de mise en réseau au sein d'une communauté de pratiques situées d'« alliances éducatives ».



**AMSE**  
Asociación Mundial  
des Sciences de l'Education

**AMCE**  
Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**  
World Association  
for Educational Research

HOUSSEMAND, CLAUDE; MEYERS, RAYMOND; STOFFEL, ALICE.

Professeure, Université de Luxembourg (EMACS), Walferdange, Luxembourg.  
Campus Walferdange Route de Diekirch, BP2 C.P. L- 7220 Teléfono : +352466644 6648  
claude.houssemand@uni.lu, raymond.meyers@uni.lu, alice.stoffel@uni.lu

Combattre le décrochage est une préoccupation majeure de tous les chercheurs, décideurs et praticiens du domaine de l'école. Au Luxembourg, le nombre de jeunes quittant l'école sans aucun diplôme ni certificat est un des plus élevés d'Europe et approche les 20 %. Il apparaissait donc urgent de proposer des modes d'action inédits. À cet effet, l'Action Locale pour Jeunes (ALJ) a été créée en 1984 dans le cadre du 2<sup>e</sup> programme « Transition de l'école à la vie active » de la Communauté Européenne. Aujourd'hui, elle est rattachée au Service de la Formation Professionnelle (SFP) du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Une dizaine de bureaux sont répartis sur tout le territoire et les intervenants sont des éducateurs et des enseignants (ces derniers à temps partiel ce qui leur permet de continuer à travailler dans les écoles). Comme l'activité de l'ALJ fait partie des mesures pour l'emploi, son financement est partiellement assuré par le Fonds pour l'Emploi. L'originalité de son action est de se situer à l'interface école-famille-marché de l'emploi. La population-cible de l'ALJ se compose d'adolescents et de jeunes adultes en transition de l'école à la vie active ou qui changent d'emploi et veulent s'informer sur certaines questions par rapport à la vie active ou des formations. L'ALJ a pour objectif de créer un espace d'encadrement dans lequel le jeune trouve les conditions nécessaires pour réussir sa transition de l'école à la vie active et accéder à une insertion sociale et professionnelle stable. Pour atteindre ce but, l'ALJ a recours à un éventail de méthodes :

- l'organisation de mesures préparant les jeunes, en dernière année de scolarité, à la vie active,
- la prise en charge des jeunes dès leur sortie de l'école et leur accompagnement jusqu'à leur intégration professionnelle,
- le suivi des jeunes qui ont quitté leur formation,
- l'information et la sensibilisation de tous les agents et instances impliqués dans le processus de la transition et de l'insertion ainsi que la création de liens entre ces derniers,
- le soutien et la participation à la création de nouvelles structures favorisant l'intégration sociale et professionnelle des jeunes. En se situant à l'interface entre l'école, la famille et le marché du travail, l'ALJ arrive à joindre les ressources de ces trois instances pour les mettre en synergie avec la mobilisation de la motivation des jeunes concernés.

**AMSE**

Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**

Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**

World Association  
for Educational Research



LESSARD, ANNE.

Professeure, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.  
2500, bd de l'Université C.P. QC J1K2R1 Téléphone : 8198218000  
anne.lessard@usherbrooke.ca

Une étude qualitative portant sur les conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage intégrés à la classe ordinaire a permis d'élaborer un cadre conceptuel de gestion de classe dans lequel peut se positionner l'alliance éducative qui existe entre l'enseignant et ses élèves. Cette étude, qui a suivi deux enseignantes dans trois classes de troisième cycle au primaire pendant six mois a permis de générer des données vidéoscopiques qui ont été analysées suite à l'élaboration d'un cadre d'analyse émergent. Ce cadre, inspiré des travaux de Boutet (2005) et soutenu par une recension critique des écrits, a permis de faire ressortir les éléments les plus marquants qui composent le mode de gestion de classe de deux enseignantes, Calypso et Océane.

Les résultats démontrent que quoique Calypso et Océane offraient des conditions de réussite aux élèves à risque intégrés dans leurs classes, elles le faisaient différemment. Calypso gérait sa classe selon les principes socioconstructivistes (Lafortune et Deaudelin, 2002) en élaborant des démarches pédagogiques et en soutenant une diversité de démarches d'apprentissage chez ses élèves, préconisant la responsabilisation et la participation des élèves. Elle les questionnait, leur offrait des rétroactions fréquentes et leur fournissait des occasions de connaître le succès en équipe et individuellement. Océane favorisait davantage une approche constructiviste (Vienneau, 2005) offrant à ses élèves des activités individuelles plutôt que du travail en équipe. Sa gestion reposait sur des valeurs telles le respect, la valorisation de l'effort et l'encouragement à l'autonomie. Elle utilisait l'humour et trouvait des occasions pour faire connaître le succès à ses élèves et les féliciter. Dans l'élaboration de ses démarches pédagogiques, il semblait important pour Océane de bien situer les élèves par rapport aux contenus d'apprentissage. Elle partageait avec Calypso le souci de la responsabilisation de ses élèves face à leurs apprentissages. Ces deux enseignantes offraient aux élèves un cadre où les consignes étaient claires, les transitions bien gérées et les attentes quant aux comportements étaient aussi très claires. Ainsi, ces enseignantes opéraient différemment, mais à la base, elles véhiculaient des valeurs propices au soutien à l'apprentissage et elles fonctionnaient en utilisant des stratégies d'analyse réflexive de leur pratique, d'observation systématique des élèves, de communication efficace dans une organisation souple et efficace.

La présentation démontrera comment les valeurs de ces enseignantes contribuaient à établir une alliance éducative forte entre enseignantes et élèves.



**AMSE**  
Association Mondiale  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**  
Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**  
World Association  
for Educational Research

**MASSÉ LINE; COUTURE, CAROLINE.**

Professeure, Uni Québec à Trois- Rivières (UQTR), Trois- Rivières, Canada. Uni. Québec loc. 3019 Pav.  
Michel- Sarrazin C.P. QC G9A5H7 Teléfono : 819376 5011 line.masse@uqtr.ca, caroline.couture@uqtr.ca

**S**i les experts s'entendent sur les avantages de l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement (PTC) en classe ordinaire, il n'en est pas toujours de même pour les enseignants qui accueillent ces élèves dans leur classe. De fait, parmi les élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, les élèves (PTC) forment un groupe particulier et sont reconnus comme étant les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire (Avramidi, Bayliss & Burden, 2000; Helfin & Bullock, 1999).

Ces avis sont appuyés par les données statistiques qui indiquent que si le maintien et la fréquentation en classe ordinaire pour les élèves en difficulté vont en augmentant (CSQ, 2008), les élèves PTC sont davantage placés en classe ségrégée que les autres élèves en difficulté d'adaptation. Les élèves présentant des troubles du comportement sont reconnus comme étant les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire. Les études démontrent que le succès de l'intégration de ces élèves est largement influencé par les pratiques utilisées par les enseignants. Toutefois, les enseignants rapportent une méconnaissance de cette clientèle ainsi que des pratiques éducatives exemplaires pour faire face aux problèmes rencontrés.

Pour répondre aux besoins de formation des enseignants, actuellement, plusieurs milieux scolaires offrent de la formation continue basée sur la transmission de connaissances, souvent sous la forme de formations en grands groupes. Cependant, différentes études (Rohrbach, Graham & Hansen, 1993; Shapiro et al., 1996) montrent que ce type de formation n'est pas suffisant pour produire des changements durables dans les interventions des enseignants. Ces résultats soulignent l'importance d'offrir du soutien continu pour que les enseignants changent leurs pratiques à long terme (Lalongo et al., 1999). Selon Sawka et al. (2002), sans support à long terme, on ne peut s'attendre à ce que les habiletés enseignées lors de formations soient implantées, ou si elles le sont, ce serait avec un très faible degré d'intégrité. Pour pallier ces lacunes, il est suggéré de lier la formation à une forme d'accompagnement des enseignants.

Dans le cadre de cette conférence, nous présenterons deux modèles d'accompagnement ayant été expérimentés au Québec auprès d'enseignants du primaire, dont un modèle d'accompagnement individuel et un de groupe. Ces modèles sont présentement adaptés pour les enseignants du secondaire. Ils s'inspirent de l'accompagnement socioconstructiviste, de l'approche collaborative et des modèles de consultation comportementale utilisant une démarche de résolution de problème. Nous exposerons les démarches suivies dans chacun des modèles. Nous discuterons de l'impact de chacun de ces modèles ainsi que de leurs conditions de réussite.

**AMSE**

Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**

Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**

World Association  
for Educational Research



NAVA ROMANO, CYNTHIA.

Doctorante, Universidad Simón I. Patiño (CEDAPE), Cochabamba, Bolivia.  
Av. villazón No. 22; Km1 a Sacaba Teléfono: 45399304539875 cynthianava@hotmail.com

La Loi de Réforme de l'Éducation No 1565, actuellement en vigueur en Bolivie, a été promulguée en 1994, après des décennies d'efforts pour surmonter les crises chroniques dans le système éducatif bolivien. Cette initiative n'a pourtant atteint qu'une réussite relative, car la réforme n'a pas touché l'ensemble du système. Les éléments innovants que la loi incorporait comme une proposition politique et éducative, les deux piliers fondamentaux de la réforme, étaient l'interculturalité en tant qu'axe de l'ensemble du système éducatif et la participation populaire, qui favorise les avantages organisationnels des différentes communautés d'acteurs impliquées. Au-delà des mécanismes de participation qui existent dans d'autres pays, comme par exemple les conseils de district et les conseils scolaires, la réforme bolivienne propose quatre Conseils Éducatifs des Peuples Originaires (CEPOS) de caractère national et regroupés autour des langues principales de la Bolivie : l'aymara, le quechua, le guarani, l'amazonien multiethnique et d'autres (Loi 1565 de la Réforme de l'Éducation : Titre III, chap. III, art. 26). Les attributions des CEPOS incluent leur participation à la formulation de politiques éducatives, linguistiques et culturelles, le développement d'activités éducatives avec les autres organes de la participation populaire et sa représentation au sein du Conseil National de l'Éducation.

L'interculturalité, le multilinguisme et l'intraculturalité, ainsi que la participation des peuples originaires sont des principes qui ont été consolidés dans la nouvelle loi de l'Éducation Avelino Siñani Elizardo Pérez et dans le cadre des politiques du gouvernement du président de la Bolivie récemment réélu. Evo Morales est le premier indigène de l'Amérique Latine réélu par plus du 60 % de la population votante d'un pays où 32 nations vivent ensemble.

Après avoir été fortement discutée en première instance par certains secteurs, essentiellement de l'opposition, la nouvelle loi sur l'éducation sera remise, au début de l'année 2010, au Parlement National pour sa discussion et son approbation (Le parti du gouvernement est représenté par la plupart des parlementaires à l'Assemblée Législative). Parmi les objectifs du nouveau modèle d'État, il y a l'énorme défi de « consolider le système d'éducation multinational avec la participation directe des organisations, des institutions, des nations originaires et afro-boliviennes, à la formulation des politiques éducatives et à la planification, l'organisation et l'évaluation du processus éducatif » (Projet de la nouvelle Loi de l'Éducation Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Art. 30).

À travers cette communication, nous montrerons les résultats obtenus dans le cadre d'une enquête menée sous la forme d'interviews auprès des idéologues de cette proposition éducative, ainsi que des fonctionnaires du Ministère de l'Éducation et d'autres intervenants, afin de connaître les stratégies politiques, juridiques et institutionnelles qui pourraient être mises en œuvre pour engager la participation représentative et démocratique de tous les secteurs nationaux dans la consolidation du projet visant à améliorer l'éducation bolivienne.



**AMSE**  
Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**  
Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**  
World Association  
for Educational Research

PAIN, JACQUES.

Professeur, Cref Université Paris X Nanterre, Nanterre, France.  
200, Avenue de la République C.P. 92001 teléfono : 0130326298  
pain.jacques@orange.fr

De quoi parlons-nous?

Nous insisterons tout d'abord sur la labilité relative des termes visant le décrochage, en fonction de leur contexte, nord américain, européen, ou par exemple japonais ou brésilien. Accrocher ou décrocher? Du « trop » d'école au manque d'école, les enfants de la mondialisation cherchent leur place, leur « vraie » place.

L'accrochage scolaire

À partir de considérations psychosociologiques, nous montrerons que « l'accrochage » est un nœud de relations de reconnaissance et de subjectivité en interaction, et que l'institution scolaire s'en saisit paradoxalement, c'est-à-dire sans succès, entre ignorance et déni, et échoue à réussir pour le plus grand nombre.

La déscolarisation mentale

L'école reste enracinée dans la culture des sociétés qui sont les siennes. En fait, l'école n'est que l'appareil administrateur du « stockage » et de la transmission des savoirs. L'école est née du désir d'apprendre, elle doit y revenir. Les peurs paranoïdes d'apprendre, occidentales ou japonaises, sont à la mesure d'une école réduite au forçage et au forcing scolaire. La scolastique est le prêt-à-porter du libéralisme de concurrence : les enjeux en valent-ils la chandelle?

Une pédagogie active de réseaux

On peut voir le « décrochage » comme un mécanisme de défense contre la dépression, de maintenance de l'estime de soi, en somme lui trouver des dimensions de personnalité, et on peut aussi le voir comme un problème de déconnexion des réseaux de vie et d'« élevage », d'éducation, de la petite et de la grande enfance, de la première adolescence, en somme comme la résultante métacognitive de l'environnement familial et social porteur.

C'est cette hypothèse qui guide la recherche-action de l'université de Liège, à la demande conjointe de la Protection de la Jeunesse et de l'Éducation Nationale belges. Une approche en réseau, en interaction des polarisations institutionnelles, qui permet cependant le travail rapproché avec le jeune et éventuellement sa famille.

**AMSE**

Association Mondiale  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**

Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**

World Association  
for Educational Research



PERRON, MICHEL.

Professeur Ph.D., Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada.  
555 Boulevard Université C.P. QC G7H2B1 Téléphone : 4185455011  
michel2\_perron@uqac.ca

Pour de grandes populations, une méthodologie répandue pour appréhender les parcours scolaires consiste à exploiter les données administratives compilées à l'échelle nationale, régionale et locale. À l'aide de telles données, les chercheurs peuvent mettre en corrélation, à diverses échelles géographiques, des indicateurs fiables des cheminements des élèves (taux de diplomation au secondaire après 5 ans et 7 ans, taux de sortie sans diplôme, résultats aux épreuves ministérielles) avec les données issues du recensement de la population (informations sur la composition socioéconomique des territoires, etc.), et ce pour différentes périodes.

De telles méthodes inspirées des modèles d'écologie sociale ont permis à l'équipe de VISAJ, grâce à l'exploitation de données issues des fichiers du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, de cartographier certains indicateurs scolaires à l'échelle des régions, des municipalités régionales de comté et des municipalités du Québec. Les cartes ainsi produites ont mené au développement d'un site Internet d'analyse géographique des indicateurs de persévérance et de réussite scolaires ([www.cartodiplome.qc.ca](http://www.cartodiplome.qc.ca)). Elles révèlent d'importantes disparités sociogéographiques des cheminements scolaires au Québec, tout en confirmant le poids du genre et de l'origine résidentielle comme déterminants de la persévérance scolaire.

La présentation insistera particulièrement sur l'évolution récente des disparités locales en mettant en lumière les différences selon le genre et le milieu d'origine (urbaine ou rurale). Elle illustrera les relations entre la scolarité des adultes, révélée par les données censitaires, et les parcours scolaires des jeunes. De telles analyses sociogéographiques servent d'assises pour supporter la mobilisation des diverses communautés, notamment la mise en place d'alliances éducatives entre le monde scolaire, la société civile et les élus. Nous discuterons du plan national proposé en mars 2009 par le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, lequel a supporté à son tour les orientations du plan ministériel lancé en septembre 2009 pour hausser à 80 % la diplomation avant 20 ans. Nous insisterons particulièrement sur la question de l'allongement de la durée des études secondaires, l'un des facteurs d'abandon, et sur les principaux déterminants d'un tel phénomène.



**AMSE**  
Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**  
Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**  
World Association  
for Educational Research

ACCOMPAGNER LES TRAVAILLEURS SOCIAUX DU SECTEUR DE L'AIDE  
A LA JEUNESSE DE L'ARRONDISSEMENT DE LIEGE A REFLECHIR A LA  
COHERENCE DE LEUR PRATIQUE EN REGARD DU DECRET DU 4 MARS 1991  
RELATIF A L'AIDE A LA JEUNESSE

POLSON, DELPHINE; PLUNUS, GHISLAIN; GILLES, JEAN-LUC;  
REYNDERS, ANNE- SOPHIE.

Chercheuse/ Assistante Université de Liège, Liège, Belgique. 5, bvd du Rectorat Bât B32 Sart Tilman  
C.P. 4000 téléphone : +320 473 766 408 delphine.polson@ulg.ac.be, g.plunus@ulg.ac.be, jean-luc.gilles@  
hepl.ch, aseynders@ulg.ac.be

Depuis septembre 2009, le service de Didactique Générale et Intervention Educative (DGIE) de l'université de Liège (Belgique) mène une recherche-action commanditée par le Ministère de l'Aide à la Jeunesse. Étale sur trois années consécutives, ce projet devrait aboutir à l'élaboration d'un référentiel de formation. Actuellement, et ce, jusqu'au 30 juin 2010, la première phase consiste à réaliser un état des lieux des pratiques de terrain propres aux différents types de services de l'Aide à la Jeunesse. Cette étape, que l'on peut qualifier à ce stade-ci d'exploratoire, est donc un préalable à la recherche-action qui, pour se déployer, devra s'appuyer sur un minimum de connaissances. Le but de cette phase initiale étant de baliser une réalité à étudier, nous avons invité l'ensemble des acteurs de terrain à, d'une part, formaliser leur positionnement vis-à-vis des mandants et autres interlocuteurs et, d'autre part, à réfléchir à leurs missions, obligations, attentes et difficultés en regard du Décret (1991).

Les objectifs de ce Décret sont axés sur plusieurs principes tels que la priorité à la prévention, le droit à l'aide spécialisée et le respect des droits fondamentaux des jeunes et des familles, la priorité de l'aide dans le milieu de vie et la déjudiciarisation. Concrètement, le décret prévoit une participation active du jeune et de ses parents dans le processus d'aide mis en place. Les textes encouragent également le maintien et/ou la restauration des liens familiaux. Quant à la durée de toute mesure d'aide ou de protection, elle est limitée à un an maximum. Pour analyser la cohérence des pratiques de terrain en regard du prescrit légal, l'équipe de recherche questionne de nombreux sujets : quelle adéquation entre les besoins des bénéficiaires et les pratiques des professionnels? Quelle adéquation entre les compétences acquises et le travail à accomplir? Quelle adéquation entre la formation de base et continue et la réalité de terrain? Qui de la prévention, de la notion d'urgence et de danger, du secret professionnel et de son partage? Comment se coordonnent et se concertent les différents types de services pour prendre en charge le jeune?

Outre les tensions résultant de problèmes administratifs, nous avons pu pointer le manque cruel de places au sein des institutions entraînant des placements inadéquats. En effet, les intervenants sociaux tentent, malgré eux, de « caser » le jeune là où il reste de la place, mettant parfois en péril le projet pédagogique de l'institution accueillante ou ses bénéficiaires. Dans ce genre de situation, l'intérêt du jeune n'est plus l'une des premières priorités, ce qui va à l'encontre des principes du Décret.

La présente communication aura donc pour objet de pointer les réalités de terrain des travailleurs sociaux liégeois pour ainsi dégager les premières recommandations visant à davantage de cohérence en regard du Décret de l'Aide à la Jeunesse.

**AMSE**

Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**

Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**

World Association  
for Educational Research



**DEUX GRANDES APPROCHES AU QUÉBEC EN PREVENTION DU  
DECROCHAGE SCOLAIRE: LA REUSSITE EDUCATIVE SCOLAIRE  
ET LA REUSSITE EDUCATIVE PERISCOLAIRE**

**POTVIN, PIERRE.**

Professeur, C.T.R.E.Q Québec, Canada.

2960, boul. Lautier, Iberville III, bur. 21 C.P. QCG1V4S1 TÉLÉFONO: 4186582332

pierre.potvin@uqtr.ca

Malgré la qualité reconnue du système d'éducation du Québec (rang des pays de l'OCDE aux tests PISA), celui-ci est aux prises avec un taux de décrochage scolaire élevé. Les efforts soutenus pour remédier à ce problème depuis plus de 10 ans n'ont pas donné les résultats attendus puisque le taux de non-qualification ne s'est pas amélioré. Ce taux oscillant autour de 29 %, soit 36 % pour les garçons et 22 % pour les filles (MELS 2006).

Dans la perspective de favoriser une plus grande réussite éducative des élèves et de lutter contre le décrochage scolaire, deux approches sont principalement utilisées ces dernières années, soit une approche de concertation sociale et de mobilisation citoyenne (approche d'intervention sociologique) qui caractérise la réussite éducative périscolaire et une approche centrée sur l'école québécoise, son efficacité et sa mission (instruire, socialiser et qualifier, MELS 2006) (approche éducative et psychoéducative) qui caractérise la réussite éducative scolaire.

Cette communication présentera chacune des deux approches en y ajoutant une analyse critique pour finalement présenter quelques recommandations afin de favoriser une plus grande efficacité dans la lutte au décrochage scolaire.



**AMSE**  
Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**  
Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**  
World Association  
for Educational Research

**ALLIANCES EDUCATIVES DANS LA LUTTE CONTRE L'ABSENTEISME  
ET LE DECROCHAGE SCOLAIRES: COMMENT CONCILIER LES PRATIQUES  
DES SECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'AIDE A LA JEUNESSE  
ET DE LA JUSTICE**

**PLUNUS, GHISLAIN.**

Chercheur/ Doctorant, Université de Liège, Liège, Belgique.

5, Bvd du Rectorat Bât B32 Sart Tilman C.P. 4000 téléphone: +320473766408 g.plunus@ulg.ac.be

En 2007, la DGIE a été sollicitée par la Communauté française de Belgique pour réaliser une recherche action dont le but principal était : la réalisation d'un protocole d'intervention à l'attention des professionnels engagés dans la prise en charge des jeunes en décrochage.

Dans le contexte de cette recherche-action l'équipe était amenée à effectuer un état des lieux des collaborations entre intervenants dans la prise en charge des jeunes décrocheurs. Ces acteurs peuvent être rangés dans trois catégories : le monde de la justice; le monde social au sens large du terme et le monde scolaire. Nos objectifs en ce qui concerne l'état des lieux des collaborations entre ces divers intervenants étaient de clarifier les missions des acteurs, de décrire le travail en réseau qu'ils effectuent et d'identifier les contraintes liées au secret professionnel. De là, nous avons été amenés à élaborer une série de recommandations visant le décloisonnement des interventions. Ce travail collaboratif sur les recommandations devant aboutir à un protocole d'intervention plus global.

En 2009, sur la base de ces différentes recommandations et après validation d'un dispositif général généré et approuvé par plus de 200 acteurs de terrain concernés, la DGIE s'est vue confiée par la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire et la Direction Générale de l'Aide à la Jeunesse de la Communauté française de Belgique, une phase d'essai de mise en œuvre sur quatre arrondissements judiciaire. Cette phase d'essai du dispositif doit permettre d'identifier les conditions optimales de mise en place ainsi que les freins et obstacles rencontrés. In fine la Communauté française souhaite que l'exercice, lors de cette seconde phase, identifie les conditions de réussite quant à une perspective d'élargissement de l'expérience sur l'ensemble de son territoire (soit 13 arrondissements).

Dans ce contexte, notre démarche de recherche-action se veut cohérente avec notre approche qualité en intervention éducative axée sur quatre facteurs clés : la prise en compte des besoins des acteurs; le recours à des ressources humaines et matérielles adaptées en fonction des situations de décrochage, l'usage de pratiques d'intervention dont l'efficacité est reconnue et l'articulation des actions à l'aide de modèles théoriques validés. Concernant ce dernier facteur clé, nous considérons que le protocole d'intervention élaboré et validé lors de la recherche initiale constitue un des modèles qui permet d'introduire plus de cohérence dans le traitement du décrochage, mais à la condition d'une articulation lucide avec les trois autres facteurs clés.

Dans le cadre de cette communication, après un bref état des lieux du traitement du décrochage scolaire en Communauté française de Belgique, nous discuterons de la méthodologie de recherche action que nous avons mise en place. Les résultats liés à la mise en route des premières « plateformes » de concertation intersectorielles sur les quatre arrondissements concernés seront présentés.

**AMSE**

Association Mondiale  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**

Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**

World Association  
for Educational Research



ST-PIERRE, LINDA.

Présidente Directrice Générale, C.T.R.E.Q. Québec, Québec, Canada.  
2960, boul. Laurier, Iberville III, bur C.P. QCG1VAS1 Teléfono : 4186582332  
info@ctreq.qc.ca

**L**e CTREQ est un organisme de liaison et de transfert en innovation sociale au Québec. Sa mission est de concrétiser l'innovation dans le domaine de la réussite éducative grâce à l'établissement de liens entre les milieux de la recherche et de la pratique. Son action est propice aux alliances éducatives. La présentation permettra d'aborder la contribution des différents secteurs d'activités du CTREQ pour la création d'alliances.

Collaborer pour innover!

Par les secteurs de la liaison et de la communication : Le décrochage est un problème de société et celle-ci doit contribuer à le résoudre. En plus d'une intervention à proximité du jeune (classe, école), il faut mettre à contribution d'autres acteurs parmi lesquels les parents et ceux de la communauté (ex. : le monde des affaires, etc.). L'arrimage d'acteurs aux intérêts variés et compétences diverses multiplie les actions menant à la réussite éducative.

Par le secteur des projets de transfert : Les projets menés au CTREQ impliquent un arrimage de connaissances scientifiques et pratiques. Les outils élaborés prennent en considération la culture et la réalité des utilisateurs afin qu'ils soient preneurs de l'innovation et apportent des changements dans leurs pratiques. De plus, les milieux sont accompagnés dans l'établissement d'alliances éducatives. Les conditions d'efficacité des partenariats s'inspirent de modèles théoriques. Il diffuse de diverses façons (RIRE, communications, séminaire) les conditions de réussite de tels partenariats et soutient le développement de projets pilotes sur cette base.

Par le secteur de la veille : Le Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE) diffuse, par le biais de plusieurs canaux, une information de qualité susceptible de répondre aux besoins des milieux de pratique en éducation. L'information, issue de plusieurs sources, valorise principalement l'information à caractère scientifique. Lors d'une tournée des régions effectuée en 2004-2005 pour l'identification des besoins en réussite éducative, l'attente pour une information pertinente, vulgarisée, synthétisée et facile d'accès était manifeste. Le RIRE contribue à la mise en réseau des milieux concernés par la réussite éducative et devient ainsi un acteur d'une communauté de pratiques faites d'alliances éducatives.

La communication permettra d'en apprendre davantage sur le CTREQ et les résultats des activités menées.



**AMSE**  
Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**  
Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**  
World Association  
for Educational Research

LE CONSEIL REGIONAL DE PREVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE  
(CRÉPAS) DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN (QUEBEC, CANADA) : LES  
CONDITIONS ET LES EFFETS D'UNE ALLIANCE ENTRE LE MONDE  
SCOLAIRE ET LA SOCIÉTÉ CIVILE

VEILLETTE SUZANE.

Professeure, CEGEP, Jonquière, Canada. 3791, rue de la Fabrique C.P. QB G7X3W1C  
Téléfono : 4185472191 Suzanne.veillette@cjonquiere.qc.ca

Issu d'une mobilisation citoyenne en 1996, dans la foulée des États généraux sur l'avenir du Saguenay-Lac-Saint-Jean, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) est un exemple probant de réussite en matière d'innovation sociale, autant par le processus qui a conduit à sa naissance que par le modèle d'intervention privilégié et les résultats obtenus. L'expérience est ancrée sur la prémisse que l'abandon scolaire n'est pas qu'une affaire d'école mais bien de l'ensemble de la communauté. Maillant 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.), le CRÉPAS a pour mission de prévenir l'abandon des études chez les jeunes à l'école secondaire, au cégep et à l'université, par des actions concertées tant au plan local que régional.

L'action du CRÉPAS s'incarne à travers une multitude de projets s'inscrivant sous quatre axes d'intervention : mobilisation régionale et coordination organisationnelle; promotion et sensibilisation; accompagnement de démarches de concertation; recherche et transfert de connaissances. Au fil du temps, le CRÉPAS est également devenu l'un des chefs de file de la concertation interrégionale au Québec en participant activement aux échanges de pratiques prometteuses, notamment en soutenant le plan proposé en mars 2009 par le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires.

Dans cette présentation, nous insisterons particulièrement sur le fait que le plan d'action de l'organisme est révisé à chaque année en s'appuyant sur une approche scientifique et des évaluations rigoureuses. On parvient ainsi à documenter diverses problématiques et certains enjeux, soutenant la réflexion concertée (interordres d'enseignement et intersectorielle) autour de la prévention de l'abandon scolaire. Le CRÉPAS effectue entre autres des diagnostics dans différents milieux à risque, publie également chaque année des indicateurs locaux de persévérance scolaire pour tous les ordres d'enseignement. Le maillage étroit avec les chercheurs d'ÉCOBES Recherche et transfert du Cégep de Jonquière permet notamment de diffuser régulièrement des connaissances pertinentes sur le vécu scolaire et les habitudes de vie des jeunes.

La persévérance scolaire a ainsi fait des pas de géant dans la région, le Saguenay-Lac-Saint-Jean obtenant, depuis quelques années, le plus bas taux de décrochage scolaire au secondaire au Québec, alors qu'il se trouvait sous la moyenne provinciale avant cette mobilisation. Des succès comparables sont constatés dans les institutions postsecondaires de la région.

**AMSE**

Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**

Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**

World Association  
for Educational Research



**ZERDA VEGA, GUIDO DE LA.**

Doctorant, Universidad Simón Patiño, (USIP), Cochabamba, bolivia.  
Av. Villazón No. 22 Km 1 a Sacaba Teléfono: 45399304539875  
gguido\_delazerda@yahoo.es

Tant dans leur élaboration que dans leur application, les processus de réforme éducative en Bolivie ne favorisent pas les alliances entre acteurs impliqués dans les politiques de prises de décisions qui se voudraient horizontales et démocratiques. Les processus de transformations éducatives de la décennie des années quatre-vingt-dix en Amérique Latine, et dans le cas spécifique de la Bolivie avec l'application de la Loi 1565 de la Réforme Éducative de 1994, ont reçu une critique principale : les gouvernements et/ou les instances de coopération internationale n'ont pas suffisamment pris en compte les avis des acteurs éducatifs et sociaux au moment d'élaborer les propositions, et encore moins à l'heure de les appliquer.

Le projet qui sera exposé dans cette communication poursuit le but de mettre en lumière les conditions d'émergence des alliances et d'une plus grande participation. L'idée soutenue est qu'à partir d'un diagnostic précis des pratiques institutionnelles et des idiosyncrasies des acteurs au moment de l'organisation et de l'application d'une réforme, on peut surmonter les niveaux de rupture et les contradictions et s'approcher d'un consensus institutionnel lors des prises de décisions. Le fait de percevoir les pratiques ou les idiosyncrasies ou la manière particulière de se comporter d'un syndicat de professeurs, ou d'un professeur, ou des directeurs scolaires, ou des professeurs et autorités universitaires ou des bailleurs de fonds internationaux peut aider à surmonter les difficultés de parvenir à des compromis et à augmenter la participation démocratique lors des réformes. En même temps, ce type de diagnostique pour les acteurs peut aider à proposer un modèle favorisant les alliances et la participation de manière à ce que les réformes soient davantage construites et appliquées avec tous les acteurs impliqués.



**AMSE**  
Asociación Mundial  
des Sciences de l'Éducation

**AMCE**  
Asociación Mundial  
de Ciencias de la Educación

**WAER**  
World Association  
for Educational Research