**Texte de cadrage du 4ème Colloque International du LASALE**

**Octobre 2017**

Avec la stratégie de Lisbonne, les politiques et les dispositifs favorables au développement d’une société plus inclusive et durable retiennent toute l’attention des décideurs, des institutions et des acteurs de la société civile. Dans le domaine de l’éducation, ce message européen fait écho à trois préoccupations essentielles :

1. améliorer la qualification des jeunes publics en soutenant leur maintien dans les dispositifs scolaires (lutter contre le décrochage scolaire) ;
2. développer la participation de tous les membres de la société, notamment les plus jeunes d’entre eux pour une meilleure inclusion sociale (lutter contre la disqualification sociale) ;
3. favoriser le mieux-vivre ensemble dans les institutions éducatives depuis l’enfance jusqu’à l’âge adulte (lutter contre les violences visibles et invisibles).

Pour traiter ces trois problématiques, de nombreuses mesures ont été prises en Fédération Wallonie-Bruxelles, dont par exemple, le Décret organisant des politiques conjointes de l’enseignement obligatoire et de l’Aide à la jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l’école, de l’accrochage scolaire, de la prévention de la violence et de l’accompagnement des démarches d’orientation (2014). Ce Décret vise principalement à ce que les Acteurs de l’Enseignement et de l’Aide à la jeunesse développent des politiques conjointes visant à assurer un bien être des jeunes à l’école et hors école en garantissant à l’élève un environnement favorable à son apprentissage et à son épanouissement (article 2, p. 3). Selon ce Décret, les acteurs doivent développer des actions structurées en axes thématiques dont le bien-être des jeunes à l’école, l’accrochage scolaire et la prévention et la réduction des violences (article 3, § 1, p.3).

C’est principalement sur ces trois axes que portera ce 4ème Colloque International du LASALE. Les acteurs de terrain, les scientifiques, les politiques se rassembleront pour donner une visibilité à l’articulation des actions mises en place pour appréhender ces trois thèmes.

1. **Renforcer l’accrochage scolaire/lutter contre le décrochage**

En matière de décrochage scolaire, l’objectif européen à atteindre à l’horizon 2020 est de moins 10% (Fazekas, 2011, p. 2). En Belgique, le taux d’abandon scolaire précoce en 2015 est encore de 10,1% (Eurostat, 2016). Il est toutefois de 15% en Wallonie et de 16,9% à Bruxelles (SPF Economie, 2015). Le taux de sorties prématurées de l’enseignement secondaire ordinaire de plein exercice est lui de 5,4% en 2012-2013 (parmi les élèves de 15 à 22 ans). Il est en diminution (7% en 2006), mais reste toujours plus élevé pour les élèves domiciliés en Région de Bruxelles-Capitale ainsi que pour les garçons (indicateurs de l’enseignement, 2015). Ces diminutions peuvent notamment s’expliquer par les mesures mises en place en Fédération Wallonie-Bruxelles visant à lutter contre le décrochage, comme la réforme du premier degré de l’enseignement secondaire, le décret qui organise l’encadrement différencié (faisant suite aux discriminations positives), le décret DASPA (Dispositif d’Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants) (Eurypedia, s.d). Les mineurs en décrochage scolaire peuvent être accueillis temporairement par des Services d’Accrochage Scolaire (SAS) et les jeunes qui ont quitté l’école ont la possibilité de suivre une formation qualifiante.

A l’instar de Bautier (2003), il s’agit surtout ici de comprendre comment se construit le processus de décrochage scolaire depuis l’élève lui-même, son rapport au savoir et aux apprentissages, ses interactions avec ses pairs/ses enseignants, jusqu’aux situations de classes à travers les formes scolaires, les contenus et les types d’évaluation. Cette question porte plus précisément sur ce qui se passe **au sein de l’école et de la classe**. En effet, même si on ne peut nier l’influence significative des facteurs d’ordre personnel, familial ou social, qui font que le décrochage scolaire est un phénomène multidéterminé, il apparaît que les facteurs scolaires constituent les prédicteurs les plus puissants du décrochage à l’école (Galand & Hospel, 2015 ; Janosz, 2000). Outre le focus qui peut être mis sur « les décrocheurs externes » et les raisons qui expliquent cette déscolarisation, il semble également utile de s’intéresser aux jeunes qui décrochent de l’intérieur. Appelés « décrocheurs discrets », il s’agit d’élèves qui, tout en continuant à fréquenter l’école, en sont éloignés et semblent peu engagés parce qu’ils ont des difficultés à s’adapter au système scolaire, à son mode de fonctionnement, à ses règles et à son langage.

La littérature scientifique pointe également une série de facteurs familiaux associés au risque de quitter précocement l’école : un niveau socioéconomique et culturel peu élevé, la qualité de l’engagement parental dans le cursus scolaire comme les valeurs et les attentes des parents en termes de réussite scolaire (Poncelet, 2003 ; Poncelet & Francis, 2010 ; Poncelet, Dierendonck, Kerger & Mancuso, 2015). A travers notamment l’engagement dans les aspects éducatifs, la famille joue un rôle important dans le succès scolaire et peut influencer, positivement ou négativement, les éléments qui conduisent le jeune à décrocher : ses performances scolaires, sa motivation et son implication dans les matières scolaires et les apprentissages, le bien-être à l’école ainsi que les comportements scolaires adoptés en classe ou à l’école représentent des facteurs fréquemment relevés par les auteurs (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005 ; Spera, 2005 ; Jeynes, 2003, 2005 ; Pattal, Cooper & Robinson, 2008 ; Hill & Tyson, 2009). Selon Duval, Dumoulin et Perron (2014), **le fait d’établir des relations constructives et efficaces entre l'école et la famille pourrait constituer un moyen efficace pour éviter le décrochage scolaire**. Les pratiques éducatives familiales ainsi que la coordination avec l'école sont en effet des variables qui ne sont pas immuables. Contrairement aux variables structurelles (milieu socioéconomique), il est possible d'induire des changements dans les comportements des parents qui peuvent avoir une influence positive sur l'étudiant, sa relation avec l'école et son apprentissage, mais également, au final, sur l'ensemble de sa réussite scolaire. Henderson et Mapp (2002) apportent en effet la preuve dans leur méta-analyse que la participation des parents à l'école est tout aussi importante que ce que les parents font et mettent en place à la maison pour aider leurs enfants dans leur scolarité et ce, quelle que soit l’origine économique, sociale et culturelle de ces familles.

Au-delà des relations école-famille, la question du décrochage scolaire et de l’exclusion sociale interroge les liens communautaires. Les ruptures d’inclusion sociale ne sont pas uniquement le fait d’institutions ciblées (telles que l’école ou la famille), elles interpellent l’ensemble des institutions d’une communauté (de Gaulejac & Hanique, 2015). Comme le soulignent Blaya, Gilles, Plunus et Tièche Christinat (2011), c’est depuis les années 80 qu’est apparue la nécessité de cette approche écosystémique du décrochage scolaire visant la prise en considération conjointe aussi bien du jeune en décrochage que de son environnement. A ce titre, les multiples institutions qui croisent la trajectoire des jeunes sont amenées à faire converger leurs ressources afin de définir, avec l’ensemble des acteurs de l’éducation, les modalités de soutien ou de prise en charge qui favorisent l’épanouissement du jeune et de son environnement. Dans cette dynamique partenariale se croisent les missions de l’action éducative et de l’action sociale pour un développement éducatif durable.

Remarquons que le phénomène de marginalisation scolaire interpelle non seulement les politiques éducatives mais également les politiques sociales et économiques. Il est vrai que la qualité de la formation est en lien direct avec le taux d’employabilité de la population en âge actif (Van der Linden, 2015). Des politiques ont dès lors été définies tant au niveau de l’Union européenne que de ses Etats membres. Dans la perspective cyclique décrite par Braspenning-Balzacq, Baudewyns, Jamin, Legrand, Paye et Schiffino (2014) ou encore, Demeuse et Baye (2001), après l’émergence d’une problématique et sa mise à l’agenda politique s’ensuivent la sélection et la mise en œuvre d’actions publiques, puis une phase d’évaluation, précédant une nouvelle sélection d’actions à mener. L’évaluation des politiques publiques peut être menée à toutes les étapes du processus car elle peut servir à l’analyse de la situation initiale et à la définition même de la politique. Elle peut aussi intervenir parallèlement à la mise en œuvre du processus, tout comme elle peut être convoquée pour prendre la mesure de résultats de l’action publique, en termes d’efficacité ou d’efficience.

Bernard et Michaud (2012) pointent l’importance **d’ancrer les politiques éducatives dans l’expérimentation** afin de « tester des solutions jusque-là laissées de côté, de donner de la flexibilité au système et de réguler l’action au plus près des réalités de terrain » (p. 5). A l’instar d’autres secteurs, comme celui de la santé, aguerris à cette façon d’agir, l’éducation aurait tout à gagner à fonder ses décisions sur la base d’actions déjà éprouvées et qui ont montré leur efficacité : on parlerait alors d’*evidence-based policy* dans le but de rendre légitime l’implémentation d’actions concrètes envers les acteurs concernés. C’est ainsi que des auteurs comme Doray, Prévost, Delavictoire, Moulin et Beaud (2011) ont montré l’intérêt de tenir compte de l’usage des statistiques dans l’action publique de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. Lavrijsen et Nicaise (2015) pointent quant à eux l’importance de prendre en considération une perspective plus systémique pour encore améliorer la compréhension du décrochage scolaire. A ce titre, Robertson et Collerette (2005) mettent en évidence que les programmes mis à l’épreuve des faits et qui montrent un résultat significatif et positif sur la baisse du taux de décrochage, incluent à la fois un volet d’intervention sur l’environnement socioéducatif et un volet de soutien individuel pour les élèves les plus à risque. Les exemples qui précèdent sont loin d’être exhaustifs mais tendent à prouver l’importance croissante de mettre les actions à l’épreuve de l’expérimentation pour en tester l’efficacité.

Depuis 2002, la Commission européenne montre une volonté claire d’améliorer la qualité et l’efficacité des systèmes d’éducation et de formation des pays de l’Union européenne en vue de faire de l’Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Conseil européen de Lisbonne, 2000, § 5). Depuis cette date, des conclusions et de nouvelles perspectives sont établies annuellement par les chefs d’Etat et de gouvernement de l’UE au regard des objectifs fixés pour l’horizon 2020. La lutte contre l’abandon scolaire précoce constitue une priorité pour l’UE depuis le sommet de Lisbonne (Condat & Plumelle, 2003) car il s’agit d’un enjeu majeur pour la cohésion sociale et l’équité du système éducatif, l’abandon scolaire représentant en effet un obstacle important à la réalisation de la stratégie Europe 2020. La réduction du décrochage scolaire constitue par conséquent un enjeu essentiel pour notre société aux niveaux humain, social et économique.

**Le présent colloque sera l’occasion de donner une visibilité à l’ensemble des questions, initiatives et innovations à propos de la problématique du décrochage scolaire.**

Les axes de réflexion visés par cette thématique sont les suivants :

**Dans les secteurs de l’école, des alliances éducatives (école-famille-communauté) et de la politique** :

* *Quelles questions restent posées face à la problématique du décrochage scolaire?*
* *Quelles mesures et/ou dispositifs et/ou innovations sont mis(es) en œuvre pour favoriser l’accrochage scolaire ?*
* *De quelle(s) évaluation(s) disposons-nous sur les mesures et/ou dispositifs et/ou innovations dans le domaine de l’accrochage scolaire?*

Mots-clés :

**Renforcer l’inclusion sociale/ lutter contre la disqualification sociale**

A bien des égards, l’école apparaît comme l’un des rouages de la fabrique des pauvres (Devos & Nicaise, 2016, Guio & Baye, 2016). L’école ne répond plus à son message d’égalité et de dynamique d’ascenseur social. Loin de juguler le développement des inégalités, elle semble plutôt les renforcer. Ainsi, les enfants qui réussissent mieux à l’école sont le plus souvent issus de milieux favorisés, tandis qu’une origine sociale plus modeste coïncide avec davantage de chance d’arrêter plus précocement ses études (Hirtt et al., 2015 ; Ghesquière, 2015). Par ailleurs, les logiques de relégation sont toujours bien à l’œuvre dans le système éducatif belge favorisant plus régulièrement l’orientation d’enfants issus de milieux modestes que d’enfants issus de contextes plus favorisés (Romainville, 2015). Selon Baye (2015), le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) figure parmi les plus inéquitables de l’OCDE et ce, depuis la première enquête PISA, tant le différentiel d’acquis des élèves (en lecture, mathématiques ou sciences) est important en fonction des données socioculturelles et socioéconomiques. Il a été constaté que, si dans certains pays, le système éducatif réduit les différences sociales de départ, d’autres, comme c’est le cas en FWB, semblent au contraire les accentuer (Baye, 2015).

C’est d’autant plus dommageable que ces formes de disqualifications sociales ont un impact rédhibitoire sur la trajectoire des jeunes, mais aussi sur leur intégration sociale. L’insertion socioprofessionnelle de ces jeunes est davantage compromise dans un contexte de pénurie d’emploi (Lahaye, Pannecoucke, Van Rossem & Vranken, 2015) ; de plus, leur adhésion aux processus de socialisation est remise en question dans une société qui tend plus à les exclure qu’à les inclure (Lahaye et al., 2012 ; Vranken, 2010).

Face à cette disqualification sociale ancrée, les stratégies à mobiliser doivent trouver leur origine dans une analyse précise et spécifique des caractéristiques du phénomène aux niveaux national, régional mais aussi local. Trois catégories ont également été suggérées par la Commission européenne en vue de classer les différentes mesures prises par les membres de l’UE. Des mesures de prévention, d’intervention et de compensation pourraient ainsi être privilégiées pour lutter de façon efficace contre la disqualification sociale qui prend souvent la forme d’une sortie précoce du système scolaire à la suite d’une accumulation de diverses formes d’exclusion.

Il est également important d’impliquer les enfants et les jeunes, notamment par l’intermédiaire de projets participatifs afin qu’ils puissent promouvoir leurs droits.

Selon l’Observatoire de l’enfance, de la jeunesse et de l’Aide à la Jeunesse (2016) (OEJAJ), la participation des enfants et des jeunes aux décisions les concernant peut prendre de multiples formes : **la participation directe,** par exempledans les maisons de jeunes ou les organisations de jeunesse; **la participation via des représentants,** par exemple dans les différents types d’enseignement ou dans les IPPJ (représentation directe), et dans les maisons de jeunes ou les organisations de jeunesse via des associations (représentation indirecte). Cette participation peut prendre la forme d’un **avis individuel**, par l’interpellation d’un conseiller de l’Aide à la jeunesse et la prise en compte de **l’avis** général **des jeunes** (OEJAJ, 2016).

Albarello et Williquet (2007) ont en outre constaté que dans la sphère scolaire, lorsqu’une décision importante est à prendre, le jeune a l’impression que son avis (participation) n’est pas suffisamment sollicité. Selon l’étude, les jeunes ont également l’impression que leur avis n’influence pas les décisions prises. Pourtant, selon le Décret Mission (1997), un Conseil de participation doit être créé dans chaque école (article 69, §1), avec notamment les représentants d’élèves. On peut constater que d’un point de vue éducatif, certaines initiatives sont prises à l’état exploratoire. Un exemple de projet participatif (sphère scolaire) qui peut être cité est le projet « Prévention du Harcèlement et des Violences Scolaires » (Humbeeck & Lahaye, 2016). Ce projet vise une participation directe des élèves dans la rédaction des règles des lieux de vie de l’établissement (cour de récréation et autres endroits de vacance de pouvoir) et l’apprentissage d’une forme de démocratie juridique, via le porte-voix dans le conseil de discipline. Par ces deux moyens, l’enfant est amené à s’impliquer dans la vie de l’établissement. Il est à préciser que selon Ciosi (2014), « mettre en œuvre un projet participatif est bien différent de concevoir et proposer des activités de loisirs » (p.42), et que la conduite de ce type de projet a comme avantage pour les jeunes de « comprendre l’enjeu social qui les entoure » (p.42), cette pratique cristallisant les enjeux, les moyens et les contraintes des acteurs qui sont impliqués (Ciosi, 2014).

Précisons que pour être efficaces et atteindre réellement leur but, les stratégies à mettre en place pour faire face à la disqualification sociale doivent **mobiliser l’ensemble des acteurs de l’éducation** (Fazekas, 2011). Dans une perspective de coéducation, nous pouvons par exemple relever les sphères scolaire, familiale, politique, de la protection de la jeunesse, de la petite enfance, de la santé et de l’emploi (Lahaye & Humbeeck, 2015). Cette transversalité des acteurs impliqués dans un cadre non seulement de réflexion mais également d’intervention dans l’univers de l’éducation, se décline sous l’appellation d’alliance éducative.

Selon Gilles, Potvin, Tièches, Christinat cité dans Bardi, 2013 « L’alliance suppose des buts partagés ainsi que des priorités et des formes d’action définies en commun. Au niveau « micro », l’alliance concerne l’école, l’élève et sa famille, au niveau « méso », des psychologues, des éducateurs, des personnels de santé, des structures « relais » ; enfin, au niveau « macro », elle rassemble les régions, les politiques, les syndicats, les entreprises » (p.25).

C’est précisément dans cette perspective qu’en Belgique s’inscrit le récent décret des politiques conjointes de la Fédération Wallonie-Bruxelles organisant divers dispositifs scolaires en vue de favoriser le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire. Ce décret qui est en application depuis le 1er septembre 2014 se situe à l’intersection des sphères sociale et éducative.

**Le présent Colloque sera l’occasion de donner une visibilité à l’ensemble des questions, initiatives et innovations à propos de la problématique de la disqualification sociale.**

Les axes de réflexion visés par cette thématique sont les suivants :

**Dans les secteurs de l’école, des alliances éducatives (école-famille-communauté) et de la politique** :

* *Quelles questions restent posées face à la problématique de la disqualification sociale?*
* *Quelles mesures et/ou dispositifs et/ou innovations sont mis(es) en œuvre pour favoriser l’inclusion sociale ?*
* *De quelle(s) évaluation(s) disposons-nous sur les mesures et/ou dispositifs et/ou innovations dans le domaine de l’inclusion sociale?*

Mots-clés :

**Favoriser le mieux-vivre ensemble/prévenir les violences visibles et invisibles**

Les mécanismes de la disqualification sociale traversent la sphère scolaire. Ils se mettent en place dès les premiers moments de la vie (De Keyser, Liegeois, Van Rossem & Lahaye, 2016) et perpétuent les effets sur les acteurs de l’éducation au sein des institutions. Les différences s’impriment dans les interactions au sein desquelles la violence s’insinue. Ces défaillances du tissu d’inclusion sociale constituent autant de violences visibles mais aussi invisibles qui stigmatisent les populations les plus jeunes dans leur trajectoire. Dans le domaine scolaire, ces violences prennent la forme du harcèlement ou du cyber-harcèlement (Humbeeck & Lahaye, 2016 ; Beaumont, Galand & Lucia, 2015). Ces violences se manifestent sous la forme d’un décrochage scolaire ou social dans les phases de transition scolaires (entre la crèche et la maternelle ; entre le primaire et le secondaire ; entre le secondaire et le supérieur), voire dans le passage vers la vie active (Feyaerts, Deguerry & Luyten, 2015).

D’un point de vue éducatif, les violences visibles et invisibles stigmatisent également les différences de genre dans lesquelles la Belgique s’illustre lorsque ces différences se conjuguent avec des discriminations à l’emploi (Noël & Luytten, 2016). Dans la perspective d’une **inclusion sociale active**, l’Europe stimule un ensemble de politiques auprès des Etats membres visant la cohésion sociale en direction des populations les plus jeunes ou les plus fragilisées. Ces initiatives peuvent être impulsées à travers des programmes structurels particuliers de l’Europe (le Fonds social européen) ; elles sont également soutenues à travers les différentes présidences européennes successivement assurées par les pays de l’Union européenne, comme ce fut le cas de la Belgique en 2010 déclarée « année européenne de lutte contre la pauvreté et l’exclusion sociale ». Sous l’impulsion européenne et depuis la stratégie de Lisbonne, ces politiques à vocation inclusive sont intégrées dans les différents plans gouvernementaux nationaux, régionaux ou communautaires (Vranken, 2012). De manière générale, ces politiques **visent un mieux-vivre ensemble.**

Pour favoriser le mieux-vivre ensemble dans le monde de l’éducation, des initiatives locales sont également prises. Par exemple, certains établissements scolaires mettent en œuvre des projets visant à impliquer et à sensibiliser les élèves à un mieux-vivre, en leur apprenant à être de réels acteurs du changement. Ces projets locaux traitent principalement de thèmes sociétaux comme le développement durable par exemple. Des dispositifs novateurs sont également mis en place au travers des « alliances éducatives » favorisant des structures individualisantes, ayant pour but « la restauration de l’individu » et la « restauration pédagogique » avec une diversification des intervenants et des contenus (Thibert, 2013). L’utilisation des pédagogies alternatives y est fréquente. Ces structures fonctionnent sur le principe des alliances : équipe pluridisciplinaires, conseillers, thérapeutes, enseignants. Sur le territoire, les associations, les services publics, les dispositifs formels ou informels développent de multiples initiatives innovantes mettant en œuvre les alliances éducatives.

**Le présent Colloque sera l’occasion de donner une visibilité à l’ensemble des questions, initiatives et innovations à propos de la problématique des violences visibles et invisibles.**

Les axes de réflexion visés par cette thématique sont les suivants :

**Dans les secteurs de l’école, des alliances éducatives (école-famille-communauté) et de la politique** :

* *Quelles questions restent posées face à la problématique des violences visibles et invisibles?*
* *Quelles mesures et/ou dispositifs et/ou innovations sont mis(es) en œuvre pour favoriser le mieux-vivre ensemble ?*
* *De quelle(s) évaluation(s) disposons-nous sur les mesures et/ou dispositifs et/ou innovations dans le domaine du mieux-vivre ensemble?*

Mots-clés :

**Bibliographie**

Albarello, E., Wiliquet, M. (2007). *Enquête sur la participation des enfants et des jeunes de 10 à 18 ans en communauté française de Belgique. Rapport final*.

Bardi A-M. (2013), « *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Jean-Luc Gilles, Pierre Potvin, Chantal Tièche Christinat », *Revue internationale d’éducation de Sèvres*. En ligne <http://ries.revues.org/3096>

Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux, 132*, 30-45.

Baye, A. (2015). *Inégalités entre élèves et inégalités structurelles en Fédération-Wallonie-Bruxelles. L’apport de l’enquête PISA*. In Eduquer 2015/ 5 (n°114) p.10-12.

Beaumont,C., Galand, B., Lucia, S. (2015). *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir, agir*. Broché.

Bernard, P-Y & Michaut, C. (2012). Pourquoi expérimenter une politique éducative ? Le repérage des jeunes en décrochage scolaire. *Revue française de pédagogie*, 181, 5-14.

Blaya, C., Gilles, J-L, Plunus, G. & Tièche-Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Education et francophonie, 39*(2), 227-249.

Bonnéry, S. (2004). Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, *35*, 81-88.

Braspenning-Balzacq T., Baudewyns P., Jamin J., Legrand V., Paye O. & Schiffino, N. (2014). *Fondements de science politique*. Bruxelles : De Boeck.

Chénu, F. & Blondin, C. (s.d). *Décrochage et Abandon Scolaire Précoce*. *Mise en perspective européenne de la situation en fédération Wallonie-Bruxelles*.

Ciosi, L. (2014). *Projets participatifs avec des adolescents : les conditions de leur implication*. Informations sociales 2014/1 (n°181), p. 42-49.

Colombo, M. W. (2006). Building School Partnerships With Culturally and Linguistically Diverse Families, *Phi Delta Kappan*, 314-318.

Condat, S. & Plumelle, B. (2003). Europe : la lutte contre l’abandon scolaire, une priorité de la Commission européenne. *Revue internationale d’éducation de Sèvres, 32*, 12-14.

Conseil européen de Lisbonne (2000). Stratégie de Lisbonne - Conclusions de la Présidence. Disponible en ligne : <http://www.consilium.europa.eu/fr/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/ec/00100-r1.f0.htm> (consulté en janvier 2015).

De Witte, K. & Cabus, S. J. (2013). Dropout prevention measures in the Nethelands, an explorative evaluation. *Educational Review, 65*(2), 155-176.

Décret du 21-11-2013 organisant des politiques conjointes de l'enseignement obligatoire et de l'Aide à la jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention de la violence et de l'accompagnement des démarches d'orientation (2014). *Moniteur belge*, 3 avril, p. 39910.

De Gaujelac, V. & Hannique, F. (2015). *Le capitalisme paradoxant. Un système qui rend fou*. Economie Humaine. Paris : Seuil.

Demeuse, M., & Baye A. (2001). Une action intégrée en vue d’améliorer l’efficacité des systèmes d’enseignement : le pilotage des systèmes d’enseignement. *Cahiers du service de pédagogie expérimentale*, *5-6*, 23-50.

Devos, B. & Nicaise, I. (2016). *Enseignement : un parcours d’obstacle*. In : I. Pannecoucke, W. Lahaye, J. Vranken& R. Van Rossem (eds.), Pauvreté en Belgique. Annuaire fédéral 2016. Gent : Academia Press

Doray, P., Prévost, J-G, Delavictoire, Q., Moulin, S. & Beaud, J-P (2015). Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés, 43*(2), 201-221.

Duval, J., Dumoulin, C. & Perron, M. (2014). *Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire: des pistes d'action pour les enseignants du primaire*. In: Revue canadienne de l’éducation 37:3.

Eurydice. Education in the Europe 2020. (s.d). En ligne: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-French-Community:Education_in_the_Europe_2020_Strategy>

Fazekas, S. (2011). Council recommandation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. *Official Journal of the European Union*, 191, 7 pages.

Feyaerts, G., Deguerry, M., & Luyten, S. (2015). *Pauvreté et inégalités sociales chez les jeunes adultes de la Région de Bruxelles-Capitale*. In: Lahaye, W., et al. (Eds.), Pauvreté en Belgique. Annuaire 2015 (pp. 317-340). Gent: Academia Press.

Freeman, J. & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: a systematic review of literature. *Review of Educational Research, 85*(2), 205-248.

Galand, B. & Hospel, V. (2015). *Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : Vers une approche intégrative*. OSP : l'orientation scolaire et professionnelle, 44(3), 339-369.

Ghesquière, F., & Gires, J. (2015). *L'école en Belgique renforce les inégalités*. Retrieved from <http://inegalites.be/L-ecole-en-Belgique-renforce-les>

Gonzalez-DeHass; A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation, *Educational Psychology Review, 17(2)*, 99-123.

Guio, A.-C., & Baye, A. (2016). *La pauvreté infantile et juvénile en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hill, N. E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45(3)*, 740-763.

<http://hdl.handle.net/2268/193835>

Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation, 32(3)*, 649-664.

Humbeeck, B. & LAHAYE, W. (2016). « *Prévention du harcèlement et des violences scolaires*». De boeck.

Janosz, M. (2000). L’abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux, 122*, 105-127.

Jeynes, W. H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society, 35(2)*, 205-218.

Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education, 40(3)*, 237-269.

Lafontaine, D., & Monseur, C. (2011). *Quasi-marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique. Approche quantitative*. Education compérée, 6, 69-90

Lahaye, W. & Humbeeck, B. (2015), *Co-éducation et soutien à la parentalité : deux paradigmes nécessairement différents dans le champ des relations école-famille-territoire*. In: XVèmes rencontres internationales du Réseau de recherche en Education et en Formation (REF) , Québec, Canada.

Larivée, S. & Poncelet, D. (2015). Ecole-famille-communauté. Des pratiques de collaboration efficaces. *La revue internationale de l’éducation familiale*, 36, 9-14.

Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2015). Social inequalities in early school leaving: the role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, 47, 295-310.

Ministère de la Communauté française de Belgique/ ETNIC (2015). *Les indicateurs de l’enseignement.* En ligne :[*http://www.enseignement.be/index.php?page=26998*](http://www.enseignement.be/index.php?page=26998)

Noël, L. & Luyten, S. (2016). *Femmes, précarités et pauvreté en Région de Bruxelles-Capitale. Des conjonctions de rapports sociaux vers des situations de précarisation effectives de femmes.* In : I. Pannecoucke, W. Lahaye, J. Vranken& R. Van Rossem (eds.), Pauvreté en Belgique. Annuaire fédéral 2016. Gent : Academia Press.

Observatoire de l’enfance, de la Jeunesse et de l’Aide à la jeunesse (OEJAJ). (2016). *La participation des enfants et des jeunes*. En ligne <http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?id=5313> consulté en janvier 2017.

Pattal, E.A., Cooper, H. & Robinson, J.C. (2008). Parent Involvement in Homework: A research synthesis. *Review of educational research, 78(4)*, 1039-1101.

Poncelet, D. (2003). Comprendre la trajectoire scolaire : l’influence des processus intra-familiaux et de l’engagement parental. Une approche transversale et longitudinale. Liège : Université de Liège, Thèse de doctorat, non publié.

Poncelet, D. et Francis, V. (2010). L’engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux, Revue internationale de l’éducation familiale, *28*, 9-20.

Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S., & Mancuso, G. (2015). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l’éducation familiale*, 36, 61-98.

Poncelet, D., Dierendonck, C., Mancuso, G. & Vlassis, J. (2015). La confiance, un présupposé aux relations école-famille au préscolaire. Description et analyse de son influence sur les croyances des futurs enseignants luxembourgeois à l’égard de l’engagement parental et des relations école-famille. *Education & Formation*, e304.

Robertson, A. & Collerette, P. (2005). L’abandon scolaire au secondaire : prevention et interventions. *Revue des sciences de l’éducation, 31*(3), 687-705.

Romainville, A. 2015. Le spécialisé en Communauté française, un enseignement special…pour les pauvres. En ligne sur inégalités.be <http://inegalites.be/Le-specialise-en-Communaute>

Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement, *Educational Psychology Review, 17(2)*, 125-146.

Thibert, R. 2013. Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs . Dossier d’actualité Veille & Analyses IFÉ, n°84, mai. Lyon : ENS de Lyon

Van der Linden, B. (2015). *Pauvreté et évolution du marché du travail en Belgique*. In : W. Lahaye, I. Pannecoucke, J. Vranken & R. Van Rossem (eds.), Pauvreté en Belgique. Annuaire fédéral 2015 (pp. 299- 318). Gent : Academia Press.

Vranken, J. (2010). *Inleiding*. In D. Dierckx, N. Van Herck & J. Vranken (eds.), Armoede in België. (pp. 19-35). Leuven: Acco.

Vranken, J. (2012). *Développements au cours de l'année suivant l'Année européenne de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (et la présidence belge)*. In: Vranken, J., et al. (Eds.), Pauvreté en Belgique. Annuaire 2012 (pp. 45-60). Leuven: Acco.