



4^e Colloque International du LASALÉ

Pour une communauté éducative durable

Lutter contre le **décrochage scolaire** et social
Favoriser les **alliances éducatives** Ecole-Famille-Acteurs de terrain
Garantir l'évaluation des **politiques éducatives**

> Résumés des communications

9-10-11 octobre 2017
Bruxelles, Palais des Académies

En partenariat et avec le soutien des Ministres de la Fédération Wallonie-Bruxelles de l'Éducation et de l'Aide à la jeunesse



Colloque Lasalé 2017

Nous adressons nos sincères remerciements à nos partenaires :

*La Fédération Wallonie-Bruxelles
et plus spécifiquement la Ministre de l'Enseignement, Marie-Martine SCHYNS
et le Ministre de l'Aide à la Jeunesse, Rachid MADRANE,*

*Le Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives (LASALÉ)
de la Haute Ecole Pédagogique de Vaud (HEP Vaud)*

L'ASBL Réalisation, Téléformation et Animation (RTA),

*À tous les intervenants,
À tous les membres des Comités Scientifique et Organismes,
et à toutes les personnes qui ont contribué à la bonne organisation
de ce Colloque.*

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| <u>Lundi 9 octobre 2017</u> | 13 |
| CONFERENCE PLENIERE N°1: La construction des inégalités scolaires, entre processus structurels, pratiques et dispositifs d'enseignement | 15 |
| POSTER N°1: Développer un « vivre ensemble » inclusif et ouvert à la diversité des orientations sexuelles à l'école : nécessité de formation et d'alliances pour les enseignants | 17 |
| POSTER N°2: Les dispositifs de transition lors de l'entrée à l'école maternelle | 19 |
| POSTER N°3: L'Education Intégrale pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants plus pauvres ? Les ambitions et défis des politiques de gouvernement dans les écoles publiques brésiliennes | 21 |
| POSTER N°4: Portrait des pratiques des enseignants du primaire et du secondaire à l'égard des élèves présentant des troubles du comportement (TC) en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique) | 23 |
| POSTER N° 5: L'as de l'A.S. | 25 |
| POSTER N° 6: Le référentiel de soutien à la parentalité | 26 |
| SYMPOSIUM N°1: Prévenir le décrochage scolaire à l'aide du mentorat : quelle efficacité ? A quelles conditions ?..... | 29 |
| Evaluation de la mise en œuvre et des effets du programme Check & Connect dans des écoles primaires et secondaires au Québec | 32 |
| (j')ADHERE : Evaluation de l'implantation d'un programme de prévention contre le décrochage scolaire | 34 |
| Evaluation de l'adaptation belge du programme Check & Connect : enjeux et défis de la mise en œuvre d'un programme de prévention « clé sur porte » dans un système scolaire décentralisé | 36 |
| SYMPOSIUM N°2: Concepts et instruments de la lutte contre le décrochage scolaire : convergences internationales | 39 |

| | |
|--|----|
| SYMPOSIUM N°3: Comment mieux vivre ensemble face au cyber-harcèlement ? | 41 |
|--|----|

ATELIER N°1: Accrochage scolaire axé dispositifs

| | |
|---|----|
| Comment étudier les parcours particuliers de décrochage paradoxal à l'aune des écarts entre l'échantillon et la population enquêtée ? Le cas des jeunes passant par un microlycée en France | 43 |
| L'as de l'A.S. : un outil concret d'information et de recueil de la parole des élèves | 47 |
| Initier des communautés d'apprentissage professionnelles dans son école | 49 |
| Favoriser l'accrochage scolaire d'apprentis en formation professionnelle spécialisée : modélisation d'un dispositif de prise en charge | 51 |

ATELIER N°2: Décrochage scolaire

| | |
|--|----|
| Raccrochage ou insertion professionnelle ? Une analyse multivariée du parcours de 2935 « décrocheurs » | 55 |
| Réseau, autres significatifs et participation : tiercé gagnant de l'insertion des jeunes ? | 59 |
| Les problèmes politiques du décrochage : une multiplication des enjeux, des mesures et des domaines d'action | 63 |
| Résiliation de contrat d'apprentissage dans les filières à faible niveau d'exigence : un processus lié à des facteurs multiples | 67 |
| Implémentation d'un outil québécois de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire dans une école fondamentale en province de Liège | 71 |

ATELIER N°3: Pratiques/Innovations pédagogiques

| | |
|---|----|
| La pédagogie coopérative : un moyen de développer un climat scolaire positif et de favoriser les apprentissages scolaires | 77 |
| S'émanciper pour émanciper l'autre | 79 |
| Apprendre en enseignant : des enfants et adolescents enseignent le néerlandais et l'anglais à des élèves plus jeunes | 83 |
| Quelle est l'incidence de la formation initiale sur le sentiment d'efficacité, les connaissances, croyances et attitudes de futurs enseignants à l'égard du droit à l'éducation d'élèves ayant des besoins particuliers ? | 88 |
| Les élèves sont-ils devenus des mammifères nocturnes ? | 93 |

ATELIER N°4: Alliances éducatives

| | |
|---|-----|
| Lutte contre le décrochage scolaire et logiques partenariales en tension : étude d'une alliance éducative interne à un lycée polyvalent de la région Ouest de la France | 96 |
| Le projet Accro-Jump « Essai Métiers » : des rencontres authentiques pour des alliances holistiques favorables à la reconstruction d'un projet scolaire positif | 100 |
| Accompagner des ados à se mettre en projet | 102 |
| Tutorat scolaire en Brabant Wallon | 104 |

ATELIER N°5: Besoins spécifiques

| | |
|--|-----|
| Représentations sociales des grossesses en milieu scolaire chez les élèves et chez les parents | 106 |
| Les attitudes et connaissances des enseignants belges francophones vis-à-vis des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme | 112 |
| Représentations sociales du décrochage scolaire des élèves et des décrocheurs en Côte d'Ivoire | 116 |

WORK IN PROGRESS: L'école de Tous

121

SYMPOSIUM N°4: Les alliances entre professionnels

123

| | |
|---|-----|
| Processus d'alliance et collectif pluricatégoriel au service de la construction d'environnements capacitants de travail et d'apprentissage | 125 |
| La collaboration interprofessionnelle entre recompositions identitaires et invariants institutionnels | 126 |
| Etudier les phénomènes collaboratifs sur une longue période : l'accueil d'un élève dans un nouveau contexte de scolarisation et la conception de son projet | 127 |
| Enjeux et défis de la construction d'alliances | 128 |
| Processus d'alliances et contextes pluriprofessionnels : une tentative de synthèse entre trois recherches | 129 |

Mardi 10 octobre 2017

131

CONFERENCE PLENIERE N°2: Climat scolaire et victimations, vers la prévention indirecte

133

| | |
|---|-----|
| POSTER N°7: Relation enseignant-élève, sentiment d'appartenance et incivilités commises | 135 |
| POSTER N°8: L'espace de parole à l'Athénée Royal Victor Horta (CEMO), projet Amorce | 138 |
| POSTER N°9: Pratiques inspirantes en matière de lutte contre la pauvreté infantile | 140 |
| POSTER N°10: Le projet Accrochage Scolaire Inter Réseaux Huy (PASI Huy) | 142 |
| | |
| SYMPOSIUM N°5: Les alliances éducatives et l'accrochage scolaire des jeunes. De l'étude des représentations à des actions concrètes sur le terrain | 145 |
| Le parent accompagnateur : l'art comme moyen d'impliquer les familles dans les apprentissages sans déstabiliser les enseignants | 148 |
| Aider les parents à entrer en veille éducative pour leur enfant | 149 |
| Construire l'alliance scolaire en situation de suppléance : entre Villages d'enfants et écoles | 150 |
| Regards croisés des parents et des enseignants sur les relations école-famille et l'engagement parental | 151 |
| | |
| SYMPOSIUM N°6: Harcèlement en milieu scolaire : désignation et modalités de prise en charge | 154 |
| Le cyber-harcèlement, une nouvelle problématique éducative ? | 156 |
| Désignation, repérage et prévalence du harcèlement scolaire | 158 |
| Harcèlement et cyber-harcèlement : une analyse par le genre | 159 |
| Conditions d'efficacité des dispositifs de prévention du harcèlement en milieu scolaire | 161 |
| | |
| CONFERENCE PLENIERE N°3: Les alliances éducatives entre l'école et la collectivité : quelle est la place du chercheur universitaire ? | 165 |
| | |
| ATELIER N°6: Climat scolaire/Harcèlement scolaire | |
| Saisir le mieux vivre ensemble dans une classe par le biais de sentiment de sécurité des élèves | 167 |
| Les comités d'élèves : espaces de discussion pour favoriser le mieux-vivre ensemble. Le cas d'un collège de la ville de Nice | 171 |
| Cellule d'écoute dans le secondaire : quand les jeunes s'écoutent, ça leur parle ! | 173 |

ATELIER N°7: Accrochage scolaire - Orientation

| | |
|--|-----|
| Persévérance scolaire des affectés contraints : quel rôle de l'établissement d'affectation ? | 175 |
| Un deuxième degré orientant pour des élèves acteurs de leurs choix | 179 |
| Parcours ton Orientation | 181 |
| Ose ton Orientation (OTO) | 183 |
| Animations jeunes majeurs | 186 |
| Un dispositif de formation pour soutenir la transition des jeunes de l'école à la vie professionnelle à l'Etat de Vaud, Suisse | 188 |

ATELIER N°8: Alliances éducatives

| | |
|--|-----|
| MATAS JUMP : Dispositif d'accrochage scolaire vaudois (Suisse) | 190 |
| Renforcer le bien-être à l'école pour encourager l'accrochage scolaire | 192 |
| L'école à la rencontre de l'associatif du quartier | 194 |
| Les cellules de concertation locale : un dispositif favorisant l'accrochage scolaire | 196 |
| L'importance du vécu des disciplines dans l'accrochage scolaire | 198 |

ATELIER N°9: Pratiques/Innovations pédagogiques

| | |
|---|-----|
| L'obtention du CEB par le biais du chef-d'œuvre pédagogique | 202 |
| Du tutorat à la communauté d'apprentissage | 205 |
| L'éducation interculturelle dans les écoles primaires : le cas de l'Espagne | 207 |
| Comment les enseignants de l'école primaire mettent en œuvre la pédagogie coopérative après une courte formation continue ? | 211 |
| Accompagnement interculturel - exemple de NovaTris - Centre de compétences interculturelles de l'Université de Haute-Alsace | 215 |

ATELIER N°10: Décrochage scolaire

| | |
|--|-----|
| Accrochage scolaire par un climat favorable aux apprentissages et au développement personnel | 217 |
| Sens, enjeux et contenus d'un projet européen pour la promotion d'une prévention pluri-catégorielle du décrochage scolaire | 219 |
| Une histoire de relations humaines ? Effets de pairs et de qualité des relations élèves-enseignants dans l'explication de l'absentéisme en Fédération Wallonie-Bruxelles | 223 |
| Que deviennent les jeunes décrocheurs après avoir été accompagnés par un Service d'Accrochage Scolaire ? | 228 |

| | |
|--|-----|
| TABLE RONDE: Enjeux et perspectives d'une éducation durable | 233 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <u>Mercredi 11 octobre 2017</u> | 235 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| SYMPOSIUM N°7: Trois approches de l'évaluation des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire : méta-analyse, auto-évaluation et élaboration d'un répertoire élargi de questions | 237 |
| Richesse et périls de l'autoévaluation d'un dispositif innovant de concertation | 239 |
| Pour une évaluation élargie des actions dites d'accrochage scolaire | 242 |

ATELIER N°11: Climat scolaire/Harcèlement

| | |
|---|-----|
| Spécificité de l'Education Physique et Sportive dans l'intégration scolaire : utiliser l'engagement corporel pour construire l'affiliation entre les élèves | 245 |
| Prévenir les violences et les discriminations : de la culture scolaire aux alliances éducatives durables | 249 |
| Empathie, Entraide, Equipe : Ensemble pour stopper le harcèlement | 254 |

ATELIER N°12: Famille-immigration/Ecoles-familles

| | |
|---|-----|
| Raccrocher une formation : expériences parentales et dispositifs de remédiation dans le contexte genevois | 257 |
| Le rapport de confiance et de collaboration entre la famille et l'école. Le vecteur de stabilité scolaire des enfants roms scolarisés en France | 261 |
| Négociation des rôles entre parents et enseignants : (dés)illusions d'une logique d'alliance éducative dans un contexte scolaire ethnocentrique | 266 |
| Coaching scolaire | 271 |
| Vers une modélisation des pratiques de solidarités familiales intergénérationnelles au sein des familles monoparentales | 274 |

ATELIER N°13: Famille-immigration/Ecoles-familles

| | |
|--|-----|
| L'enrôlement des lycéens dans des « processus de prise de responsabilités familiales » selon le lieu de vie et le contexte socioculturel. Recherche exploratoire | 278 |
| La débrouille des familles populaires face aux institutions | 282 |
| L'école et les familles issues de l'immigration: obstacles, défis et opportunités | 285 |
| Un dispositif pédagogique intégratif en contexte de diversité : activités plurilingues dans une perspective coopérative et interculturelle pour apprendre ensemble | 290 |

ATELIER N°14: Besoins spécifiques

| | |
|---|-----|
| Tac-au-tac | 292 |
| Âgisme au sein de l'enseignement supérieur ? Etude exploratoire des représentations sociales du vieillir et orientation socioprofessionnelle | 295 |
| L'insertion sociale des jeunes marginalisés qui présentent une déficience intellectuelle légère | 299 |
| L'accrochage scolaire des enfants à haut(s) potentiel(s) | 300 |

CONFERENCE PLENIERE N°4: L'école dans les familles, les familles dans

| | |
|--|-----|
| l'école : une rencontre en tension | 303 |
|--|-----|

Lundi 9 octobre 2017

CONFERENCE PLENIERE N°1 (Salle Albert II)

La construction des inégalités scolaires, entre processus structurels, pratiques et dispositifs d'enseignement.

Par Jean-Yves Rochex,

Département Sciences de l'Éducation, Laboratoire CIRCEFT,
Université Paris 8, Saint-Denis, France

Nous nous attacherons essentiellement dans cette intervention à une des questions majeures posées à l'héritage et aux évolutions du système éducatif en suivant l'exemple français, à savoir sa capacité à pouvoir conjuguer, d'une part, diffusion accrue de l'instruction et des savoirs et élévation du niveau de formation des nouvelles générations et, de l'autre, réduction des inégalités sociales, sexuées ou territoriales, d'accès aux études, aux diplômes et aux savoirs ce qu'A. Prost a respectivement nommé démocratisation quantitative et démocratisation qualitative (Prost, 1986 et 2001 ; Rochex, 2001). Nous montrerons que les réalités et processus qu'il est possible de mettre au jour à partir de cette question sont complexes et parfois contradictoires. A titre illustratif, la France est sans doute un des pays où la question des inégalités scolaires est une des questions politiquement les plus vives tout en étant l'un des pays de l'OCDE où le poids de l'origine sociale sur les performances et les parcours scolaires est le plus important. On y observe des évolutions différentes, voire contradictoires et paradoxales, selon que l'on s'intéresse centralement aux inégalités entre classes sociales, entre sexes ou entre territoires, que l'on porte l'attention sur les « carrières » scolaires des élèves ou sur l'effectivité des acquisitions intellectuelles, langagières et culturelles que l'on peut évaluer chez eux. A partir de l'exemple français, nous concluons en revenant sur la question du bilan et des orientations d'éducation prioritaire et sur le débat politique et professionnel concernant ce qu'il est convenu d'appeler « bonnes pratiques » ou « enseignement explicite ».

POSTER N°1 (Patio)

Développer un « vivre ensemble » inclusif et ouvert à la diversité des orientations sexuelles à l'école : nécessité de formation et d'alliances pour les enseignants

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par Dimitri Cauchie, Marielle Bruyninckx,

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,

Université de Mons, Belgique

Malgré les avancées juridiques et sociales, les violences homophobes perdurent au sein de la société belge qui dispose pourtant d'un cadre législatif favorable à l'inclusion de la diversité des orientations sexuelles, et sévère envers les discriminations fondées sur ce critère. Selon Unia (2016), certains secteurs comme l'emploi et l'enseignement rencontrent encore « des blocages ». En effet, le milieu scolaire n'est pas exempt de violences fondées sur l'orientation sexuelle et ne serait pas favorable au traitement de ces problématiques devant une classe : l'homophobie y reste fréquemment invisible et donc d'autant plus dangereuse. Les discriminations à l'égard des élèves et des enseignants homo- ou bisexuels ne seraient pourtant pas rares et entraîneraient des conséquences graves : stress, anxiété, dépression, homophobie intériorisée... (Chamberland et al., 2011 ; Chouinard, 2011 ; Grenier, 2005; Vavrus, 2008). Au cours de notre recherche, nous avons interrogé 411 sujets francophones à propos de cette problématique (enseignants en fonction ou en cours de formation et membres du personnel non enseignant). Plus de la moitié des sujets en fonction déclarent avoir expérimenté ou observé des actes d'homophobie au sein de leur établissement. La plupart des (futurs) enseignants considèrent qu'aborder les problèmes liés à ces violences fait partie de leurs missions, mais estiment ne pas avoir reçu de formation adéquate pour ce faire et les avis sont partagés quant au degré d'implication et d'enga-

gement dont ils devraient faire preuve. Un manque de formalisation des politiques éducatives de lutte contre l'homophobie scolaire, qui contribuerait à ne pas rendre ces violences plus visibles, est mis en évidence. Cette étude souligne par ailleurs la nécessité d'un renforcement des alliances éducatives avec les partenaires du secteur associatif LGBTQI qui peuvent soutenir efficacement les enseignants dans cette mission de développement d'un « vivre-ensemble » inclusif et ouvert aux préférences affectives et relationnelles de chacun.

Mots-clés : Violences homophobes ; Inclusion scolaire ; Alliances éducatives.

Références :

- Chamberland, L., Emond, G., Julien, D., & Otis, J. (2011). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires. Rapport de recherche*. Montréal: Université du Québec.
- Unia. Centre inter fédéral pour l'égalité des chances. (2016). *L'homophobie en Belgique. Rapport de recherche iVOX*. En ligne : <https://goo.gl/c5dkr8>.
- Chouinard, V. (2011). *La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école secondaire: besoins et perceptions des enseignantes et des enseignants*. Mémoire de licence en sciences sociales. Québec: Université de Laval.
- Grenier, A.A. (2005). *Jeunes, homosexualités et écoles: Enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux de jeunesse de Québec*. Rapport de recherche. Québec: GRIS-Québec.
- Vavrus, M. (2008). Sexuality, schooling and teacher identify formation: a critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 383-390. DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.002.

POSTER N° 2 (Patio)

Les dispositifs de transition lors de l'entrée à l'école maternelle

Axe 2 : Renforcer l'inclusion sociale

Par Marie Housen,

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education (FPLSE)

Université de Liège, Belgique

Ce poster présente un projet d'étude s'intéressant aux pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée d'un enfant à l'école maternelle, dans différents contextes internationaux et nationaux. Ce projet a pour but d'identifier les variables qui favorisent ou non la continuité dans l'expérience de vie des enfants et l'implication des parents dans la vie scolaire. Alors que les pratiques de transition des enseignants peuvent améliorer l'implication des parents dans la scolarité de l'enfant, en particulier ceux de bas niveau socio-économique, (Schulting, Malone, & Dodge, 2005), ce sont ces familles qui en bénéficient le moins (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Nous émettons l'hypothèse que cette première transition peut s'avérer être une période propice à la mise en place d'activités non pas « pour » mais « avec » les familles et les enfants permettant de dépasser une vision déficitaire des familles minoritaires en créant les conditions favorables à la compréhension mutuelle des modes de fonctionnement de chacun (parent, enfant, professionnel-le-s).

Méthodologiquement, trois étapes sont envisagées. La première étape consistera à comprendre comment est traitée cette question dans quatre contextes nationaux et internationaux (Québec, Suisse, France et Flandre) où

cette problématique a été étudiée. La seconde étape visera à faire un état des lieux des pratiques transitionnelles mises en place en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB). Pour ce faire, un questionnaire (Ruel, Moreau, Bérubé, & April, 2013) sera envoyé aux établissements de la FWB. Lors de la troisième étape, une sélection de 10 établissements sera effectuée à partir des résultats de l'état des lieux afin d'observer les pratiques transitionnelles effectives dans leur contexte, de mener des entretiens avec les enseignants et les parents et d'approcher le point de vue des enfants à l'aide de l'approche mosaïque (Clark & Moss, 2001).

Mots-clés : Transition ; Ecole maternelle ; Inclusion

Références :

- April, J., Bérubé, A., Moreau, A. C., & Ruel, J. (2013). Avez-vous planifié la transition vers la maternelle des enfants que vous allez accueillir en septembre ? *Revue Préscolaire*, 51(3), 13-16. En ligne: <http://w3.uqo.ca/moreau/documents/AprilBerubeMoreauRuel2013.pdf>
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: the mosaic approach*. Londres: NCB.
- Pianta, R.C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore: Brookes.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871. En ligne : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2757260/>

POSTER N°3 (Patio)

L'Éducation Intégrale pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants plus pauvres? Les ambitions et défis des politiques de gouvernement dans les écoles publiques brésiliennes

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Rosa Maria Bortolotti de Camargo, Rosane Carneiro Sarturi,

Université Fédérale de Santa Maria (UFSM),

Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brésil

Il existe au Brésil un mouvement d'ampleur qui vise à transformer l'école publique brésilienne en une école capable de fournir une « Éducation Intégrale ». Introduite par l'éducateur Anísio Teixeira (1900-1971), souhaitant proposer aux enfants et jeunes issus de milieux populaires différentes activités formatrices pour la vie dans la société sur les temps scolaires, la notion d'Éducation Intégrale donne aux enfants la possibilité de s'auto-former. Les élèves peuvent ainsi être protagonistes dans l'espace scolaire à partir d'activités pédagogiques diverses (telles que la musique, le théâtre, etc.) et susceptibles de les guider dans les connaissances scolaires formelles ainsi que dans leur formation humaine (Moll, 2013).

La prolongation de l'âge scolaire obligatoire, la création de dispositifs conduisant à augmenter le nombre d'élèves en situation d'inégalité sociale dans les écoles publiques, et parallèlement l'augmentation des inégalités scolaires comme les distorsions âge-classe, des redoublements et du décrochage scolaire, ont abouti à un accroissement des projets d'application d'écoles d'Éducation Intégrale. Cependant, le manque d'infrastructures physiques, d'équipements et de moyens financiers n'ont pas permis le développement d'une politique nationale

d'Éducation Intréale : jusqu'à aujourd'hui, seulement diverses politiques de gouvernement, demeurant isolées, ciblant par exemple les quartiers les plus sensibles, ont vu le jour.

Ce poster présente un travail qui vise à analyser les ambitions et les défis des principaux mouvements politiques favorables à une Éducation Intégrale dont le but final est de favoriser l'inclusion scolaire et sociale des enfants en situation d'inégalité. Notre recherche se veut qualitative et s'appuie sur les principaux mouvements d'Éducation Intégrale depuis Anísio Teixeira jusqu'à aujourd'hui. L'objet est de mener une discussion sur les défis qui ont présidé à la mise en place des différentes politiques de gouvernement dans l'histoire de l'éducation brésilienne et sur les conditions dans lesquelles celles-ci peuvent être dépassées aujourd'hui pour améliorer l'inclusion sociale et scolaire des élèves les plus pauvres.

Mots-clés : Éducation Intégrale ; Politiques publiques éducatives ; Inclusion sociale par l'école.

Références :

Cavaliere, A.M.V. (2002). Educação Integral: uma nova identidade da escola brasileira? *Educação E Sociedade*, 81(23), 247-270. En ligne : <http://w.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>

Moll, J. (2013). *Caminhos da educação integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso

POSTER N°4 (Patio)

Portrait des pratiques des enseignants du primaire et du secondaire à l'égard des élèves présentant des troubles du comportement (TC) en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique)

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Julien Coquel, Sarah Schkoda,

Institut Libre Marie Haps, Bruxelles, Belgique

La façon d'intervenir à l'égard des élèves présentant des troubles du comportement (TC) constitue un enjeu capital pour l'éducation des enfants et des adolescents. Il s'avère que les élèves TC sont les plus difficiles à gérer en classe. Dépourvus de ressources et de stratégies d'intervention, les enseignants peuvent être confrontés à un niveau de stress élevé et d'épuisement professionnel (Gaudreau, 2011). Plusieurs pratiques sont reconnues efficaces pour gérer les TC en classe ou améliorer les comportements et la réussite scolaire de ces élèves. Plusieurs recherches montrent un écart entre les pratiques jugées probantes pour les élèves TC et celles qui sont effectivement utilisées par les enseignants en classe (Massé, Lanaris & Desbiens, 2014).

Ce poster présente une recherche qui a pour objectif de dresser le portrait des pratiques les plus utilisées et de les mettre en lien avec des variables sociodémographiques. À l'aide d'un inventaire des pratiques de gestion de comportements et d'un questionnaire sociodémographique, 193 enseignants de classes spécialisées et ordinaires de l'enseignement primaire et secondaire ont été interrogés.

Il apparaît que les pratiques les plus utilisées restent des pratiques importantes, mais élémentaires, et certainement intégrées durant la formation initiale. Cela pose la question de l'exhaustivité de celles enseignées durant le bachelier. Il serait donc intéressant de réévaluer le contenu de la formation initiale afin de transmettre des pratiques éducatives pour les élèves TC.

Cela ouvre la perspective de proposer, aux enseignants, une formation sur les outils à mettre en place au sein de leur classe. En effet, les enseignants mieux formés sont plus efficaces quant à leurs réponses face aux comportements perturbateurs des élèves. Ils ont donc tendance à enseigner des comportements de « remplacement » aux élèves ayant des difficultés comportementales. Une autre perspective de cette recherche serait de dresser une comparaison belgo-qubécoise de ces pratiques enseignantes.

Mots-clés : Pratiques éducatives ; Troubles du comportement ; Gestion de classe.

Références :

- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation Et Francophonie*, 39 (2), 122-144. doi : 10.7202/1007731ar.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Québec, Canada : Chenelière Education.

POSTER N°5 (Patio)

L'as de l'A.S. (accrochage scolaire)

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Odile Buchet,

Intervenante sociale au Service droit des jeunes d'Arlon (AMO), Belgique

Face au constat d'un nombre croissant de décrochages scolaires, les médiateurs scolaires et criminologues de parquet en Province de Luxembourg se sont questionnés sur les causes de cette problématique pour agir dessus. Une hypothèse a été formulée suite à ces constats : la méconnaissance des règles applicables à l'école pourrait être l'une des causes du décrochage scolaire. L'as de l'A.S. a pour finalité de favoriser l'intégration des élèves dans leur établissement scolaire.

Afin d'y parvenir, plusieurs objectifs ont été fixés :

- Information sur le fonctionnement de l'école.
- Information sur les services auxquels les jeunes peuvent s'adresser en cas de difficultés.
- Recueil de la parole des élèves en matière de bien-être à l'école.

Concernant la méthodologie appliquée, elle est basée sur des partenariats entre les secteurs de l'aide à la jeunesse, de l'enseignement et de la jeunesse ; les constats réalisés par les professionnels ; les réflexions sur les causes du phénomène observé ; la création de l'outil et son test auprès du public concerné ; l'expertise de Pipsa ; la modification de l'outil et la collaboration avec une classe pour la création visuelle.

Mots-clés : Accrochage scolaire, Information, Bien-être

POSTER N°6 (Patio)

Le référentiel de soutien à la parentalité

Axe 2 : Renforcer l'inclusion sociale

Par Sarah Trillet, Aurélie Dupont,

Direction Recherche et Développement, ONE, Bruxelles, Belgique

Le soutien à la parentalité est une mission transversale de l'ONE, inscrite dans le décret du 17 juillet 2002 portant réforme de l'Office de la Naissance et de l'Enfance. En plus de dix ans, cette mission s'est concrétisée par la réalisation d'outils (fiches CERA, brochures « limites et repères », etc.), de recherches, des initiatives d'accompagnement de professionnels, la participation à des formations, à des journées d'études et colloques mais aussi à travers la création d'une cellule soutien à la parentalité au sein de la Direction Recherches et Développement de l'ONE.

En 2012, le référentiel de soutien à la parentalité « Pour un accompagnement réfléchi des familles » était publié, fruit d'une collaboration entre l'Office de la Naissance et de l'Enfance, la Direction Générale de l'Aide à la Jeunesse et le Délégué Général aux Droits de l'Enfant. Ce document est destiné à l'ensemble des professionnels de la Fédération Wallonie-Bruxelles en contact avec des familles et des enfants. Il a pour vocation d'aider ces derniers à développer un langage commun autour de la notion de soutien et d'accompagnement de la parentalité et leur propose une série de principes et bannières pour les aider à réfléchir sur leurs pratiques et à adopter des attitudes professionnelles visant le respect des enfants et des familles. Il vise aussi à une meilleure articulation entre professionnels lors de l'accompagnement des parents.

Ayant une visée généraliste et ne prétendant pas à l'exhaustivité, ce référentiel a été conçu dans l'idée de se voir complété et prolongé par une série de « satellites » afin d'en approfondir certains points abordés trop brièvement ou d'en décliner les grands principes et balises selon des contextes et métiers plus spécifiques.

Mots-clés : Accompagnement de la parentalité ; Bienveillance ; Réflexivité

Références :

Sellenet Catherine, *La parentalité décryptée. Pertinence et dérives d'un concept*. Paris, l'Harmattan, 2007

Houzel Didier (dir), *Les enjeux de la parentalité*, Ministère de l'Emploi et de la solidarité, Ramonville Saint Agne, Erès, 1999

SYMPOSIUM N°1 (Salle Albert II)

**Prévenir le décrochage scolaire à l'aide du mentorat :
Quelle efficacité ? À quelles conditions ?**

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Coordinateurs : Benoît Galand, Catherine Blaya,

Université catholique de Louvain, Belgique,

Université de Nice, France

Discutant : Patrick Picard,

Centre Alain Savary, Institut français d'éducation, ENS de Lyon, France

Plusieurs programmes de prévention du décrochage scolaire présentent la caractéristique de faire intervenir, auprès d'élèves vulnérables, un adulte de l'école faisant office de mentor. Cependant ces programmes reposent souvent sur des initiatives locales ou sont insuffisamment soutenus par des données de recherche. Ce symposium présente les résultats d'études réalisées dans trois pays (Canada, France, Belgique), implantés dans des contextes organisationnels et culturels différents, mais qui partagent toutes la caractéristique de faire appel au mentorat pour améliorer l'expérience scolaire d'élèves repérés comme étant à risque d'abandonner l'école. Quelles sont les questions et les défis soulevés par ce type d'intervention ? Comment ce type d'intervention arrive-t-il à s'implanter dans ces différents cadres éducatifs, avec quels résultats, et dans quelles conditions ?

Le jeune qui quitte l'école sans diplôme contracte une lourde hypothèque personnelle à l'âge adulte : il a davantage recours à l'aide sociale, éprouve plus de difficultés avec la justice, a plus de problèmes de santé physique et mentale, vit plus de difficultés que ses pairs diplômés à se trouver un emploi et,

le cas échéant, est moins bien rémunéré (Dyke, 2007). En raison de ces impacts individuels et collectifs, la scolarisation s'impose comme un pilier du développement social et économique d'un pays, et se présente comme une stratégie majeure pour réduire les inégalités sociales et accroître la santé et le bien-être de sa population.

Pour une majorité de scientifiques, le décrochage scolaire est l'aboutissement d'un processus progressif de désengagement et d'échecs pouvant prendre racine dès les premières expériences à l'école (Rumberger, 2011). L'engagement scolaire renvoie au rapport de l'élève avec son expérience de scolarisation; il reflète la mobilisation de ses ressources pour répondre aux exigences de l'école et bénéficier de son offre. Reposant sur la motivation, il évoque la notion d'effort consenti par l'élève. L'engagement scolaire (comportemental, affectif, cognitif) et l'échec en classe sont par ailleurs malléables et différents programmes de prévention du décrochage visant à soutenir l'engagement et la réussite scolaires ont vu le jour depuis les années 2000 (Christenson et al., 2008). Plusieurs de ces programmes, parmi les plus prometteurs, présentent la caractéristique de faire intervenir, auprès d'élèves vulnérables, un adulte de l'école faisant office de mentor (Christenson, Reschly, & Wiley, 2012). Ces programmes ont cependant un impact limité dans la mesure où nombre d'entre eux reposent sur des initiatives locales ou sont insuffisamment soutenus par des données de recherche. Lorsque des données relatives à l'efficacité d'une intervention sont disponibles, on manque en outre souvent d'information sur leurs contenus et leurs déroulements, ou sur le contexte et les conditions d'implantation (Janosz, Fallu & Deniger, 2000).

Face à cet état des choses, ce symposium présente les résultats d'études réalisées dans trois pays (Canada, France, Belgique), dans des contextes organisationnels et culturels différents, mais qui partagent toutes la caractéristique de faire appel à la stratégie du mentorat pour améliorer l'expérience scolaire d'élèves repérés comme étant à risque d'abandonner l'école. Quelles sont les questions et les défis soulevés par ce type d'intervention ? Comment ce type d'intervention arrive-t-il à s'implanter dans ces différents cadres éducatifs, dans quelles conditions et avec quels résultats ?

La première présentation (Archambault et al.) portera sur l'adaptation et l'évaluation au Québec du programme Check & Connect (devis longitudinal quasi expérimental). Il y sera question des effets obtenus dans des écoles primaires et secondaires de la région montréalaise, ainsi que des conditions de mise en œuvre. La deuxième présentation nous amène en France. C. Blaya exposera les résultats du programme (j')ADHERE, expérimenté avec des élèves du secondaire. Ce programme comporte un volet de mentorat, mais également un volet d'intervention sur le climat scolaire. La troisième présentation sera l'occasion de présenter le processus d'implantation du programme Check & Connect dans l'enseignement secondaire belge (Galand et al.) dans un système scolaire très différent puisque très décentralisé, en faisant ressortir les défis associés à ce type de système / qui y sont associés. Ces trois présentations seront commentées par Patrick Picard, spécialiste de l'éducation prioritaire et de la formation continue.

Évaluation de la mise en œuvre et des effets du programme Check & Connect dans des écoles primaires et secondaires au Québec

Par Isabelle Archambault, Michel Janosz, Mélissa Goulet, Sophie Pascal,
Université de Montréal, Canada

Au Québec, dans les dernières années, la proportion d'élèves âgés entre 16 et 24 ans ayant quitté l'école sans diplôme d'études secondaires s'élevait à 15,3 % (MELS, 2015). Même si le phénomène est en baisse, les décrocheurs se trouvent confrontés à d'importantes difficultés susceptibles d'influencer leur intégration sociale et professionnelle future. Heureusement, certains programmes ont démontré une relative efficacité pour prévenir le décrochage scolaire. Ces programmes ont cependant un impact limité dans la mesure où plusieurs reposent sur des initiatives locales ou sont insuffisamment soutenus par des données de recherche. De plus, on possède souvent peu d'information sur la fidélité d'implantation de ces interventions; leurs effets concrets s'en trouvent ainsi limités tout comme leur généralisation. Cette communication vise à présenter les résultats de l'évaluation de l'adaptation québécoise du programme Check & Connect. Développé aux États-Unis, ce programme a pour but de promouvoir l'engagement, l'adaptation scolaire, psychosociale et la réussite des jeunes, en plus de prévenir le décrochage scolaire (Christenson et al., 2012). L'adaptation québécoise a été implantée à l'école primaire et secondaire dans deux commissions scolaires (CS) (c.-à-d., regroupement d'écoles selon un territoire). Nous décrivons d'abord la fidélité d'implantation du programme dans ces contextes. Ensuite, nous présenterons les processus à l'origine des écarts d'implantation, les effets du programme et les variations de ces effets en fonction du contexte.

Le programme Check & Connect a été implanté dans 20 écoles primaires et 10 écoles secondaires réparties dans deux CS. Cinquante-deux mentors (25% au primaire) ont été recrutés pour l'intervention. Cinq cent cinquante-trois élèves ont également participé à l'étude (39% au primaire). Ces élèves ont été ciblés à partir d'outils de repérage et répartis de manière aléatoire dans les groupes contrôles (50,5%) et expérimentaux. Cette étude repose sur un devis mixte. L'évaluation de l'implantation a été réalisée à partir de données issues de journaux de bord et d'entrevues (n=13). L'évaluation des effets est basée sur des données quantitatives (c.-à-d., données administratives, questionnaires) obtenues au pré-test et post-test (2 ans). Ces données ont été examinées à partir d'ANCOVAs et de régressions linéaires multiples. Les résultats indiquent d'abord que la fidélité d'implantation du programme varie en fonction des contextes (c.-à-d., école primaire/secondaire; 2 CS) et que des facteurs comme les conditions organisationnelles au sein de la CS (p. ex., ressources, mobilisation), les caractéristiques des mentors (p. ex., formation, compétences) et les caractéristiques des élèves (p. ex., profil de difficultés) y ont joué un rôle. Du point de vue des effets, les résultats indiquent que les élèves du primaire ayant participé à l'intervention sont plus motivés en classe, se sentent mieux soutenus par leurs parents et rapportent moins de problèmes émotifs, d'isolement social et de difficultés de concentration et d'attention. Le programme n'a cependant pas eu d'effet sur certaines dimensions de l'adaptation scolaire (p. ex., engagement) et a eu des effets négatifs sur les retards et le rendement. En croisant ces résultats avec ceux relatifs à l'implantation, on constate toutefois que plusieurs de ces effets varient en fonction de la CS et que les effets négatifs sont présents uniquement dans l'une d'elles. À l'école secondaire, les élèves ayant participé à l'intervention se sont améliorés sur 70% des variables mesurées, notamment leur motivation, leur rendement et leur engagement. Ces élèves se sentent également mieux soutenus par les enseignants et sont moins délinquants, bien qu'ils ne persévèrent pas davantage dans leurs études que ceux du groupe contrôle. Une fois de plus, on constate toutefois des variations d'effet en fonction de la CS dans laquelle le programme est implanté. En somme, nos résultats suggèrent qu'un examen approfondi de la fidélité et des conditions d'implantation d'un programme est nécessaire pour mettre en perspective ses effets et pouvoir cibler les facteurs qui faciliteront ou feront obstacle à sa mise en œuvre efficiente dans d'autres contextes.

(j')ADHERE Evaluation de l'implantation d'un programme de prévention contre le décrochage scolaire

Par Catherine Blaya,

CAPEF - Observatoire International de la Violence à l'Ecole

Université de Nice, France,

Cette communication présentera les résultats de l'évaluation du programme de prévention contre le décrochage scolaire « J'ADHERE » à destination des élèves de 5ème et de 6ème. Ce programme est adapté des programmes « Check & Connect » aux Etats-Unis (Evelo, Sinclair, Hurley, Christenson, et Thurlow, 1996) et « Trait d'Union » au Québec (Fortin et al., 2012). Il propose d'agir à la fois sur les élèves identifiés comme présentant des probabilités de décrocher et sur le climat scolaire dans son ensemble. La recherche montre que pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire, le climat de l'établissement scolaire serait un des éléments essentiels (Poulin, Beaumont, Blaya, Frenette, 2015 ; Benbenishty & Astor, 2005 ; Fallu & Janosz, 2003). S'appuyant également sur les travaux de l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole à cet égard (Debarbieux, 1996 ; 1998), le programme (j')ADHERE propose aux établissements non seulement un diagnostic de climat scolaire, mais aussi la mise en place de comités d'élèves, forces de proposition pour l'amélioration du climat scolaire dans une perspective de responsabilisation et d'empowerment. L'ensemble de la démarche repose sur les principes suivants : la collaboration école/université ; la prévention du décrochage scolaire via un climat scolaire positif (Moos, 1979 ; Elias, 2010 ; Lessard, Poirier, Fortin, 2010 ; Galand et al., 2012) ; les élèves comme acteurs de changement et participants à l'amélioration du climat scolaire ; la création d'un lien significatif avec un adulte de l'établissement scolaire grâce à un suivi individualisé des élèves les plus à risque de décrocher (Domagala-Zysk, 2006; Janosz et Fallu, 2003; Cossette et al., 2004, Murray et Malmgren, 2005 ; Fortin et al., 2012).

L'évaluation réalisée se situe à plusieurs niveaux. Une démarche rigoureuse pre-test/post-test a été réalisée. Il s'agit d'une évaluation des facteurs pouvant augmenter la probabilité de décrocher (climat de classe, climat scolaire, influence des pairs sur le décrochage, victimation, estime de soi, anxiété, agressivité, fonctionnement familial, etc.) par passation d'un questionnaire aux élèves des niveaux 6ème et 5ème en collège et 2nde et 1ère pro en Lycée Professionnel en début d'année. En fin d'année scolaire, les élèves ayant bénéficié d'un accompagnement individuel dans le cadre de l'intervention ont passé un post-test afin d'évaluer les variations éventuelles dans les indicateurs (N=64). Ceci a été complété par des entretiens individuels avec ces élèves (20) afin de connaître leur ressenti par rapport à l'expérience.

Les accompagnateurs impliqués dans le programme ont eux aussi participé à des entretiens sur l'implantation du programme et les difficultés qu'ils rencontraient (n= 30) et ont complété une fiche de satisfaction par rapport à la démarche. Les coordonnateurs des groupes d'accompagnateurs ont réalisé 24 réunions enregistrées et analysées. Ce programme mis en œuvre ces deux dernières années dans 8 établissements scolaires montre des résultats prometteurs. Ces résultats varient toutefois selon les conditions d'implantation et les contextes des établissements participants, mettant ainsi en évidence les pratiques et conditions nécessaires pour une plus grande efficacité.

Évaluation de l'adaptation belge du programme Check & Connect : Enjeux et défis de la mise en oeuvre d'un programme de prévention « clé sur porte » dans un système scolaire décentralisé

Par Benoit Galand, Virginie Hospel,

Université catholique de Louvain, Belgique

La réduction du décrochage scolaire est un des objectifs prioritaires des instances européennes. En réponse à un appel à projets du Fond Social Européen, un partenariat s'est mis en place pour mettre en oeuvre et évaluer le programme de prévention du décrochage scolaire « Check & Connect » en Belgique francophone. Ce partenariat regroupe des établissements scolaires, des centres psycho-médico-sociaux, des médiateurs scolaires et des chercheurs universitaires. Le projet bénéficie de la collaboration du Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires (GRES), de l'Université de Montréal, qui a accompagné l'adaptation et la mise en oeuvre du programme « Check & Connect » au Québec et en France. Le système scolaire belge est fortement décentralisé, chaque établissement bénéficie d'une forte autonomie de gestion et les enseignants bénéficient d'une grande liberté pédagogique. La participation à ce projet est donc basée sur un choix volontaire de la direction de chaque établissement, qui développe chacun un projet éducatif propre.

Les objectifs principaux de ce projet sont (a) de tester l'efficacité du programme « Check & Connect » en Belgique francophone, (b) d'identifier les conditions qui facilitent ou entravent la mise en place du programme dans les écoles, et (c) d'évaluer les retombées des compétences et des outils apportés par les mentors pour les autres membres des équipes éducatives.

Les 10 établissements partenaires de ce projet sont situés en milieu urbain (Bruxelles et Charleroi) et accueillent un public plutôt défavorisé. Le projet est ciblé sur les élèves de 3ème et 4ème année de l'enseignement qualifiant (c.-à-d. débouchant sur une qualification donnant accès directement au marché de l'emploi), parmi lesquels le taux de retard scolaire est souvent élevé. Le programme « Check & Connect » repose sur le travail de mentors chargés à la fois de développer une relation de confiance privilégiée avec des élèves identifiés comme « à risque de décrochage » et la supervision systématique du comportement de ces mêmes élèves. Chaque direction a géré de manière indépendante le choix des mentors parmi les membres de son équipe éducative, ce qui a abouti à des profils très hétérogènes parmi ceux-ci. Les candidats mentors ont suivi trois journées de formation et bénéficient de supervisions régulières en école et inter-écoles. La Trousse d'Evaluation des Décrocheurs Potentiels (TEDP), un questionnaire standardisé développé par le GRES et proposé en version web, fait l'objet d'une validation en Belgique, dans le but d'être utilisée à la fois comme outil de détection et d'évaluation de l'efficacité du programme.

La présentation fera état de l'avancement du projet et des adaptations contextuelles apportées, de l'évolution de la collaboration entre les différents acteurs impliqués dans le partenariat et de leurs positionnements, des difficultés de mise en oeuvre et des conditions facilitantes observées, des tensions identitaires et du développement professionnel vécus par les mentors, et des spécificités liées au système scolaire belge dans les résultats relatifs à la TEDP.

SYMPOSIUM N°2 (Espace Baudouin)

Concepts et instruments de la lutte contre le décrochage scolaire : convergences internationales.

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Coordinateur : Joël FICET,

Université Libre de Bruxelles, Belgique

Intervenants :

Eric Mangez, *Université Catholique de Louvain, Belgique*

Les indicateurs PISA et la convergence des politiques scolaires nationales

Patricia De Smet, *Commission européenne - Direction générale de l'éducation et de la culture.*

Les travaux de la Commission européenne sur le décrochage scolaire

Ides Nicaise, *professeur, KU Leuven, Belgique*

L'application des recommandations internationales sur le décrochage scolaire en Belgique

L'intervention croissante des organisations internationales (notamment l'Union européenne et l'OCDE, mais la Banque Mondiale, l'UNESCO ou l'UNICEF) dans le domaine de l'éducation génère une convergence au moins partielle des concepts et instruments des politiques nationales de lutte contre le décrochage scolaire. L'objet de ce symposium est en conséquence de débattre du degré réel de cette convergence internationale, ainsi que ses bienfaits ou effets

pervers éventuels. Il sera pour cela entrepris d'apporter des éléments de réponse aux trois questions suivantes :

- 1) Quels sont les acteurs participant aujourd'hui à la définition des politiques relatives au décrochage scolaire au niveau international, et quelles sont leurs positions ?
- 2) Par quelles voies l'influence des organisations internationales sur les communautés éducatives nationales s'exerce-elle ?
- 3) Ces influences aboutissent-elles effectivement à une harmonisation des politiques nationales de lutte contre le décrochage scolaire, rencontrent-ils des résistances locales et peut-on déjà en évaluer les résultats concrets ?

SYMPOSIUM N°3 (Salle du Trône)

Comment mieux vivre ensemble face au cyber-harcèlement

Coordinateur :

Willy Lahaye,

Université de Mons, Belgique

Intervenants :

Bruno Humbeeck,

Université de Mons, Belgique,

Olivier Bogaert

Computer Crime Unit, Bruxelles, Belgique,

Etienne Wery

avocat spécialisé dans le droit numérique et les nouvelles technologies, Belgique,

Frédéric Naymark

Association Respect Zone, Belgique,

Mélody Maiquez

Service de Prévention de la ville de Mons, Belgique,

Voir Addendum

ATELIER N°1 : Accrochage scolaire axé dispositif (Salle Rubens)

Comment étudier les parcours particuliers de décrochage paradoxal à l'aune des écarts entre l'échantillon et la population enquêtée ? Le cas de jeunes passant par un microlycée en France

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Benjamin Denecheau,

OUIEP, Université de Paris-Est Créteil, France

À partir d'une recherche sociologique et compréhensive sur les trajectoires d'élèves sans diplôme visant un retour à l'école, nous nous intéresserons aux effets de la constitution de l'échantillon. Les accords ou refus de participation induisent des écarts entre la population d'enquête et l'échantillon et contribuent à une invisibilisation d'individus. Effectivement, les individus que l'on ne recrute pas peuvent faire partie des plus distants du monde scolaire, orientant ainsi les résultats de la recherche et occultant la frange la plus précaire de la population. Ce qui n'est pas sans influencer les connaissances que nous avons sur la population et sur les effets identifiés du dispositif étudié, notamment dans sa capacité à prévenir ou à remédier au décrochage scolaire.

Au cours d'une enquête, l'étape du recrutement des individus pour la constitution de l'échantillon nécessite une vigilance quant aux éventuels biais qui peuvent apparaître dans le non-recrutement d'individus dont la situation ne pourra pas être représentée. Dans le cadre des recherches sur les inégalités scolaires et notamment celles sur le décrochage (constituant un élément particulièrement marquant dans les parcours socio-scolaires), les distances marquées entre des individus et le monde scolaire peuvent se retrouver entre ces mêmes individus et l'enquête, masquant ainsi au processus de production des connaissances des

éléments sociaux différenciateurs des parcours et des situations. Ce point aveugle peut d'ailleurs rejoindre celui des professionnels qui peuvent retenir des parcours et des situations plutôt que d'autres, contribuant ainsi à une vision partielle des publics et de leur situation (Denecheau, Houdeville & Mazaud, 2015).

Nous discuterons de ces éléments méthodologiques à partir d'une enquête auprès de jeunes passant par un microlycée. En France, ces dispositifs accueillent les jeunes de 16 à 25 ans ayant quitté le système éducatif sans diplôme depuis plus de six mois. Constitué selon une dérogation à l'organisation de l'école, ce dispositif infléchit les attentes traditionnelles de la forme scolaire pour viser un « accrochage » sous la forme de l'obtention d'un diplôme de niveau secondaire, le baccalauréat (Pirone, 2014).

Les jeunes concernés par un décrochage constituant une population très hétérogène (Blaya, 2010), ils ne se répartissent pas uniformément dans les dispositifs de prévention ou de remédiation du décrochage. Qui sont alors les jeunes qui fréquentent un microlycée ? Quel est leur parcours et à quelle distance sont-ils de l'école et de ses normes de socialisation ? Diffèrent-ils de ceux qui fréquentent d'autres dispositifs, notamment ceux qui visent une insertion (Écoles de la deuxième chance, Epide, etc.) ? Si la recherche permet de travailler ces questions, la méthodologie employée et la constitution de l'échantillon, en cernant une partie de la population, peuvent rendre visible ou laisser invisible des groupes d'individus qui se rejoignent sur des indicateurs qui ont leur importance dans l'étude du décrochage scolaire.

La communication s'appuiera sur une recherche en cours qui s'intéresse aux trajectoires d'élèves passant par un microlycée. Que produit ce dispositif particulier ? Quel est son public ? Pour quelles raisons décide-t-il de renouer avec l'école, avec sa diplomation ? Que font ces jeunes de cette expérience ? Car si nombre de jeunes sortis sans diplôme cherchent un moyen de s'insérer, tous ne désirent pas repartir sur les bancs de l'école. En retraçant leurs trajectoires sociales, scolaires, professionnelles, familiales (Grosetti et al, 2006), nous étudions la manière dont ils ont construit le sens qu'ils octroient à leur scolarité, à leur expérience du microlycée, à leurs projections d'avenir. Nous

inscrivant dans une approche sociologique constructiviste et d'analyse complexe des phénomènes sociaux (Morin, 2005 ; Berger, Luckmann, 1996), associant à notre grille d'analyse celle des socialisations plurielles (Lahire, 2001), nous nous intéressons, en tant que bifurcations biographiques, aux processus de décrochage précédant leur inscription au microlycée, aux raisons et événements qui les ont amenés à cette inscription (Abott in Grossetti, 2006). Il s'agit aussi d'identifier ce que deviennent ces jeunes après le microlycée et de saisir quelles ont été les influences performatives, les compétences, les savoir-être et les savoir-faire provenant de leur expérience en microlycée.

À partir d'un suivi de cohorte constitué par 90 jeunes inscrits dans un microlycée, nous avons procédé à une analyse secondaire de données pour analyser les données sociales et scolaires (principalement les absences et l'obtention du diplôme) recueillies par l'équipe pédagogique. Nous avons complété ce recueil par la constitution (en cours) de trois cohortes de dix jeunes par an qui participeront à trois entretiens individuels semi-directifs. Notre communication s'appuiera sur l'analyse des premières passations.

Les jeunes participants sont ceux qui quittent le dispositif (avec le baccalauréat ou non) et qui acceptent de participer à l'enquête. C'est ce dernier point qui retient ici notre intérêt : qui sont ceux qui acceptent ? Quels sont ceux qui refusent ? Comment est entendue la recherche ? Pourquoi y participer ? Quelles peuvent être les réticences ? C'est principalement par celles et ceux qui acceptent que l'on peut comprendre ce qu'ils en perçoivent et ce qu'ils en disent, mais également ce qui fonde leur accord. Les jeunes qui ont participé à l'enquête indiquent globalement être intéressés par la démarche et y trouver une utilité. Cela impliquerait que ceux que nous ne touchons pas sont plus distants ou réservés face à cette démarche.

L'échantillon étant le moyen d'approcher la réalité et les individus concernés par une situation, ses défauts sont autant des limites à l'atteinte de cet objectif. Les accords ou refus de participation participent ici à établir des écarts entre la population d'enquête et l'échantillon et contribuent à une visibilisation ou

une invisibilisation d'individus. Cela est d'autant plus préoccupant quand cela contribue à occulter des parcours ou des situations qui ont de nombreux points de convergence (Santelli, 2010).

Une des hypothèses est que ceux qui refusent de participer à l'enquête ont tendance à être les plus distants de l'équipe pédagogique, la non-participation semble ainsi liée à leur expérience scolaire au microlycée. Notre échantillon a tendance à inclure les jeunes aux expériences positives rejoignant ainsi les constats de Rayou (2018, à paraître). Si nous avons dans notre échantillon des jeunes aux parcours paradoxaux, des « décrocheurs qui n'auraient pas dû décrocher » du fait de leur parcours socio-scolaire, nous recueillons moins de données sur ceux qui auraient davantage de proximité avec ceux qui sont recrutés en dehors des dispositifs (Blaya, 2003).

Nous nous interrogeons sur les individus que l'on ne recrute pas, qui constituent une partie de la population d'enquête, et qui peuvent ici faire partie des plus distants de l'établissement, orientant ainsi les résultats de la recherche et occultant la frange la plus précaire de la population. Ce qui n'est pas sans influencer les connaissances que nous avons sur la population et sur les effets identifiés du dispositif étudié, notamment dans sa capacité à prévenir ou à remédier au décrochage scolaire.

Mots-clés : Accrochage scolaire, microlycée, échantillonnage, parcours paradoxal

L'as de l'A.S. (l'as de l'accrochage scolaire) un outil concret d'information et de recueil de la parole des élèves

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Odile Buchet,

Service Droit des Jeunes (Aide en Milieu Ouvert), Arlon, Belgique

Suite au constat d'une augmentation du nombre de décrochage scolaire posé par des médiateurs scolaires, des criminologues de Parquet et le service droit des jeunes Luxembourg, un groupe de travail s'est constitué pour réfléchir à la problématique. L'hypothèse formulée était que la méconnaissance des règles applicables à l'école pouvait être l'une des causes du décrochage scolaire. Les échanges du groupe de travail nous ont conduit à créer un outil ludique dont la finalité est de favoriser l'intégration des élèves dans leur établissement scolaire. Cette finalité se décline autour de trois objectifs : le premier concerne l'information sur le fonctionnement de l'école, le second l'information sur les services auxquels les jeunes peuvent faire appel en cas de difficultés et le dernier le recueil de la parole des élèves en matière de bien-être à l'école.

Le but du jeu vise à répondre à des questions pour gagner des modules permettant à chaque équipe de construire leur école où ils se sentent bien. Des partenaires (AMO, CPMS...) ont été formés à l'utilisation de l'outil (et sensibilisés à sa philosophie). Une classe d'élèves a été impliquée dans la réalisation graphique de l'outil et d'autres dans l'élaboration du jeu (phase test).

L'outil revêt également une dimension citoyenne. En effet, certaines questions visent à les faire débattre sur divers sujets tels que l'utilisation des nouvelles technologies à l'école, les tenues vestimentaires...Le jeu est dans sa première année de fonctionnement. Nous avons, d'ores et déjà, pu recueillir des éléments intéressants sur la notion de bien-être à l'école pour les élèves. Par

exemple, certains ont pu verbaliser l'existence d'un sentiment d'insécurité, le souhait de classes plus accueillantes, un besoin d'espaces de détente... Tous ces éléments sont transmis aux établissements scolaires (direction ou équipe éducative) afin qu'ils puissent s'approprier les suggestions des élèves. L'accent est également mis sur les dispositifs existants à l'attention des élèves pour qu'ils puissent s'exprimer (délégation d'élèves, conseil de participation).

Mots-clés : Accrochage scolaire ; Information ; Bien-être

Initier des Communautés d'apprentissage professionnelles dans son école

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Véronique Dayez, François Saucin, Bernadette Warrand,
ASBL Rond-Point, Charleroi, Belgique

En juin 2015, huit écoles de Charleroi, riches de nombreux dispositifs d'accrochage scolaire, ont décidé de s'engager dans un projet européen ACCROJUMP ayant pour objectif l'« Initiation de Communautés d'apprentissage Professionnelles ». Deux Chargées de mission ont été engagées en janvier 2016 afin d'accompagner les écoles dans ce processus.

Ce projet s'inspire des Communautés d'Apprentissage Professionnelles (CAP), telles qu'elles se développent en Ontario. L'enjeu est de créer les conditions pour que l'accrochage scolaire devienne l'affaire de toute la communauté éducative. Il s'agit bien de responsabilité partagée, et donc de développer une culture d'école où les enseignants feront évoluer leurs pratiques en intégrant, en classe, les stratégies reconnues gagnantes pour la réussite des élèves. A terme, nous chercherons à mettre en place une régulation des apprentissages à l'aide de collectes de données régulières auprès des élèves. L'évaluation sera dès lors utilisée pour soutenir l'enseignement et améliorer les apprentissages. C'est dans ce cadre que notre projet s'inscrit depuis un an.

Nous travaillons avec une équipe d'enseignants dans chacune des écoles. Le travail en équipe collaborative est le terreau dans lequel l'expertise se développe, se nourrit de celles des autres et donne l'occasion d'ouvrir de nouvelles voies, de suivre des pistes d'exploration. Les enseignants multiplient leurs moyens de chercher et de trouver les bonnes pratiques pédagogiques. L'enjeu est aussi, à travers cet échange de pratiques gagnantes, de développer le

sentiment de compétence des enseignants et d'obtenir par là un effet sur l'accrochage des élèves. Nous avons travaillé la mobilisation des équipes dans ce sens et les premiers résultats sont qualitativement très intéressants. En effet, en un an, les équipes disent avoir déjà augmenté leur cohésion et leur cohérence par leur collaboration. L'impact sur les élèves est aussi amorcé. Nous souhaiterions témoigner de cette première expérience, s'inscrivant dans un processus plus que prometteur.

Mots-clés : Pratiques collaboratives ; Elève acteur de ses apprentissages ; Réussite de tous

Favoriser l'accrochage scolaire d'apprentis en formation professionnelle spécialisée: modélisation d'un dispositif de prise en charge

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Lara Bolzman, Luc Lambert,

Haute école pédagogique Lausanne - Centre de formation professionnelle spécialisée Le Repuis. Lausanne-Grandson, Suisse

En France, les politiques éducatives de lutte contre le décrochage scolaire ont récemment basculé des logiques de remédiation vers de nouvelles logiques visant à prévenir une rupture définitive entre élèves et institutions scolaires. Dans ce cadre, le programme « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » (MENESR, 2014) incite à développer des alliances éducatives dans les établissements scolaires. L'objectif initial de ces alliances éducatives est de proposer de nouvelles réponses individualisées aux jeunes en difficulté à l'école, afin d'éviter que ces derniers ne quittent le système éducatif sans avoir obtenu de diplôme. Généralisées à l'ensemble des établissements à la rentrée 2016, les alliances éducatives constituent des dispositifs très récents, qui sont de fait encore en construction. La recherche dont est issue cette présentation entend interroger la manière dont cette préconisation officielle a pu être traduite à l'échelle locale, par les acteurs de terrain. En considérant les différentes étapes de construction de la lutte contre le décrochage scolaire, les normes institutionnelles du système français, ainsi que les infléchissements récents des politiques éducatives vers de nouveaux modes de régulation d'inspiration néo-libérale (Maroy, 1992 ; North, 1990), quelles logiques ont mené les professionnels de l'Alliance Éducative du lycée Sophie Germain, dans laquelle a été réalisée cette étude, à s'unir autour d'une action commune (Thevenot, 2006) de lutte contre le décrochage scolaire, et à quelles difficultés sont-ils confrontés pour coordonner leurs efforts (Lafaye, 2005) ?

Dans le cadre de cette recherche, une enquête a été réalisée entre décembre 2016 et avril 2017 au sein du lycée polyvalent Sophie Germain, situé dans une agglomération importante de l'Ouest de la France, où se construit un projet intitulé « Alliance Éducative », dont l'objectif est de proposer des parcours de suivi personnalisé aux jeunes identifiés comme présentant des risques de décrochage scolaire. Il s'agit d'un dispositif partenarial interne, en ce qu'il est composé de plusieurs acteurs de l'établissement, issus de champs professionnels variés. Il s'appuie sur la participation d'un membre de l'équipe de direction, d'enseignants, de Conseillères Principales d'Éducation (CPE), d'infirmières, d'une assistante de service social, d'une Conseillère d'Orientation-Psychologue (COP), de coordonnateurs de la Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire (MLDS) et d'une volontaire en service civique à la MLDS. Au-delà des lectures permettant de replacer cette étude de cas dans un contexte politique (programmes politiques, circulaires officielles, textes de cadrage institutionnels), deux types de matériaux distincts ont été utilisés pour aborder empiriquement cette recherche. Ainsi, neuf entretiens compréhensifs ont été réalisés auprès de onze professionnels, tous membres de l'Alliance Éducative du lycée étudié (sept entretiens individuels et deux entretiens collectifs). En parallèle, des observations régulières ont été menées sur le terrain qui, croisées avec les données recueillies en entretien, ont permis de découvrir plus finement des aspects de l'action des uns et des autres. Elles ont donné accès à des données « en situation », et ont été l'occasion d'étudier la manière dont se comportaient les acteurs de l'Alliance Éducative dans des contextes variés. Sur un premier plan, la mise en place de cette Alliance Éducative peut être considérée comme une forme de compromis entre régulations de contrôle et régulations autonomes (Reynaud, 1997). Ainsi, une relative autonomie est laissée à l'établissement pour que les professionnels s'approprient les orientations nationales et les adaptent en fonction des besoins spécifiques du lycée. Cette autonomie permet aux acteurs d'évaluer conjointement le dispositif, ce qui est jugé nécessaire par un certain nombre d'enquêtés estimant que l'évaluation est un moyen d'adapter l'action et de la remodeler en fonction des besoins spécifiques rencontrés sur le terrain. Sur un second plan, il ressort que les logiques d'engagement relèvent de cultures professionnelles distinctes, d'acteurs sensibilisés différemment à la question du décrochage scolaire et le percevant de fait de diverses manières. Cette diversité

des logiques d'engagement au sein du dispositif a pu donner lieu à certaines difficultés qui relèvent également de l'imbrication différente des cercles de sociabilité préexistants (Grossetti et Bès, 2003). Si, d'un côté, ceux-ci concourent à la concrétisation d'un partenariat au sein du dispositif, d'un autre côté, ils participent à la limitation de l'extension et du déploiement du dispositif par l'externalisation, même involontaire, des membres qui sont plus distants du noyau central du réseau. Par ailleurs, si la mobilisation enseignante au sein du dispositif est relativement importante, elle semble masquer de nombreuses résistances et des postures défensives de la part des enseignants extérieurs à l'Alliance. Ceux-ci verraient en fait d'un mauvais œil le fait que le dispositif propose des actions de « renforcement des apprentissages », se sentant remis en cause dans leurs compétences pédagogiques. À l'inverse, certains enseignants ont parfois du mal à déléguer certaines tâches lorsque celles-ci ne relèvent plus de leurs compétences, ce qui peut éventuellement être mis en lien avec leur réticence à s'inscrire dans une dynamique partenariale avec des professionnels non issus de l'Éducation Nationale au sens strict.

En réalité, les découplages (Maroy, 2007) repérés sont révélateurs d'une certaine « dépendance au sentier » (Palier, 2010) au lycée Sophie-Germain. Les acteurs de l'établissement, devant l'incitation politique à modifier leurs pratiques et à développer de réels liens de partenariat avec d'autres professionnels, manifestent en fait des difficultés à répondre à la commande institutionnelle en raison du coût qu'elle représente en matière de formation, de réflexion et de moyens. En ce sens, il est essentiel de bien prendre en compte le facteur temporel dans la mise en place de cette Alliance. En effet, le dispositif est en phase de mise en place cette année et implique de nombreux changements assez radicaux pour les acteurs de l'établissement, qui butent pour l'instant sur des phénomènes de dépendance au sentier et de découplage, mais qui pourraient progressivement faire évoluer les pratiques dans le temps. Cependant, si cette Alliance Educative peut participer à une évolution des pratiques au sein de l'établissement, pour la plupart des acteurs interrogés, le décrochage scolaire est majoritairement lié à des facteurs institutionnels et à la prégnance dans le système éducatif français de la « convention académique », telle qu'elle est définie par Éric Verdier (2010a ; 2010b). Ainsi, selon une grande partie des enquêtés, la lutte

contre le décrochage scolaire ne devrait pas seulement passer par la construction de réponses individuelles pour des jeunes ayant déjà entamé un processus de décrochage, mais par une réforme plus globale de l'institution scolaire.

Mots-clés : Accrochage ; Formation professionnelle spécialisée ; Insertion

ATELIER N°2 : Décrochage scolaire (Salle Prigogine)

Raccrochage ou insertion professionnelle ? Une analyse multivariée du parcours de 2 935 « décrocheurs »

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Pierre-Yves Bernard, Christophe Michaut,

Centre de recherche en éducation de Nantes, Université de Nantes

Dans quelles situations se trouvent les jeunes ayant interrompu leur formation secondaire avant l'obtention d'un diplôme ? Une enquête réalisée dans cinq Académies françaises auprès de 2 935 jeunes interrogés en moyenne 13 mois après leur décrochage révèle qu'ils sont majoritairement au chômage ou en inactivité. Toutefois, une part non négligeable d'entre eux se trouve en emploi (29%) ou en formation à temps plein (14%). L'analyse des données montre que la diversité des expériences scolaires de ces jeunes affecte significativement ces premiers pas dans le processus d'insertion : les expériences les moins douloureuses favorisent l'accès à l'emploi tandis que le décrochage précoce éloigne du marché du travail. L'accompagnement des jeunes semble également avoir un effet significatif sur la situation des jeunes.

Que deviennent les jeunes après un décrochage scolaire ? Quelles relations peut-on établir entre leur situation et leur expérience scolaire ? Peu de données permettent de répondre simultanément à ces deux questions. Certes, les enquêtes du ministère de l'Éducation nationale français (Afsa, 2013 ; Caille, 2014) et du CEREQ (Barret, Ryk et Volle, 2014) établissent un certain nombre de caractéristiques objectivables du parcours scolaire (compétences scolaires, niveau d'études, etc.) entraînant un risque plus élevé de décrochage et une insertion professionnelle plus difficile. Cependant, cet ensemble de travaux ne relie pas le devenir des jeunes en situation de décrochage à leur expérience

scolaire. La recherche présentée ici repose sur une enquête d'envergure intitulée « Motifs de décrochages scolaires 2015 » (MODS 2015), menée d'avril à octobre 2015 dans cinq académies (Aix-Marseille, Amiens, Bordeaux, Créteil, Nantes). L'intérêt de cette enquête est de fournir des données nouvelles sur l'expérience scolaire de ces jeunes (Dubet & Artucelli, 1996). Elle nous donne également une image de leur situation dans les mois qui suivent la rupture scolaire. Parmi les jeunes concernés, certains se sont vus proposer des solutions de raccrochage en formation. Pour d'autres, le décrochage a été synonyme d'entrée sur le marché du travail. D'autres encore sont sans activité, que ce soit en matière de formation ou d'emploi. C'est l'ensemble de ces situations qu'on explore ici, notamment dans leur relation avec l'expérience scolaire précédant le décrochage. L'entrée qui a été privilégiée pour saisir cette expérience est celle des motifs de décrochage donnés par les jeunes (Bernard & Michaut, 2016). En considérant que ce que disent les jeunes de leur décrochage traduit une forme d'expérience scolaire, il s'agit de voir dans quelle mesure celle-ci affecte les parcours qui suivent le décrochage.

L'enquête s'inscrit dans un programme de recherche (Territoires et décrochages scolaires) et se donne pour principal objectif de mettre en relation les motifs avancés par les jeunes eux-mêmes pour expliquer leur décrochage scolaire, avec leurs caractéristiques sociodémographiques, leur expérience scolaire et les contextes (établissements, territoires) dans lesquels ils étaient au moment où ils ont interrompu leurs études. L'échantillon de répondants est composé de 2 935 jeunes ayant accepté d'aller jusqu'au terme du questionnaire. Ce dernier a été renseigné par voie téléphonique et retrace le parcours des jeunes (éventuels redoublements, choix d'orientation, sanctions et déviances scolaires, rapports avec les enseignants, etc.) et les motifs d'interruption des études. Une liste de 23 motifs est proposée à chaque jeune, en distinguant les motifs « externes » (projet professionnel, environnement social, conditions matérielles, problèmes de santé) et les motifs « internes » à l'institution scolaire (difficultés d'apprentissage, rapport aux savoirs scolaires, relations avec les enseignants, rapport avec les pairs, choix d'orientation, rapport à l'organisation scolaire). Une question portait sur leur situation au moment de l'enquête. Étaient-ils en emploi, sans emploi et à la recherche d'un emploi, en formation ou en inactivité ? Il leur était également demandé s'ils avaient bénéficié d'un accompagnement depuis

leur décrochage (offre d'emploi, une place dans un établissement, une aide financière, etc.). La dernière partie du questionnaire visait à obtenir quelques caractéristiques sociodémographiques des jeunes : situation familiale, pays de naissance, profession et niveau d'études des deux parents, etc.

La situation des jeunes après un décrochage scolaire : La majorité de décrocheurs est au chômage (de 38,2% à 45,6% selon les académies) ou en inactivité (de 13,3% à 16,4%). Cette dernière situation s'avère particulièrement hétérogène. Elle rassemble des jeunes qui sont majoritairement en attente d'une formation, à la recherche d'un stage ou d'un apprentissage. Les décrocheurs qui occupent un emploi sont moins nombreux (de 27,6% à 30,2%) et ceux qui reprennent des études sont une minorité (de 10,4% à 18,3%). L'analyse des différences de situation repose sur une régression logistique multinomiale permettant d'identifier toutes choses égales comme les variables significativement associées à chacune des situations (en emploi, au chômage, en reprise d'études, en inactivité). Les résultats de l'analyse montrent que les jeunes qui occupent un emploi présentent certains traits spécifiques : ils ont plus fréquemment interrompu leur carrière scolaire dans le second cycle du secondaire et possèdent déjà un bagage préprofessionnel en étant davantage titulaire d'un diplôme (CAP ou BEP). Leur interruption apparaît finalement moins comme la conséquence d'une expérience scolaire malheureuse que comme le souhait de « passer à autre chose », après une tentative infructueuse de poursuite d'études aboutissant souvent à un échec au baccalauréat. Toutefois, cet accès à l'emploi dépend du contexte socioéconomique des territoires. Les jeunes ayant décroché dans les départements ruraux sont plus fréquemment au chômage. Ce programme est financé par l'Agence nationale de la recherche, sous la référence ANR-14-CE30-0009-01. Plus généralement, ceux qui sont dans cette situation sont dans un environnement social et familial moins favorable (famille monoparentale, parent décédé, classe sociale défavorisée). Les inactifs cumulent les difficultés de tout ordre : très faible capital scolaire, environnement social et familial défavorisés, maladie, expérience scolaire négative, territoires économiquement pauvres. Les reprises d'études qui, rappelons-le, ne concernent que 15% des décrocheurs (plutôt des filles), figurent principalement parmi les catégories sociales les moins défavorisées, inscrites initialement dans une formation générale qu'elles n'avaient pas souhaitée.

Mots-clés : Décrochage scolaire ; Expérience scolaire ; Insertion professionnelle ;
Motifs d'interruption des études ; Raccrochage scolaire

Références :

Afsa, C. (2013). Qui décroche ? *Éducation & Formations*, 84, 9-20.

Barret ,C., Ryk, F. , & Volle, N. (2014). Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplômés. *Cereq-Bref* , 319, 8.

Bernard, P.-Y. , & Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation & Formation*, 90,95-112.

Caille, J.-P. (2014). Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale. *Education & Formation*, 85, 5-31.

Dubet, F. , & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

Réseau, autrui significatifs et participation : tiercé gagnant de l'insertion des jeunes ?

Axe 2 : Renforcer l'inclusion sociale

Par Anne-Marie Dieu, Lorise Moreau,

*Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ),
Bruxelles, Belgique*

L'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse s'intéresse depuis de nombreuses années aux questions de participation des enfants et des jeunes en milieu scolaire et des liens entre le fonctionnement de l'institution scolaire et la désaffiliation d'une partie de la jeunesse. Les recherches qu'il mène ou commandite s'ancrent notamment dans les principes de la Convention Internationale des droits de l'enfant dont la participation est l'un des piliers fondamentaux.

Notre intervention se situe aux frontières des axes 1 et 2 du colloque. À travers une méta-analyse transversale de témoignages qualitatifs recueillis auprès de jeunes adultes au cours de trois recherches qualitatives pensées, commanditées et accompagnées par l'Observatoire entre 2012 et 2016, nous explorerons la manière dont les jeunes parlent de leur expérience de relégation et de décrochage à l'école. Nous étudierons la manière dont cette expérience a impacté leur estime de soi et leur insertion sociale. Lors de cette analyse transversale, nous dégagerons également les pratiques professionnelles, dans et hors de l'institution scolaire, qui ont permis à certains d'entre eux de reprendre une trajectoire de vie positive. En effet, ces trois recherches ont également investigué les différents facteurs qui permettent aux jeunes de connaître des bifurcations biographiques. Nous verrons que différents facteurs relèvent du registre de la rencontre d'autrui significatifs et nous nous interrogerons sur les dispositifs institutionnels qui permettent à celle-ci d'advenir. Cette méta-analyse sera menée de manière systématique spécifiquement en vue de la présentation

lors du colloque de LASALE et constitue de ce point de vue une nouveauté.

La première recherche à partir de laquelle sera menée cette méta-analyse a été attribuée à l'Observatoire des non-recours aux droits et services (ODENORE). Menée en 2014-2015, elle consistait à étudier le non-recours au droit et aux services d'enseignement et de formation à la lumière du vécu, des expériences, des pratiques et des représentations des jeunes de 15 à 24 ans.

La définition retenue du non-recours dans le cadre de cette recherche est celle-ci : « renvoie à toute personne qui en tout état de cause ne bénéficie pas d'une offre publique, de droits et de services, à laquelle elle pourrait prétendre ». Précisons que le non-recours ne se limite pas aux situations de décrochage scolaire même si celles-ci en sont une variation.

Dans cette recherche, les discours des jeunes et des professionnels pointent un système d'enseignement perçu comme propice à la sélection des élèves entre établissements, des stratégies institutionnelles d'évitement, ainsi qu'un processus de ségrégation scolaire. Par ailleurs, certains témoignages indiquent que les enseignants et formateurs se sentiraient dépossédés de leur propre outillage pédagogique et de l'expertise sur leurs pratiques professionnelles dans un contexte où les moyens attribués à l'accompagnement des élèves en difficulté se révèlent insuffisants.

La seconde recherche, attribuée à RTA portait sur les jeunes qualifiés de « NEET ». Cette recherche, menée en 2013, s'est intéressée en priorité aux jeunes qui présentent la plus grande vulnérabilité, c'est-à-dire les jeunes qui disposent, en première analyse, de capitaux culturels, économiques et sociaux plus faibles et semblent le moins susceptibles de pouvoir sortir facilement, sur base de l'activation rapide de leurs capitaux, de la situation de NEET. L'objectif de la recherche visait à identifier, au travers de témoignages, les facteurs qui accentuent ou au contraire neutralisent les vulnérabilités engendrées par la situation afin de pouvoir fonder des politiques publiques de soutien qui évitent la stigmatisation ou l'aggravation des vulnérabilités de ces jeunes.

Dans cette recherche, les témoignages d'une partie des jeunes révèlent des expériences douloureuses par rapport au vécu scolaire, émaillées d'échecs et d'orientations débouchant sur des voies de garage. D'autres jeunes ont connu une trajectoire scolaire plutôt satisfaisante, parfois interrompue par des événements familiaux négatifs. Dans ces cas, ils ont parfois eu du mal à être soutenus ou entendus au niveau de l'établissement scolaire.

La troisième recherche, attribuée au GIRSEF en 2012, avait comme intention de mieux comprendre le parcours de jeunes (âgés de 18 à 30 ans) qui, suite à diverses difficultés, sont passés par des dispositifs d'intervention mis en œuvre dans la Fédération Wallonie-Bruxelles (dispositifs organisés ou subventionnés par les pouvoirs publics) et ont connu une « inflexion positive » significative dans leur parcours. Dans ces témoignages également, l'expérience scolaire apparaît comme centrale. C'est à partir d'elle que sera évaluée les autres expériences et dispositifs expérimentés.

La manière dont le réseau scolaire et le réseau familial s'articulent (ou se désarticulent...) semble une dimension importante dans les trajectoires des jeunes rencontrés au cours de ces trois recherches.

Nous compléterons cette présentation par les premiers apports d'une recherche en cours qui porte sur des expériences de participation citoyenne des jeunes à l'école et leurs retombées sur la réflexion pédagogique du personnel éducatif. La participation dans le champ de l'école peut en effet se décliner de différentes manières, du conseil de participation incluant des élèves à la participation directe des élèves dans la conception de leurs apprentissages quotidiens. Chaque pratique participative touche à un élément du fonctionnement scolaire et les changements dans une des strates de celui-ci peuvent avoir un effet systémique.

Nous concluons sur quelques pistes d'action et de recherche qui peuvent être dessinées à partir de cette méta-analyse, en faisant des ponts avec la manière dont les notions de participation et d'apprentissage sont mises en œuvre dans l'éducation non-formelle sur base des apports des évaluations

récentes de décrets (2016-2017) que nous avons menées dans les secteurs des écoles de devoirs, des organisations de jeunesse et des centres de jeunes.

Mots-clés : Estime de soi ; Participation ; Relégation ; Insertion ; Réseaux

Références :

- Chauveaud, C., Vial, B., & Warrin, P. (2016). *Non-recours à l'offre d'enseignement et de formation des jeunes de 15-24 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport de recherche pour l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ)*. Université Grenoble Alpes, Grenoble.
- Moreau, L. & Rossion, D. (2016). *État des lieux des réalisations, besoins et enjeux des écoles de devoirs en Fédération Wallonie-Bruxelles 2011-2014*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.
- R.T.A. (2013). *Qu'ont à nous apprendre les Neet's ? Recherche commanditée et encadrée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ)*. Namur : RTA, Belgique.
- Swaluë, A., De Wilde, J., & Dieu, A-M. (2009). *Rapport final d'évaluation du Décret du 26 mars 2009 déterminant les conditions d'agrément et de subventionnement des organisations de jeunesse*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Swaluë, A., De Wilde, J., & Dieu, A-M., (2009). *Rapport final d'évaluation du Décret 2000 déterminant les conditions d'agrément et de subventionnement des centres de jeunes*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Verhoeven, M & Zune, M. (dir.). (2012). *Enquête rétrospective sur des parcours de jeunes ayant connu une« inflexion positive. Recherche commanditée et encadrée par l'OEJAJ*. Université catholique de Louvain, Diffusion Universitaire GIRSEF.
- Voz, B., Wiliquet, M., & Fusulier, B. (sd) *Education à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, Diagnostic et état des connaissances. Recherche commanditée et encadrée par l'OEJAJ*. Namur : SONECOM.

Les problèmes politiques du décrochage : une multiplication des enjeux, des mesures et des domaines d'action

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Geneviève Mottet,

FPSE, Université de Genève, Suisse

La communication présente les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire qui se développent et s'institutionnalisent à Genève et en Suisse, notamment à partir des années 2010. L'analyse cherche à questionner les discours et les enjeux qui motivent les transformations récentes. Cette proposition s'appuie sur une analyse documentaire de discours politiques, médiatiques et institutionnels, ainsi que sur des entretiens. L'analyse s'intéresse aux partenariats qui se tissent actuellement entre l'institution scolaire et le social, la police, ou la santé. Elle montrera en ce sens que la lutte contre le décrochage scolaire se construit sur différents plans tels que l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à dix-huit ans, l'orientation précoce vers des filières professionnalisantes ou par la lutte contre la radicalisation.

La communication présente les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire qui se développent et s'institutionnalisent à Genève et en Suisse, notamment à partir des années 2010. L'analyse cherche à questionner les discours et les enjeux qui motivent les dernières formes d'institutionnalisations en direction des jeunes en risque de désaffiliation scolaire. Cette proposition s'appuie sur une analyse documentaire de discours politiques, médiatiques et institutionnel (communiqués de presse, rapports, présentation de dispositifs, etc.), ainsi que sur des entretiens effectués (Ministre de l'Education, experts, responsables du suivi de l'élève et d'institution de « raccrochage »). L'analyse s'intéresse aux

partenariats multi-institutionnels qui se tissent actuellement entre l'institution scolaire et le social, la police, ou la santé. Elle montrera en ce sens que la lutte contre le décrochage scolaire se construit sur différents plans autres que pédagogiques, tels que l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à dix-huit ans, l'orientation précoce vers des filières professionnalisantes ou par la lutte contre la radicalisation.

Cette présentation s'appuie sur une analyse socio-historique, menée entre les années 1960 et 2015, des transformations des politiques éducatives relatives aux politiques d'égalité des chances et de gestion de la diversité des publics dans l'école obligatoire (Mottet, 2017, à paraître), ainsi que sur les discours politiques et institutionnels actuels concernant l'employabilité des jeunes (Mottet, 2016 a), la lutte contre la précarité (Mottet, 2016 b) et plus récemment celle contre la radicalisation.

La démarche employée participe d'une perspective socio-constructiviste (Blumer, 1971), de la mise en exergue du processus d'émergence et de montée en puissance aux échelles supranationale, nationale et locale d'une nouvelle vision d'un problème (Muller, 2000), ainsi qu'à partir d'une démarche de « théorisation ancrée » (Glaser & Strauss, 1967).

Alors que la poursuite de la formation après l'école obligatoire et l'acquisition d'un titre du secondaire II sont devenus progressivement la norme pour les jeunes en vue d'une insertion sur le marché du travail (Bachmann Hunziker & Stocker, 2016), la détection précoce des jeunes en risque de décrochages scolaire et social bénéficie du soutien financier de la Confédération. Celle-ci assiste les cantons dans la mise en place de projets susceptibles d'aider les jeunes à s'auto-responsabiliser et à achever une première formation post-obligatoire. Elle promeut de multiples mesures de soutien à l'insertion professionnelle afin de lutter contre la précarité des jeunes de moins de 25 ans.

Les Ministres de l'Education en appellent à la lutte contre le chômage des jeunes pour éviter que les individus soient ultérieurement tributaires des assurances sociales (Beer, 2007, ministre de l'Education de 2003 à 2013). Selon

Emery-Torracinta (2017), actuelle Ministre de l'Education à Genève (2017), agir « en aval » n'est pas suffisant dans la mesure où le décrochage scolaire est le plus souvent la résultante d'une succession d'échecs, dès les premiers apprentissages déjà. Il est capital, pour la politicienne, d'agir « en amont », soit dès l'école primaire qu'elle considère être le « parent pauvre de l'école genevoise sur le plan financier ». L'école inclusive est le leitmotiv actuellement mobilisé. Les mesures de prévention et le repérage précoce sont préconisés puisque le décrochage scolaire est souvent l'aboutissement d'un processus long et complexe (Blaya, 2010 ; Glassman, 2010). C'est bien les jeunes les plus susceptibles de connaître un « itinéraire d'échec » qui sont problématisés par les politiques qui veulent éviter qu'ils deviennent des chômeurs de longue durée ; le chômage qui dure et se répète étant associé à une trajectoire de précarité (Bresson, 2013). Promouvant le concept d'école inclusive, les politiques éducatives encouragent ainsi, dès les plus petits degrés de scolarité jusqu'au secondaire II, le développement de parcours individualisés, de réponses aux situations individuelles et des accompagnements personnalisés correspondant aux « besoins individuels de chacun, quelle que soit l'origine de ces besoins ».

Nous observons une multiplication des dispositifs relatifs aux différents âges de la scolarité et des axes d'action. Comme l'a relevé Geay (2003), pour le contexte français, les nouvelles modalités d'intervention pour lutter contre la précarité des jeunes passent par la montée en puissance et la multiplication des réseaux entre le Ministère de l'Education et d'autres Ministères (des Finances, de la Sécurité, etc.). Il relève que le but visé est « celui de constituer un ensemble diversifié de mesures permettant d'apporter des "réponses" adaptées aux singularités individuelles, en collaboration directe avec différentes institutions extérieures à l'Éducation nationale, telles que les services du procureur de la République, de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), les entreprises, les missions locales d'insertion, etc. » (Geay, 2003, p. 21). En ce sens, nous montrerons également comment le déploiement du partenariat école-police qui s'est institutionnalisé depuis 2005, se développe aujourd'hui dans une logique concomitante entre mesures préventives et répressives visant à contrer la violence des jeunes par la lutte contre l'absentéisme, le décrochage scolaire, leur remobilisation et la radicalisation.

Mots-clés :

Décrochage scolaire ; Dispositifs ; Régulation sociale ; Employabilité ; Partenariats inter-institutionnels

Références :

- Bachmann Hunziker, K., & Stocker, E. (2016). *Les jeunes de l'OPTI: profils, parcours et évaluation des prestations*. Vaud : URSP.
- Beer, CH. (2007). *Aide à l'insertion des jeunes gens en rupture de formation. Action publique concertée. Rapport du Conseil d'État*. Genève, DIP.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires De France.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Blumer, H. (1971). Social problems as collective behavior. *Social Problems*, 3 (17), 298-306. En ligne : http://www.jstor.org/stable/799797?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents
- Bresson, M. (2013). *Sociologie de la précarité*. Paris: Armand Colin.
- Emery-Torracinta, A. (2017). *Rapport d'activité Année 2016*. Congrès du parti socialiste genevois. Genève.
- Geay, B. (2003). Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'« insertion » et de « tolérance zéro ». *Actes De La Recherche En Sciences Sociales*, 149, 21-31. En ligne : http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_2003_num_149_1_2777
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine de Gruyter.
- Glassman, D. (2010). Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école. *Informations Sociales*, 5 (161), 58-65. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-58.htm>.
- Mottet, G. (2016 a). Une école « sociale active » pour des élèves acteurs, qualifiés et mieux orientés. *Formation Emploi*, 136, 7-28. En ligne : <http://formationemploi.revues.org/4902>
- Mottet, G. (2016 b). Agir contre la précarité des jeunes en rupture de formation : l'émergence d'une nouvelle catégorie d'action des politiques éducatives en Suisse. *Sciences et Actions Sociales*, 3, 1-21. En ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:82285>
- Mottet, G. (2017, à paraître). La « cause » des descendants d'immigrés à l'école saisie par des experts et ministres de l'éducation : une catégorie d'action publique en mutation.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française De Science Politique*, 50 (2), 189-208. En ligne : http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_2000_num_50_2_395464

Résiliation de contrat d'apprentissage dans les filières à faible niveau d'exigence : un processus lié à des facteurs multiples

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Isabelle Bosset,

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Suisse

Cette contribution concerne les résiliations de contrats d'apprentissage dans le système dual de la formation professionnelle suisse, et plus particulièrement dans les filières dites à faible niveau d'exigence. Les facteurs multiples égrainant le processus menant à une résiliation d'un contrat d'apprentissage seront présentés par le biais de premiers résultats qualitatifs d'une recherche longitudinale à méthodes mixtes. Au-delà des facteurs à la fois individuels et environnementaux en jeu dans les parcours de formation, nous nous intéresserons également à l'adéquation perçue de la part des jeunes entre ces dispositifs de formation et leurs valeurs et intérêts, et à leur satisfaction perçue en formation. Les soutiens disponibles, avant, pendant, et après la résiliation d'un contrat d'apprentissage seront également analysés.

Cette contribution s'insère dans la problématique numéro 1 proposée dans le texte de cadrage du colloque, à savoir « Favoriser l'accrochage scolaire ». L'accrochage et le décrochage sont ici envisagés tels qu'ils se déclinent dans le système suisse de formation professionnelle duale, à travers la problématique des résiliations de contrat d'apprentissage. Dans ce contexte, la signification d'un arrêt prématuré de formation (décrochage) est multiple (Lamamra & Masdonati, 2009). Une résiliation de contrat n'équivaut pas nécessairement à une rupture, à savoir une sortie du système de formation, mais peut aussi représenter une réorientation dans le parcours du jeune. En cela, l'arrêt est représentatif des parcours de

transition de l'école au monde du travail caractérisé par leur complexité et leur non-linéarité (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer, & Stalder, 2011). Il est néanmoins porteur de risques tant au niveau de la santé du jeune que de son parcours de formation (Stalder & Schmid, 2006).

En lien avec cette problématique, cette contribution présente les premiers résultats qualitatifs d'une recherche longitudinale à méthodologie mixte concernant l'offre de formation professionnelle suisse à faible niveau d'exigence. Cette offre de formation se décline en deux filières pour les jeunes ayant terminé leur scolarité obligatoire : d'une part, la formation professionnelle initiale avec attestation fédérale (AFP) qui a été introduite en Suisse en 2004 avec l'objectif de faciliter l'insertion des jeunes sur le marché du travail et de favoriser l'utilisation de passerelles vers des formations complémentaires ; d'autre part, la « formation pratique » (FPra) reconnue par l'association professionnelle INSOS (Association de branche nationale des institutions pour personnes avec handicap), également lancée il y a une dizaine d'années.

Alors que certaines premières études et évaluations relatives à ces deux filières de formation sont globalement positives (Hofman & Häfeli, 2015 ; Sempert & Kammermann, 2010), l'étude de Schmid, Neuman et Kriesi (2016) met en évidence qu'un quart des contrats d'apprentissage sont rompus prématurément, en particulier concernant la filière AFP. De plus, une étude exploratoire liée au projet auquel nous nous référons a confirmé que nous disposons de trop peu d'informations sur ces filières, notamment au sujet de ces arrêts, de leurs raisons et des facteurs en jeu. Le volet qualitatif du projet vise à combler cette lacune autour des questions de recherche suivantes : Quelles sont les raisons et les suites des arrêts d'apprentissage ? En quoi les arrêts sont-ils liés à une adéquation insuffisante entre les jeunes concerné-e-s et la formation proposée ? Quels sont les autres facteurs en jeu ? Le cadrage théorique s'appuie à la fois sur les travaux relatifs à la transition et sur ceux qui concernent les arrêts prématurés en formation professionnelle. Les facteurs personnels et sociaux qui ont une influence dans les transitions sont particulièrement pris en compte (Häfeli & Schellenberg, 2009) ainsi que les raisons pour lesquelles les jeunes arrêtent leur formation (Lamamra & Masdonati, 2009 ; Stalder & Schmid, 2006).

Les concepts de « *Passung* » (adéquation) et de « *Passungswahrnehmung* » (perception de l'adéquation) complètent le cadrage (Neuenschwander, 2014 ; Singer, Gerber & Neuenschwander, 2014).

Sur le plan méthodologique, cette recherche comporte un volet quantitatif et un volet qualitatif. Le premier, basé sur des questionnaires répartis en trois temps de récolte de données (début et fin de formation, puis une année après l'obtention du diplôme), permet d'obtenir une vision globale de la situation des apprenti-e-s. Le volet qualitatif, qui nous occupe ici, s'articule autour d'une quarantaine d'entretiens semi-directifs prévus, menés avec des jeunes ayant rompu leur contrat d'apprentissage, et avec des personnes significatives de leur entourage. Ils visent à récolter leur point de vue subjectif à deux moments : au moment de l'arrêt puis une année après. Ces entretiens sont menés en Suisse romande et en Suisse alémanique, dans des branches professionnelles diverses et avec des jeunes de la cohorte 2016.

Dans cette contribution, en nous basant sur les premiers résultats du volet qualitatif, nous nous attacherons à mettre en évidence les facteurs personnels et environnementaux qui égrainent le processus menant à une résiliation de contrat, et ce du point de vue du ou de la jeune concerné-e. Parmi les facteurs personnels, ressortent par exemple la représentation du métier choisi, la santé psychique et physique pendant l'apprentissage, l'environnement familial et les liens de la famille avec les institutions. Parmi les facteurs environnementaux, nous mettrons en lumière, entre autres, l'orientation professionnelle, la réalité du travail en entreprise (pénibilité, relations avec les collègues) ainsi que ce qui se passe à l'école et dans la classe. Nous essaierons également de mettre en évidence les champs de tensions entre facteurs personnels et environnementaux. Par exemple, le métier rêvé, voire idéalisé, se heurte bien souvent à des contraintes en termes de choix et/ou à des réalités de terrain différentes des représentations des jeunes. Autre exemple, le soutien familial, central dans les parcours de transition, apparaît dans certains cas comme déficient en ce qu'il ne suffit pas à prévenir des arrêts regrettés par la suite. La question de la coordination entre différents acteurs (apprenti-e, parents, enseignant-e-s, formateurs et formatrices en entreprise) sera également thématifiée. Au-delà des facteurs en

jeu, nous nous intéressons également à la perception de l'adéquation entre ces dispositifs de formation et les jeunes qui y réalisent leur apprentissage, à la satisfaction qui en découle, ainsi qu'aux soutiens dont bénéficient les jeunes pendant leur parcours, mais également au moment de l'arrêt et dans les semaines qui suivent.

Ces premiers résultats qualitatifs mettent en évidence que la résiliation d'un contrat d'apprentissage est un phénomène multi-déterminé, alliant facteurs personnels et environnementaux, ceux-ci se combinant à chaque fois différemment. Ils montrent la complexité des parcours et du processus menant à un tel arrêt de formation. Ils mettent également en évidence la lucidité des jeunes, bien conscients de l'importance d'un diplôme dans un marché du travail perçu comme étant sans pitié, mais aussi toute leur fragilité à un moment de leur vie où ils ont encore un pied dans l'enfance et l'autre dans un âge adulte qui reste à construire. Ces résultats seront aussi l'occasion de réfléchir à des pistes pratiques permettant de prévenir ou d'accompagner les jeunes faisant l'expérience d'une résiliation de contrat, comme l'adaptation de la formation à l'hétérogénéité des jeunes et à leurs besoins, ou le développement de meilleurs moyens de soutien, en particulier pour les jeunes dont le soutien familial est déficient.

Mots-clés : Formation professionnelle ; Système dual ; Résiliation de contrat d'apprentissage ; Satisfaction et adéquation perçues ; Soutiens

Implémentation d'un outil québécois de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire dans une école fondamentale en province de Liège

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Evelyne Pinard, Ariane Baye, Pierre Potvin,

Université de Liège, Belgique,

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Le présent travail de recherche réalisé dans le cadre de notre master en sciences de l'éducation à l'Université de Liège (Belgique), vise à implémenter l'outil québécois « Premiers signes », mis au point par Potvin (Potvin, 2014), dont l'objectif est de dépister les élèves à risque de décrochage scolaire dans l'enseignement maternel et primaire.

Nos résultats confirment qu'il peut identifier des élèves à risque. Sur un échantillon de 198 élèves, 56 élèves ont été identifiés à risque, soit presque un quart de l'échantillon. Ce résultat est inquiétant et préoccupant : ces élèves ont entre 5 et 12 ans et porteurs, parfois, de plusieurs facteurs de risque. L'outil « Premiers signes » vise certains déterminants du décrochage (déterminants individuels et scolaires) or, le décrochage scolaire est favorisé par l'effet combiné d'une accumulation de facteurs scolaires, personnels et familiaux. Il n'existe pas qu'une seule cause aux difficultés de l'élève et cette accumulation de facteurs fluctue entre les élèves et les contextes (Blaya & Fortin, 2011).

Les programmes les plus efficaces sont ceux qui proposent une intervention précoce (Blaya, 2006), un suivi individualisé et la construction d'une relation positive aux adultes des établissements. L'outil « Premiers signes », selon nous, répond à ces critères et peut être un programme efficace de lutte contre le décrochage scolaire si des moyens lui sont affectés afin d'intervenir.

À travers la Déclaration de Politique Communautaire et le Pacte pour un enseignement d'Excellence, nos décideurs politiques souhaitent investir dans la prévention du décrochage scolaire. Ils veulent un repérage précoce des élèves à risque et une prise en charge rapide de ceux-ci. L'outil « Premiers signes » pourrait être le moyen de rencontrer cette volonté politique. Il demande des ajustements et des conditions préalables mais il peut permettre de repérer des élèves à risque.

Le présent travail de recherche réalisé dans le cadre de notre master en sciences de l'éducation à l'Université de Liège (Belgique), vise à implémenter l'outil québécois « Premiers signes », mis au point par Potvin (Potvin, 2014), dont l'objectif est de dépister les élèves à risque de décrochage scolaire dans l'enseignement maternel et primaire.

Les questions de recherche sont les suivantes :

1. « L'outil "Premiers signes" créé par le professeur Pierre Potvin permet-il de dépister des élèves à risque de décrochage dans notre échantillon en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) ?
2. Est-il pertinent et à quelles conditions en FWB ? »

De nombreux auteurs (Blaya, 2010 ; Janosz et al., 2013 ; Poncelet & Lafontaine, 2011 ; Potvin et al., 2004) avancent que toute approche explicative du décrochage scolaire doit être multidimensionnelle. En effet, le décrochage scolaire est un phénomène complexe qui dépend « d'une combinaison de facteurs en interaction les uns avec les autres » (Potvin et al., 2004, p.54). Ces facteurs ou déterminants sont nombreux :

- les déterminants individuels : âge, genre, perception de soi, problèmes comportementaux, difficultés d'apprentissage, absentéisme...
- les déterminants scolaires : résultats scolaires, redoublement, affinités entretenues avec les enseignants ou les pairs, climat de classe...
- les déterminants familiaux : origine socioéconomique, structure familiale, climat familial, soutien familial...

Les causes pouvant être à l'origine du décrochage scolaire sont multiples mais certains facteurs sont plus que d'autres des facteurs à risque : on parlera de « prédicteurs puissants » (Janosz et al., 2013, p.3). L'élève n'abandonne pas l'école subitement. C'est au terme d'un long parcours jalonné d'échecs qui peut commencer très tôt dans sa scolarité. Pour Lafontaine & Crahay (2004, p.64), « le décrochage [et le fait de quitter l'école] constitue le dernier maillon de la chaîne, l'ultime réponse que l'élève [...] apporte [...] souvent au terme d'un long parcours d'échecs [...] ».

Notre recherche, par son expérimentation d'un outil de dépistage d'élèves à risque en maternelle et en primaire, est en cohérence avec des auteurs tels que Afsa (2013); Chenu & Blondin (2013); Feyfant (2013); ou Maurin (2012) qui mentionnent l'importance de la réalisation précoce d'un dépistage afin de favoriser la prévention du décrochage au secondaire. Des signes prédictifs (Doll, 2014; Rey, 2015) sont déjà présents très tôt dans la scolarité de l'élève et il semble en effet important de les identifier.

À travers la Déclaration de Politique Communautaire et le Pacte pour un enseignement d'excellence, nos décideurs politiques souhaitent investir dans la prévention du décrochage scolaire. Ils veulent un repérage précoce des élèves à risque et une prise en charge rapide de ceux-ci. L'outil « Premiers signes » pourrait être un des moyens de rencontrer cette volonté politique.

L'outil a été implémenté durant l'année scolaire 2015-2016 dans une école fondamentale de la province de Liège auprès de 198 élèves âgés de 5 à 12 ans. Celui-ci, constitué de trois questionnaires distincts à compléter en ligne par l'enseignant de l'élève, a été testé auprès de onze titulaires de l'école (de la troisième maternelle à la sixième primaire). Le premier questionnaire vise à anticiper le cheminement scolaire de l'élève, le deuxième permet l'identification de types d'élèves à risque et sans risque et le dernier mesure, par une description de l'élève, la relation maître-élève.

Dans notre échantillon, 56 élèves à risque ont été identifiés majoritairement en difficulté d'apprentissage. Ces élèves se situent à risque faible

(déterminé par les questionnaires 1 et 3) pour presque la moitié d'entre eux. L'outil a permis également de mettre en évidence une différence entre les filles et les garçons à risque en défaveur des garçons quant à leur cheminement anticipé, les niveaux de risque et leur perception par leurs enseignants. Deux autres déterminants, explicateurs prégnants du décrochage scolaire mais non évalués par le logiciel « Premiers signes » ont également été mesurés : l'absentéisme et le redoublement.

Dix de nos élèves à risque sont en retard d'un an et pour un élève, de deux ans. Cinq de nos élèves à risque ont été absents un cinquième ou plus du temps scolaire. Douze élèves sur 56 (soit 21,5 %) cumulent deux ou trois facteurs de risque. Si nous associons le genre à notre lecture, neuf garçons sont particulièrement à risque de décrochage.

L'ensemble de nos résultats permettent d'observer que, déjà à l'école fondamentale, des élèves sont porteurs de plusieurs déterminants de décrochage scolaire au secondaire.

Durant l'année scolaire, des entretiens collectifs et individuels auprès des enseignants ont été organisés afin de recueillir de nombreuses informations permettant, entre autres, d'éclairer les résultats mais également d'élaborer des conditions nécessaires et préalables à l'implémentation d'un tel outil dans une école en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

Ces conditions portent sur l'information et la formation des enseignants. Nous pensons que ces deux actions préparatoires favoriseront l'investissement de l'équipe éducative tout au long de l'implémentation. L'engagement des enseignants dans le projet doit être associé à des moyens. Il est nécessaire de dégager du temps pour que les enseignants se rencontrent mais également de travailler dans l'école avec des professionnels (logopède, psychologue, maître d'adaptation...) qui pourront soutenir toutes les actions concernant les élèves à risque. Des améliorations de l'outil pourraient être envisagées. Elles porteraient sur une amélioration des significations associées aux différents questionnaires et à l'ajout, dans le logiciel, de deux indicateurs relatifs au redoublement et à l'absentéisme.

L'outil « Premiers signes » pourrait être le moyen de rencontrer la volonté politique de nos décideurs politiques. Il demande des ajustements et des conditions préalables mais il peut permettre de repérer des élèves à risque.

Mots-clés : Décrochage scolaire, Outil de dépistage, Prévention, Persévérance scolaire, Intervention précoce

Références :

Afsa, C. (2013). Qui décroche. *Éducation & Formations*, 84, 9-20.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.

Chenu, F., & Blondin, C. (2013). *Décrochage et abandon scolaire précoce. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération WallonieBruxelles*. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Déclaration de politique communautaire 2014 - 2019 : fédérer pour réussir. En ligne : www.gouvernement.cfwb.be/sites/default/files/nodes/story/6773-dpc2014-2019.pdf

Doll, J. (2014) Dropout prevention begins early. Michigan Department of Education.

En ligne: <http://mitoolkit.org/priority/73-issue-6/focus/124-dropout-prevention-begins-early>
Projet d'avis n° 3 du groupe central relatif au pacte pour un enseignement d'excellence du 2 décembre 2016.

En ligne: [http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2016/12/Groupe-centr al-du-Pacte_-Projet-dAvis-N-3-WEB.pdf](http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2016/12/Groupe-centr-al-du-Pacte_-Projet-dAvis-N-3-WEB.pdf)

Feyfant, A. (2013). Le parcours à l'école primaire du décrocheur. *Actualité De la Recherche En Éducation Et En Formation*. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00944170/document>

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., & Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. *Institut de la statistique Québec*, 7 (2), 1-16. En ligne : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/frequentation-scolaire/decrochage.pdf>

Lafontaine, D., & Crahay, M. (2004). Échec et décrochage scolaires en communauté française de Belgique. *Revue Internationale D'Education De Sèvres*, 35, 55-66. En ligne : <https://ries.revues.org/1706>

Maurin, E. (2012). Postface : quelles politiques contre le décrochage et le déclassement ? *Formation Emploi*, 118 (2), 125-133. En ligne : <http://formationemploi.revues.org/3653>

Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-

- secondaire. *Mesure Et Evaluation En Education*, 34 (1), 55-95. En ligne : https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/114134/1/MeE_v34%20n1_2011_Poncelet.pdf
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ : Loretteville.
- Potvin, P. & Lapointe, J-R. (2014). *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire : Premiers Signes*. CTREQ : Québec.

ATELIER N°3 : Pratiques / Innovations pédagogiques (Salle Stevin)

La pédagogie coopérative : un moyen de développer un climat scolaire positif et de favoriser les apprentissages scolaires

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par Yann Volpé,

UNIGE, FPSE, Genève, Suisse

Cette communication a pour objectif de partager certaines pratiques professionnelles quant à l'appropriation et la mise en place de la pédagogie coopérative dans des classes primaires à Genève (Suisse). De nombreuses recherches attestent des bénéfices tant sur le plan des relations interpersonnelles que sur l'atteinte des objectifs d'apprentissages (pour une synthèse, voir notamment Buchs, Lehraus & Crahay, 2012). La pédagogie coopérative est une démarche d'enseignement-apprentissage qui permet de préparer les élèves à travailler en groupe et d'organiser les interactions sociales dans le but de favoriser les apprentissages scolaires (Buchs, 2016), car se limiter à mettre les élèves en groupe et leur demander de travailler ensemble est rarement bénéfique (Johnson, Johnson et Johnson Holubec, 1994). Afin de promouvoir des interactions constructives, certains principes généraux sont proposés par la littérature. Nous nous baserons sur le courant cooperative learning (Buchs, 2016 ; Johnson, Johnson & Holubec, 2008) qui repose sur les principes suivants : une tâche commune dans des groupes restreints ; une interdépendance positive ; une responsabilisation individuelle ; l'enseignement explicite d'habiletés coopératives ; la création d'un climat de classe positif ; une réflexion critique portant sur l'activité menée. Dans un premier temps, nous présenterons des exemples de pratiques et d'activités mises en place dans des classes de cycle moyen (9-12 ans) basées sur les différents principes de la pédagogie coopérative et qui permettent, selon nous,

de favoriser le mieux-vivre ensemble et de construire, pour les élèves, un rapport positif à leur scolarité et aux savoirs de manière plus générale. Dans un deuxième temps, Cooper & Boyd (1998) mettent en avant la nécessité d'établir une communauté d'apprentissage collaborative où les enseignants travailleraient ensemble afin de développer et d'améliorer l'enseignement-apprentissage, notamment par la mise en place de la pédagogie coopérative. Dans ce sens, nous partagerons un exemple de réseau professionnel mis en place dans une école genevoise et nous étudierons les obstacles et bénéfices rencontrés lors de cette expérience.

Mots-clés :

Pédagogie coopérative ; Pratiques professionnelles ; Enseignement primaire

Références :

- Buchs, C. (2016). La pédagogie coopérative pour articuler les domaines disciplinaires et les capacités transversales. *Educateur*, 2, 16-18.
- Buchs, C., Lehraus, K. & Crahay, M. (2012). Coopération & apprentissage. In M. Crahay (Ed.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (pp. 416-488). Bruxelles : De Boeck.
- Cooper, C. & Boyd, J. (1998). Creating sustained professional growth through collaborative reflection. In M. Brody & N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning. Issues and approaches* (pp.49-62). Albany: State University of New York.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Johnson Holubec, E. (1994). *The new circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Alexandria : ASCD.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book.

S'émanciper pour émanciper l'autre

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par Eric Degallaix,

Fédération Wallonie-Bruxelles, Belgique

Dans le cadre de sa thèse de doctorat (2016), Eric Degallaix a invité 36 enseignants à surseoir momentanément le pédagogique pour les engager à s'interroger sur leur propre mode de fonctionnement et à prendre conscience de celui des autres. A cette fin, il leur a proposé une formation en Process Communication, modèle créée par Taibi Kahler qui identifie comment nous regardons le monde et pourquoi nous faisons ce que nous faisons. L'auteur a ensuite interviewé 25 participants afin de voir s'il était possible de les amener à mieux se connaître, mieux connaître et comprendre leurs élèves et dès lors à communiquer plus efficacement avec eux. Ce changement de regard peut-il aussi les conduire à mettre en place des pratiques pédagogiques répondant davantage aux besoins de leurs élèves ?

Si des éléments d'ordres institutionnel, social et familial peuvent venir complexifier, voire court-circuiter la réussite scolaire, les interactions entre les enseignés et les enseignants y contribuent également. Se sentir à l'aise avec la diversité des élèves (UNESCO, 2006), leur permettre de développer des compétences qui les rendent autonomes (Favre, 2014), s'appuyer sur leur capacité (Sen, 1998), rompre avec la logique de l'explication, rompre avec l'idée qu'ils sont incapables d'apprendre par eux-mêmes, c'est résolument se placer dans une démarche inclusive, c'est développer ce que Jacques Rancière (1987) appelle l'émancipation intellectuelle. Et pour émanciper l'autre, dit-il, il faut être soi-même émancipé, il faut se connaître comme voyageur de l'esprit, prendre conscience de ses idées, de ses capacités, de ses manières d'agir et de communiquer.

Dans le cadre de sa thèse de doctorat (2016), Eric Degallaix a invité 36 enseignants issus du fondamental et du secondaire à surseoir momentanément le pédagogique pour les amener à s'interroger sur leur propre mode de fonctionnement et à prendre conscience de celui des autres. A cette fin, il leur a proposé une formation en Process Communication, modèle crée par Taibi Kahler qui identifie comment nous regardons le monde et pourquoi nous faisons ce que nous faisons. En mettant l'accent sur le processus de communication, ce modèle offre l'opportunité d'élargir et de diversifier notre palette de langages et de comportements afin d'être compris par le plus grand nombre (Bailly, 1999).

Par la mise en place de cette formation, l'auteur s'est demandé, d'une part, s'il était possible de faire évoluer les représentations pédagogiques personnelles de base des participants et les amener à porter davantage leur attention sur les besoins de leurs élèves plutôt que sur leurs manques. D'autre part, il a cherché à savoir si la dynamique proposée pouvait amener une transformation du cadre éducatif afin de l'adapter davantage à la diversité des apprenants.

Trois hypothèses ont été émises :

1. Une formation en Process Communication ainsi qu'un suivi des enseignants amènent ceux-ci à mieux se connaître, à mieux connaître et comprendre leurs élèves et dès lors à communiquer plus efficacement avec eux.
2. Ce changement de regard sur soi comme sur les apprenants conduit les enseignants à mettre en place des pratiques pédagogiques répondant davantage aux besoins de leurs élèves, ce qui a pour conséquence une augmentation du taux de réussite de ces derniers.
3. Dans certaines équipes, le travail dépasse le cadre individuel et amène une réflexion au sein de toute l'équipe dans laquelle la diversité des apprenants est de plus en plus prise en compte.

Avant le début de la formation en Process Communication, chaque participant a été invité à compléter un questionnaire écrit, informatisé, réalisé et analysé par Kahler Communication Europe. Sur base des réponses apportées à ce questionnaire, chaque participant a reçu un inventaire de personnalité

reprenant son immeuble de personnalité, ses perceptions, ses styles de management, ses canaux de communication préférés...

Au terme de la formation dispensée, Eric Degallaix a interviewé 25 participants afin de récolter toute une série d'indices faisant état de leurs réflexions. Ces indices seront présentés dans le cadre du colloque (voir ci-dessous). Les éléments recueillis apportent un éclairage sur la manière dont les enseignants prennent conscience de la diversité des modes de fonctionnement des individus et cherchent à ajuster leur pratique pédagogique. Confrontés aux compétences transversales, ces éléments permettent de mieux comprendre comment les enseignants pourraient être amenés à ajuster leurs objectifs à la réalité sans pour autant expliquer quand le faire ou pourquoi certains éprouveraient des difficultés à le faire alors que d'autres non. Pour tenter de répondre à ces deux dernières questions, l'auteur s'est tourné vers les neurosciences et plus particulièrement sur la manière dont le cerveau peut traiter ou déformer différemment une information selon la structure cérébrale qu'il utilise.

Au terme de cette recherche, la première hypothèse peut être validée, toutefois, un suivi ultérieur des enseignants ne semble pas la renforcer. En ce qui concerne la deuxième, il faut être plus nuancé : si les pratiques semblent évoluer au niveau relationnel et communicationnel, les changements sur le plan pédagogique en sont encore à leurs balbutiements et dès lors l'amélioration de la réussite scolaire n'est pas encore perceptible. En ce qui concerne la dernière hypothèse, la prise en compte de la diversité des apprenants au sein de toute l'équipe n'est réelle que dans un seul établissement, là où la stabilité du personnel est effective, là aussi où la réflexion au niveau de la co-éducation est en marche depuis plusieurs années, mais cette prise en compte s'effectue davantage sur le plan du bien-être de l'élève que sur le plan pédagogique.

Pour conclure provisoirement, apprendre à mieux se connaître, prendre davantage conscience de la diversité des modes de fonctionnement des individus pourrait aider certains enseignants à s'émanciper davantage, à estimer plus précisément l'effet de leur personne sur les apprenants. Cependant, afin de permettre à ces derniers de s'émanciper davantage sur le plan intellectuel, il serait

nécessaire d'envisager d'autres éléments comme la manière dont le cerveau traite l'information ou encore la co-construction d'activités pédagogiques privilégiant le développement de compétences transversales. Notons enfin qu'ajuster ses pratiques pédagogiques de façon à permettre à chacun de se maintenir dans SA route et partager les expériences vécues sur le terrain avec des collègues constitue déjà pour certains et pourraient constituer pour d'autres un pas permettant de tendre davantage vers une éducation plus inclusive.

Concernant ce dernier aspect un pont pourra s'établir avec la deuxième intervention proposée : obtenir son CEB par le biais du chef-d'œuvre pédagogique.

Mots-clés : S'émanciper, Diversité, Process communication, Représentations, Ajustements

Références :

- Bailly, B. (1999). Enseigner, une affaire de personnalité. Paris: Nathan.
- Collignon, G. (2010). Comment leur dire... La Process Communication. Paris: Inter-Editions.
- Degallaix, E., & Meurice, B. (2002). Construire des apprentissages au quotidien. Bruxelles: De Boeck.
- Degallaix, E. (2016). Un pas vers l'éducation inclusive : s'émanciper pour émanciper l'Autre. Université de Haute Alsace, Mulhouse.
- Dubourg, P. (2009). Découvrir et pratiquer. La Process Com ®. Paris: Eyrolles.
- Favre, D. (2014). Cessons de démotiver nos élèves, 18 clés pour favoriser l'apprentissage. Paris: Dunod.
- Fradin, J., & Le Moullec, F. (2006). Manager selon les personnalités. Les neurosciences au secours de la motivation. Paris: Eyrolles.
- Houdé, O. (2014). Apprendre à résister. Paris: Editions Le Pommier.
- Kahler, T. (1982). Personality Pattern Inventory Validation Studies. Evreux: Kahler Communication Inc.
- Kahneman, D. (2012). Système 1 / Système 2. Les deux vitesses de la pensée. Paris: Flammarion.
- Rancière, J. (1987). Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Consulté à l'adresse http://ekladata.com/XZz9Z16YQK5ql4w_LYLvfQTNYSM/Ranciere-Le-Maitre-Ignorant.pdf
- Serres, M. (2012). Petite Poucette. Paris: Editions Le Pommier.

Apprendre en enseignant : des enfants et adolescents enseignent le néerlandais et l'anglais à des élèves plus jeunes

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Mercédès Baugnies,

Laboratoire LISEC, Université de Haute Alsace, France

Pour permettre à nos élèves belges francophones d'utiliser immédiatement leurs nouvelles compétences en langues, nous nous sommes tournée vers le tutorat entre élèves. Nous avons posé comme hypothèses qu'on apprend en enseignant et qu'il y a réciprocity éducative entre tuteurs et tutorés. Pour vérifier nos hypothèses, nous avons mis en place une recherche-action en deux étapes. D'abord, nous avons proposé à des élèves de 5ème primaire (10-11 ans) d'enseigner le néerlandais à des enfants de 3ème maternelle (5-6 ans) à l'aide d'un support pédagogique et d'une peluche. Nous avons ensuite demandé à des élèves de 3ème secondaire (14-15 ans) d'enseigner l'anglais à des élèves de 3ème primaire (8-9 ans) en créant leur propre matériel pédagogique. Les résultats sont riches d'enseignement et confirment nos hypothèses.

Enseignant le néerlandais et l'anglais, nous souhaitons rendre l'élève acteur de ses apprentissages en lui permettant d'utiliser immédiatement ses nouvelles compétences. Nous nous sommes alors tournée vers le tutorat, également appelé enseignement mutuel. Celui-ci n'est pas neuf : il fut utilisé au début du dix-huitième siècle en France à cause du manque d'enseignants dû à l'expansion de l'enseignement dans les villes et aux problèmes financiers qui en découlent. Le rôle de moniteurs (ou tuteurs) était alors octroyé aux enfants plus âgés qui donnaient cours à des écoliers plus jeunes. Cependant, la mise en place de ce type d'enseignement fut davantage mue par la mise en place de moniteurs

que par une volonté de communication entre élèves et un lien hiérarchique « unissait » les plus jeunes à leurs aînés qui eux-mêmes étaient subordonnés à l'enseignant. Malgré l'échec de cette pédagogie, son potentiel en matière d'échanges entre élèves avait été remarqué par quelques pédagogues parmi lesquels Nyon (1816) cité par Legrand (1960). Les promoteurs de cet enseignement constataient, sur le plan moral, le développement de la solidarité et de l'entraide entre condisciples alors que sur le plan psychologique, ils remarquaient que les explications des enfants étaient plus claires que celles des adultes car les enfants s'adressaient à des personnes de la même génération qu'eux (Legrand, 1960). Pestalozzi (1799) loue également cette pratique qu'il a expérimentée avec des élèves qui l'ont assisté lors de son séjour d'enseignant en 1799 à Stans en Suisse. Le tutorat est toujours utilisé de nos jours et est étudié, entre autres, par Baudrit (2007).

Nous nous sommes alors posé les questions suivantes : apprend-on en enseignant ? Y a-t-il réciprocity éducative (Labelle, 1996) entre élèves tuteurs et tutorés de degrés différents dans le cadre d'un cours de langue? Nous avons également posé les hypothèses suivantes : On apprend en enseignant et il y a réciprocity éducative entre élèves tuteurs et tutorés de degrés différents dans le cadre d'un cours de langue. Afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous avons mis sur pied une recherche-action basée sur l'enseignement mutuel (tutorat). Celle-ci s'est déroulée en deux étapes que nous détaillerons ci-après. La première étape a mis en contact des élèves de cinquième année primaire (10-11 ans) qui ont enseigné le néerlandais à des enfants de troisième maternelle (5-6 ans). Lors de la seconde étape, des élèves de troisième année secondaire (14-15 ans) ont enseigné l'anglais à des écoliers de troisième année primaire (8-9 ans). Tous débutaient l'apprentissage de la langue concernée.

Durant cette première étape qui a eu lieu l'année scolaire 2012-2013, 75 élèves de cinquième ont enseigné le néerlandais à 60 enfants de troisième maternelle. Ces élèves étaient issus de 4 écoles wallonnes: Saint-Charles à Péruwelz, Notre-Dame à Bon-Secours et les écoles libres de Blaton et de Gaurain. Nous avons proposé aux élèves de travailler en dyades d'un tuteur et d'un élève tutoré ou en groupe (un ou deux tuteurs pour deux ou plusieurs tutorés), selon la

terminologie de Baudrit (2007). Nous avons traduit les fascicules 5-6 ans du programme de développement langagier Polo le Lapin (Pourtois, Desmet et Lahaye, s.d) et en avons fourni des extraits comme supports pédagogiques aux élèves. Le lapin Polo était matérialisé par une peluche fournie aux élèves. Avant chaque séance d'une demi-heure environ, les tuteurs étaient invités à discuter des méthodes d'enseignement et de leur ressenti avant la rencontre avec les petits. Après chaque séance, il leur était demandé d'analyser leur pratique (points positifs et négatifs, ce qu'ils pensaient devoir améliorer et comment) et de livrer leurs émotions sur l'échange vécu. Tous les élèves (tuteurs et tutorés) étaient encouragés à enseigner leur nouvelle langue à la maison également (principe de coéducation décrit par Pourtois, Desmet et Lahaye, 2013).

La seconde étape a mobilisé 75 tuteurs de troisième secondaire en 2015-2016 et 60 en 2016-2017. Ils ont enseigné l'anglais à 30 tutorés de troisième primaire en 2015-2016 et 38 en 2016-2017 à l'Institut Saint-Charles à Péruwelz (7 élèves de l'école Notre-Dame de Bon-Secours ont également participé de façon épisodique au projet en 2015-2016). Cette étape mobilisait les mêmes principes que la première à l'exception que ce sont les tuteurs qui ont eux-mêmes préparé leurs cours. Notre rôle d'enseignante fut de discuter avec eux des thèmes à développer et des méthodes d'enseignement.

Des données qualitatives et quantitatives ont été recueillies au cours des deux étapes de notre recherche grâce à plusieurs outils. Dans les deux cas, un pré- et post- test ont été administrés pour recueillir des données quantitatives et des avis écrits par les tuteurs après chaque séance ont permis d'obtenir des données qualitatives. Durant la première étape, un questionnaire pour les parents et les enfants a été utilisé ainsi que des entretiens semi-directifs individuels sur base volontaire. Pour la seconde, ce sont des entretiens semi-directifs individuels et en groupe qui ont été utilisés.

Les premiers résultats de cette recherche montrent que certains tuteurs, alors qu'ils ne connaissent pas les hypothèses de notre travail, affirment apprendre en enseignant. Les tuteurs et les tutorés affirment apprendre quelque chose dans la langue-cible et il existe des évolutions positives entre les résultats

du pré- et post-test. Les élèves développent un intérêt et une motivation pour leur nouvelle langue et ont envie d'apprendre. Les tuteurs sont responsabilisés, autonomisés, respectés et valorisés. Ils veulent maîtriser leur sujet pour ne pas perdre la face devant leurs cadets. De leur relation avec les plus jeunes, ils évoquent l'apprentissage du métier d'enseignant, de ses difficultés, de la façon d'attirer ou de soutenir l'attention des plus petits et de la patience, ils développent ainsi de l'empathie avec la fonction enseignante. Ils disent avoir développé des qualités relationnelles. Les premières conclusions montrent également, du côté des tuteurs, le développement de la coopération entre élèves (lors de la préparation de cours par deux, ou plus, quand ils ont décidé de travailler en binômes ou groupes de tuteurs) ainsi que le développement de stratégies d'enseignement (jeux, chants, chorégraphies), de la différenciation pédagogique et de l'adaptation aux différentes formes d'intelligence. Nous constatons également un changement de paradigme de l'enseignement avec le passage de la performance (notation) à la compétence (transmission). Le statut de l'élève est également transformé puisqu'il devient un enseignant, un pédagogue. Tout comme le constataient les promoteurs de l'enseignement mutuel, il y a deux siècles, les plus âgés et les plus jeunes décrivent que les enfants parlent aux enfants et que les plus âgés utilisent un langage adapté aux plus jeunes. Entre outre, le dispositif de tutorat semble développer des contacts entre élèves d'âge et de degré différents (amitié et interculturalité : le monde des adolescents côtoie le monde des enfants de primaire et le monde des enfants de primaire côtoie celui des petits de maternelle) et le plaisir de travailler ensemble. En ce qui concerne les équipes éducatives, nous pouvons constater la mise en œuvre de team building entre enseignants de différents degrés d'une même école.

Il s'agit des premiers résultats de notre recherche-action. Ceux-ci tendent à confirmer nos hypothèses. La progression de l'analyse des données recueillies nous permettra d'enrichir nos propos dans les prochains mois.

Mots-clés : Langues ; Tutorat ; Pédagogie ; Réciprocité ; Interculturalité

Références:

Baudrit, A. (2007). *Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Connac, S. (2013). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. Paris : Collection Pédagogies.

De Fontenay, H., Groux, D. & Leidelinger, G. (2011). *Classe de langue et culture(s) : vers l'interculturalité ? Actes du IX^e colloque international de l'EFDECE, Université McGill, Université de Montréal, Québec*. Paris: L'Harmattan.

Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. France: Presses Universitaires De France.

Legrand, L. (1960). *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Pestalozzi, J.H. (1799). *Lettre de Stans* (M. Soëtard, Trad). Notes en marge de P. Meirieu.

En ligne <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettredestans.pdf>.

Pourtois, J.-P., Desmet, H., Lahaye, W. & al. (s.d). *Eduquons ensemble le langage avec Polo le Lapin*. Université De Mons : Mons.

Pourtois, J.-P., Desmet, H., Lahaye, W., & al. (2013). *Parents partenaires de l'éducation, expérience pilote à l'école maternelle sites de Charleroi, Péruwelz et Etterbeek, Rapport final*. Université De Mons : Mons.

Quelle est l'incidence de la formation initiale sur le sentiment d'efficacité, les connaissances, croyances et attitudes de futurs enseignants à l'égard du droit à l'éducation d'élèves ayant des besoins particuliers ?

Axe 2 : Renforcer l'inclusion sociale

Par France Dufour, France Dubé,

Département éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada

Les enseignants sont les principaux acteurs de la mise en œuvre de l'école inclusive et de la réussite des élèves entre autres par le renouvellement des pratiques pédagogiques. Il semble toutefois que les changements à cet égard demeurent modestes et la formation initiale est pointée du doigt (Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Duchesne, 2002) : dans quelle mesure prépare-t-elle les futurs enseignants aux défis de l'école inclusive ? La communication présentera les résultats d'une recherche, réalisée au Québec auprès d'étudiants en formation à l'enseignement, qui visait à suivre l'évolution de leurs connaissances, croyances, attitudes et sentiment d'efficacité à l'égard de l'éducation d'élèves ayant des besoins particuliers. Les données ont été obtenues par questionnaires au cours des quatre années de leurs études universitaires.

Par la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), la communauté internationale s'est engagée à soutenir l'éducation pour tous et à passer de l'éducation traditionnelle dite « spéciale » à une éducation « inclusive » pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce mouvement mondial vers l'école inclusive se traduit par différentes lois et politiques selon les pays. Au Québec, l'éducation pour tous et la tendance à l'intégration s'appuient sur

différents encadrements ministériels et légaux, dont la Loi sur l'instruction publique (article 235), la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) ou le Plan d'action pour la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, les EHDA, (MELS, 2008). Avec le passage de l'accessibilité à l'éducation pour tous à la réussite pour tous (MEQ, 2000), on observe une augmentation des élèves ayant des besoins particuliers et une tendance à la hausse de l'intégration scolaire (MELS, 2009 ; Beaugregard, 2015). En 10 ans, soit de 2001 à 2011, le nombre d'élèves HDAA a augmenté de 50 %, passant de 117 000 à 176 000 (Boutin, Bessette et Dridi, 2015).

Les enseignants sont les principaux acteurs de la mise en œuvre de l'école inclusive et de la réussite de tous les élèves, entre autres, par l'influence de leurs pratiques et de leurs attitudes envers leurs élèves ainsi que par le renouvellement de leurs pratiques pédagogiques (Rousseau et al., 2015). Il semble toutefois que les changements à cet égard dans les classes demeurent modestes et la formation initiale est pointée du doigt. Des résultats de recherches laissent entrevoir des lacunes importantes dans la formation initiale (Bergeron & St-Vincent, 2011 ; Duchesne, 2002).

En effet, malgré l'instauration de politiques et une bonne volonté des enseignants envers l'intégration, ceux-ci sont confrontés à de nombreux obstacles (Gremion & Kalubi, 2015). Les enseignants rencontrent plusieurs défis face à l'hétérogénéité des classes où ils doivent composer avec des élèves dont la langue, la religion, la culture et le milieu socioéconomique diffèrent (Tardif, 2012). L'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers représente un défi de taille pour les enseignants qui doivent différencier et adapter leurs pratiques pédagogiques (Paré, 2009). Plusieurs se sentent démunis, impuissants, isolés, dépassés ou encore ressentent un sentiment d'incompétence face aux multiples défis de la diversité des classes (Bergeron, 2014 ; Prud'homme, Bergeron & Fortin, 2015 ; Boutin, Bessette & Dridi, 2015 ; Prud'homme, Samson, Lacelle & Marion, 2011). Par ailleurs, le sentiment d'efficacité influence les attitudes envers l'inclusion et de nombreuses variables liées à la réussite de l'intégration des élèves à besoins particuliers, dont ceux ayant des difficultés comportementales (Gaudreau et al., 2012). Plus le sentiment d'efficacité de l'enseignant est élevé, plus il adoptera des pratiques favorables à l'intégration, car il est positivement

associé à la perception du potentiel de réussite des élèves ayant des besoins particuliers (Brownell & Pajares, 1999). Les formations initiale et continue jouent un rôle indispensable pour soutenir l'inclusion des élèves à besoins particuliers (Rousseau et al, 2015). Il appert que cette formation devrait être offerte en continu tout au long de la carrière des enseignants, selon différents dispositifs de soutien au développement professionnel, afin de mieux comprendre les caractéristiques des élèves en vue d'adopter des pratiques adéquates (Massé et al., 2017).

Ce sont principalement les enseignants en début de carrière qui déclarent manquer de préparation à gérer l'hétérogénéité des classes et avoir besoin de soutien pour enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers (Mukamurera et al., 2015 ; Noël, 2015). Ce manque de préparation est considéré comme l'un des principaux obstacles à l'accès à l'éducation et à la réussite des élèves selon des enseignants du primaire qui jugent prioritaire le renouvellement des pratiques et revendiquent une meilleure formation initiale et continue des enseignants (Paré, 2009). Le manque de connaissances et de préparation au regard de l'intégration a une influence déterminante sur leurs croyances et attitudes à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers de même que sur leur sentiment d'efficacité à intervenir auprès d'eux (Fournier, 2012). Ainsi se pose le défi de la préparation des futurs enseignants pour mettre en œuvre l'intégration et l'inclusion (Mainardi, 2015).

Cette problématique a soulevé la question de recherche suivante : « Dans quelle mesure la formation initiale prépare-t-elle les futurs enseignants aux défis de l'école inclusive ? » La communication présentera les résultats d'une recherche réalisée au Québec auprès d'étudiants en formation à l'enseignement visant à suivre l'évolution de leurs connaissances, croyances, attitudes et sentiment d'efficacité à l'égard de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers. Les données ont été obtenues par questionnaires au cours des quatre années d'études universitaires.

Mots-clés : Futurs enseignants ; Formation initiale ; Elèves ayant des besoins particuliers ; Connaissances ; Sentiment d'efficacité

Références :

- Beauregard, F. (2015). *Pratiques d'enseignement auprès d'élèves présentant des troubles de communication en contexte d'intégration scolaire au primaire*. In J-C. Kalubi, & L. Gremion. (dir), *intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (pp. 81-102). Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat). Université du Québec : Montréal, Trois-Rivières.
- Bergeron, G. & St-Vincent, L-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation Et Francophonie*, 392, 272295. doi : 10.7202/1007738ar
- Boutin, G., Bessette, L., & Dridi, H. (2015). Rapport de recherche 2013-2015 : l'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans de écoles du Québec (ISVEQ).
- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success. In *mainstreaming students with learning and behavior problems. Teacher Education And Special Education*, 22(3) 154-164. doi: <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins particuliers. *Revue Des Sciences De L'Education*, 28(3) 537-563. doi : 10.7202/008333
- Fournier, E. (2012). *Novice Elementary Teachers' Perspectives Teaching Mainstreamed Special Needs Students: Implications for leadership, preservice education, and professional development*. University of Calgary, Canada.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne De L'Education*, 35(1) 82-101. En ligne : http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_gps/documents/articles/2012-REVUE_CANADIENNE_EDUCATION-Le_SEP_des_enseignants_et_leurs_pratiques_de_gestion_de_la_classe.pdf
- Gremion, L., & Kalubi, J-C. (2015). Introduction. In J-C. Kalubi, & L. Gremion (dir), *intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Mainardi, M. (2015). La formation à l'intégration et l'inclusion scolaire et l'évolution vers l'école inclusive. In J-C. Kalubi & L. Gremion, (dir), *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (pp.49-64). Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Massé, L., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., Verret, C., & Couture, C. (2017). Un pas vers l'inclusion...

- Favoriser des attitudes positives chez les enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves. *La Foucade*, 23-26.
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F., Martineau, S., Ndoreroaho, J.P., & Niyubahwe, A. (2015). *Les avancées en matière de soutien aux enseignants débutants dans les commissions scolaires et les retombées perçues des programmes d'insertion*, communication au Coll. du centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Montréal.
- Noël, I. (2015). Prise en charge d'enfants présentant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire : quel regard le jeune enseignant porte-t-il sur sa formation dès l'insertion professionnelle ? In J-C. Kalubi, & L. Gremion (dir), *intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*, (pp.245-260). Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Paré, M. (2009). Mémoire sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.
- Prud'homme, L., Bergeron, G. & Fortin, A. (2015). Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi. *Formation Et Profession*, 23(3), 3-16. doi : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.277>
- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. & Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les Dossiers des Sciences De L'Éducation*, 26, 13-32. doi : 10.4000/dse.1061
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., & Tétreault, K. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. *Rapport présenté au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et au Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)*. Québec.
- En ligne : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_Rousseau_N_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation Et Profession*, 20 (1), 1-8. En ligne : http://formation-profession.org/files/numeros/1/v20_n01_172.pdf
- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Paris : UNESCO.

Les élèves sont-ils devenus des mammifères nocturnes ?

Axe 1 : Favoriser l'inclusion sociale

Par Najat Bouzalmad,

Ecole du sommeil, Bruxelles, Belgique

L'enfant passe plus d'un tiers de sa journée à l'école, et devrait en passer tout autant à dormir... Or, plusieurs enquêtes démontrent que les jeunes dorment de moins en moins et accumulent une dette de sommeil de plus en plus importante. Cela a-t-il un impact direct sur les résultats scolaires? C'est ce que le corps enseignant tend à confirmer: un élève fatigué est un élève pas concentré, de mauvaise humeur, en retard à l'école, voir absent.

L'École du Sommeil a mis cette année un focus sur les établissements scolaires en proposant un projet pilote d'animations de sensibilisation à la bonne hygiène du sommeil. Durant celles-ci, l'École du Sommeil a pu récolter au travers d'un questionnaire que l'hyperconnectivité nocturne de nos adolescents était la cause principale des nuits écourtées.

Le sommeil est la moitié de la réussite

L'intervention de l'École du Sommeil au 4ème Colloque international du LASALE a pour objectif d'aborder la problématique de la fatigue en classe à travers différentes approches en terme d'analyse, d'enquête et d'expérience de terrain.

L'école du sommeil a débuté ses activités en juin 2016 dans deux écoles pilotes. Il y avait au départ la simple volonté d'apporter une séance d'informations sur la thématique du sommeil pour des élèves du 5ème primaire. Au terme de cette riche expérience, il en est ressorti que nous avons une mission beaucoup plus importante à transmettre à la nouvelle génération. En effet, ce qui devait être une simple piqûre de rappel est très vite devenu une sensibilisation à l'importance du sommeil.

Les jeunes n'ont aucune considération pour leurs nuits et n'ont pas conscience des conséquences du manque de sommeil. C'est à partir de ce constat que nous avons construit une animation à l'intention des élèves. Celle-ci est structurée sur deux axes : l'échange participatif des jeunes et leurs réalités, et la volonté de transmettre des clés pour pouvoir améliorer la qualité de leur hygiène de sommeil.

À travers nos interventions dans les classes, nous sensibilisons les jeunes à se responsabiliser afin qu'ils prennent en main leur hygiène de sommeil et de vie :

- bien dormir, c'est bien réussir
- apprentissage et vulgarisation du cycle au sommeil
- conscientisation de l'importance du repos
- corrélation entre l'hygiène du sommeil et réussite scolaire
- trucs et astuces à mettre en place au quotidien

Il est évident que l'hyperconnectivité nocturne des jeunes cause des troubles du sommeil qui ne sont pas sans effet sur la réussite scolaire. Par conséquent, cette thématique intéresse fortement les professionnels qui sont quotidiennement confrontés aux problématiques liées aux troubles du sommeil en classe. Nous proposons donc nos animations éducatives sur la question du sommeil au corps enseignant, directions, PSE, PMS, services de prévention des communes, éducateurs et aux comités de parents.

Nous restons convaincus que nous devons tous (ré)apprendre à dormir. Les statistiques et les études ne cessent de démontrer que notre dette de sommeil augmente. Ainsi nous dormons moins que nos aïeux. Nous croyons très justement que nos enfants seront la génération qui pourrait penser que dormir est une perte de temps dans une société qui tend à pousser vers l'hyperconnectivité. En 5ème primaire, 6 enfants sur 10 prennent leur smartphone dans le lit. Le GSM a-t-il remplacé le doudou? Sommes-nous en train de voir l'apparition d'une future "génération zombie" qui fera de gros dégâts tant au niveau humain qu'au niveau sociétal et économique.

Chaque enfant a le droit à l'information et à la santé : « sans distinction aucune (...) de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation » (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme) . Voilà pourquoi nous voulons permettre à tous les jeunes d'avoir un sommeil réparateur afin d'augmenter leur chance de réussite. En négligeant leur hygiène de sommeil, les jeunes ne peuvent utiliser leur plein potentiel. Nous souhaitons qu'ils soient acteur de leur santé et de leur devenir.

Mots-clés : Sommeil ; Réussite scolaire ; Santé

ATELIER N°4 : Alliances éducatives (Salle Ockeghem)

Lutte contre le décrochage scolaire et logiques partenariales en tension : étude d'une alliance éducative interne à un lycée polyvalent de la région Ouest de la France

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par François Burban, Anaïs Lecoq-Thual,

Faculté des Sciences de l'Education, Université de Nantes, France

Les politiques éducatives françaises visant la lutte contre le décrochage scolaire ont abouti à une généralisation des alliances éducatives dans les établissements scolaires à la rentrée 2016. Partant d'une enquête ethnographique réalisée auprès d'un dispositif de partenariat interne mis en place au sein d'un lycée polyvalent, la recherche présentée ici a permis de mettre en évidence les processus ayant amené à ce que différents acteurs coordonnent leurs actions dans une logique de prévention. Elle montre néanmoins que les accords entre des acteurs de professions variées ne sont pas toujours évidents à construire. S'il existe somme toute certains découplages au sein de ce dispositif, il ressort cependant que son action est vectrice de diffusion et participe à répandre de nouvelles pratiques au sein de l'établissement.

En France, les politiques éducatives de lutte contre le décrochage scolaire ont récemment basculé de logiques de remédiation vers de nouvelles logiques visant à prévenir une rupture définitive entre élèves et institution scolaire. Dans ce cadre, le programme « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » (MENESR, 2014) incite à développer des alliances éducatives dans les établissements scolaires. L'objectif initial de ces alliances éducatives est de proposer de nouvelles réponses individualisées aux jeunes en

difficulté à l'école, afin d'éviter que ces derniers ne quittent le système éducatif sans avoir obtenu de diplôme. Généralisées à l'ensemble des établissements à la rentrée 2016, les alliances éducatives constituent des dispositifs très récents, qui sont de fait encore en construction. La recherche dont est issue cette présentation entend interroger la manière dont cette préconisation officielle a pu être traduite à l'échelle locale, par les acteurs de terrain.

En considérant les différentes étapes de construction de la lutte contre le décrochage scolaire, les normes institutionnelles du système français, ainsi que les infléchissements récents des politiques éducatives vers de nouveaux modes de régulation d'inspiration néo-libérale (Maroy, 1992 ; North, 1990), quelles logiques ont mené les professionnels de l'Alliance Éducative du lycée Sophie Germain, dans lequel a été réalisée cette étude, à s'unir autour d'une action commune (Thevenot, 2006) de lutte contre le décrochage scolaire, et à quelles difficultés sont-ils confrontés pour coordonner leurs efforts (Lafaye, 2005)?

Dans le cadre de cette recherche, une enquête a été réalisée entre décembre 2016 et avril 2017 au sein du lycée polyvalent Sophie Germain, situé dans une agglomération importante de l'ouest de la France, où se construit un projet intitulé « Alliance Éducative », dont l'objectif est de proposer des parcours de suivi personnalisé aux jeunes du lycée identifiés comme présentant des risques de décrochage scolaire. Il s'agit d'un dispositif partenarial interne, en ce qu'il est composé de plusieurs acteurs de l'établissement, issus de champs professionnels variés. Il s'appuie sur la participation d'un membre de l'équipe de direction, d'enseignants, de Conseillères Principales d'Éducation (CPE), d'infirmières, d'une assistante de service social, d'une Conseillère d'Orientation-Psychologue (COP), de coordonnateurs de la Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire (MLDS) et d'une volontaire en service civique à la MLDS.

Au-delà des lectures permettant de replacer cette étude de cas dans un contexte politique (programmes politiques, circulaires officielles, textes de cadrage institutionnels), deux types de matériaux distincts ont été utilisés pour aborder empiriquement cette recherche. Ainsi, neuf entretiens compréhensifs ont été réalisés auprès de onze professionnels, tous membres de l'Alliance Éducative du lycée étudié (sept entretiens individuels et deux entretiens collectifs. En

parallèle, des observations régulières ont été menées sur le terrain qui, croisées avec les données recueillies en entretien, ont permis de découvrir plus finement des aspects de l'action des uns et des autres. Elles ont donné accès à des données « en situation », et ont été l'occasion d'étudier la manière dont se comportaient les acteurs de l'Alliance Éducative dans des contextes variés.

Sur un premier plan, la mise en place de cette Alliance Éducative peut être considérée comme une forme de compromis entre régulations de contrôle et régulations autonomes (Reynaud, 1997). Ainsi, une relative autonomie est laissée à l'établissement pour que les professionnels s'approprient les orientations nationales et les adaptent en fonction des besoins spécifiques du lycée. Cette autonomie permet aux acteurs d'évaluer conjointement le dispositif, ce qui est jugé nécessaire par un certain nombre d'enquêtés estimant que l'évaluation est un moyen d'adapter l'action et de la remodeler en fonction des besoins spécifiques rencontrés sur le terrain.

Sur un second plan, il ressort que les logiques d'engagement relèvent de cultures professionnelles distinctes, d'acteurs sensibilisés différemment à la question du décrochage scolaire et le percevant de fait de diverses manières. Cette diversité des logiques d'engagement au sein du dispositif a pu donner lieu à certaines difficultés qui relèvent également de l'imbrication différente des cercles de sociabilité préexistants (Grossetti et Bès, 2003). Si, d'un côté, ceux-ci concourent à la concrétisation d'un partenariat au sein du dispositif, d'un autre côté, ils participent à la limitation de l'extension et du déploiement du dispositif par l'externalisation, même involontaire, des membres qui sont plus distants du noyau central du réseau.

Par ailleurs, si la mobilisation enseignante au sein du dispositif est relativement importante, elle semble masquer de nombreuses résistances et des postures défensives de la part des enseignants extérieurs à l'Alliance. Ceux-ci verraient en fait d'un mauvais œil le fait que le dispositif propose des actions de « Renforcement des apprentissages », se sentant remis en cause dans leurs compétences pédagogiques. À l'inverse, certains enseignants ont parfois du mal à déléguer certaines tâches lorsque celles-ci ne relèvent plus de leurs

compétences, ce qui peut éventuellement être mis en lien avec leur réticence à s'inscrire dans une dynamique partenariale avec des professionnels non issus de l'Éducation Nationale au sens strict.

En réalité, les découplages (Maroy, 2007) repérés sont révélateurs d'une certaine « dépendance au sentier » (Palier, 2010) au lycée Sophie-Germain. Les acteurs de l'établissement, devant l'incitation politique à modifier leurs pratiques et à développer de réels liens de partenariat avec d'autres professionnels, manifestent en fait des difficultés à répondre à la commande institutionnelle en raison du coût qu'elle représente en matière de formation, de réflexion et de moyens. En ce sens, il est essentiel de bien prendre en compte le facteur temporel dans la mise en place de cette Alliance. En effet, le dispositif est en phase de mise en place cette année et implique de nombreux changements assez radicaux pour les acteurs de l'établissement, qui butent pour l'instant sur des phénomènes de dépendance au sentier et de découplage, mais qui pourraient progressivement faire évoluer les pratiques dans le temps.

Cependant, si cette Alliance Éducative peut participer à une évolution des pratiques au sein de l'établissement, pour la plupart des acteurs interrogés, le décrochage scolaire est majoritairement lié à des facteurs institutionnels et à la prégnance dans le système éducatif français de la « convention académique », telle qu'elle est définie par Éric Verdier (2010a ; 2010b). Ainsi, selon une grande partie des enquêtés, la lutte contre le décrochage scolaire ne devrait pas seulement passer par la construction de réponses individuelles pour des jeunes ayant déjà entamé un processus de décrochage, mais par une réforme de l'institution scolaire plus globale.

Mots-clés : Décrochage scolaire ; Alliance éducative ; Partenariat ; Logiques d'action ; Régulations

Le projet Accro-Jump "Essai Métier" : des rencontres authentiques pour des alliances holistiques favorables à la reconstruction d'un projet scolaire positif

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Marion Chaudré

CEFA Ville de Bruxelles, Institut Diderot, Institut des Arts et Métiers, Bruxelles, Belgique

Le projet accro-jump : « essai métier », est subventionné par le Fond Social Européen. Il a pour objectif de s'attaquer à la problématique du décrochage ou plutôt de l'accrochage scolaire.

À l'origine, ce projet lie trois partenaires structurels, dont le Centre d'Éducation et de Formation en Alternance de la Ville de Bruxelles (établissement initiateur du projet), l'Institut des Arts et Métiers et l'Institut Diderot auxquels se sont ajoutés l'Institut Émile Gryzon, l'Institut Bischoffsheim, l'Institut De Mot Couvreur et les Centres Psycho-Médico-Sociaux s'y rattachant.

Le projet s'adresse essentiellement aux jeunes âgés de 15 ans au moins, orientés volontairement ou non dans des sections professionnelles. La plupart du temps, ces jeunes ont été orientés vers ces filières, car ils n'ont pas réussi le CE1D.

Le point de départ de l'accompagnement consiste à faire des rencontres/entretiens bilan où sont identifiés les points de faiblesses, les forces, les rêves, les souffrances, les ressources, les intérêts, les motivations afin d'établir une toile autour de chaque jeune favorisant leur accrochage scolaire.

Pour assurer un suivi holistique des jeunes rencontrés et accompagnés, la coordination du projet a dû créer un réseau constitué d'autres écoles, d'AMO, d'autres ASBL d'accompagnement psychosocial et de

remédiation scolaire, d'autres services dépendants directement du S.A.J et du S.P.J, de la cellule de prévention radicalisation. Mais, ce réseau est avant tout constitué d'équipes de direction, de professeurs, d'accompagnateurs, d'éducateurs et surtout de parents lorsque cela est possible.

L'objet de la présente communication sera de montrer comment la posture de coordinatrice, de médiatrice, de catalyseur consiste en un véritable parcours du combattant afin de contourner les obstacles, de décloisonner les acteurs potentiels, d'assurer un dialogue entre ceux-ci pour répondre aux situations complexes de chaque jeune. Et comment la réussite de l'accrochage des jeunes réside dans l'engagement réciproque et les alliances entre les acteurs.

Mots-clés : Partenariat ; Réseau, Engagement

Accompagner des ados à se mettre en projet

Axe 2 : Renforcer l'accrochage scolaire

Par Catherine Sztencel,

ASBL Odyssée, Bruxelles, Belgique

L'association Odyssée a pour mission d'accompagner les adolescents de 12 à 18 ans en rupture/décrochage scolaire à se remettre en projet avec une équipe composée de psychologues, coachs scolaires, pédagogues, etc. Les causes du décrochage étant multifactorielles et complexes, il nous semble impératif de faire un travail systémique qui engage tous les acteurs entourant le jeune. Nous avons créé des partenariats avec des écoles secondaires et nous suivons les jeunes individuellement mais aussi en groupes. Nous rencontrons également les parents et les professeurs (à qui nous proposons des formations) afin de les sensibiliser à l'importance d'une réelle collaboration, d'une alliance éducative.

Nous insistons auprès des équipes éducatives sur l'intérêt de leur présence et implication. Il nous apparaît que leur rôle doit sortir du simple cadre de transmission de compétences et entrer dans le partage de leur "être".

Notre désir est d'amener le jeune à poser un autre regard, changer de perspective et ainsi modifier son comportement.

Nous les accompagnons à :

- construire la confiance en soi (se connaître, communiquer, circonscrire ses problèmes, découvrir ses points de force et de faiblesse) ;
- se mettre en projet (clarifier et formuler des objectifs, trouver les ressources, se mettre en action).

Notre objectif est que les ados se reconnaissent capables, découvrent leur potentiel et développent leur curiosité. Il est important de se rappeler que tous les jeunes n'ont pas les mêmes compétences mais que tous ces jeunes ont des compétences. Nous voulons les accompagner à y croire et à les découvrir. Nous voulons, avec eux, participer à la diminution du pourcentage de décrochage scolaire et leur offrir la capacité de construire leur avenir, devenir acteurs de leur vie peu importe leur origine, leur statut social, leur situation familiale, leur handicap, etc.

Mots-clés : Accrochage scolaire ; Mise en projet ; Accompagnement psychosocial

Tutorat scolaire en Brabant Wallon

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire.

Par Catherine Vanderborght,

AMO La Chaloupe, Ottignies-Louvain-la-Neuve, Belgique

Depuis 15 ans, l'AMO La Chaloupe, située dans la commune d'Ottignies-Louvain-la-Neuve, met en relation des élèves du secondaire du Brabant Wallon (12-18 ans) avec des étudiants du supérieur (18-24 ans) pour du tutorat scolaire sous forme de cours particuliers à domicile accessibles à tous. Le tarif est de 8€ de l'heure avec la possibilité pour les familles en difficultés d'obtenir intervention financière pour la moitié, via un fonds de solidarité.

Ce projet s'adresse en particulier aux enfants issus de familles fragilisées dans le but de gommer les inégalités en matière d'accès à du soutien scolaire. La force du projet est la formule de tutorat qui place l'élève dans un autre contexte que celui de la relation élève-professeur, adolescent-adulte. Il s'agit d'un accompagnement individuel du jeune par un non professionnel de l'enseignement qui est proche de lui en âge. Ces caractéristiques favorisent un processus d'identification du jeune à son tuteur et lui permettent de retrouver confiance en soi et autonomie. Le tuteur peut faire part de son expérience en secondaire, raconter qu'il a connu lui aussi des difficultés scolaires, mais que cela ne l'a pas empêché de faire des études et de s'orienter. Cette relation va permettre au jeune d'apprendre selon un schéma différent, avec une autre motivation, d'avoir un nouveau projet tout en développant un regard différent sur les possibilités d'avenir.

Les objectifs recherchés sont :

- gommer les inégalités face à l'aide scolaire de type « business » ;
- diminuer la spirale de l'échec et éviter le décrochage scolaire ;

- favoriser la réussite ;
- développer la confiance en soi et l'estime de soi ;
- créer du lien entre jeunes ;
- initier un chemin vers l'autonomie ;
- promouvoir l'entraide et la citoyenneté ;
- découvrir des vocations d'enseignants chez certains tuteurs.

Pour conclure, en termes d'alliances éducatives, le projet de l'AMO La Chaloupe vise à mettre en lien des jeunes de tous horizons, les uns adolescents, les autres étudiants, afin de lutter contre le décrochage scolaire. On sort ici du système éducatif scolaire pour proposer une alternative à la remédiation classique avec des acteurs différents, à savoir les jeunes entre eux, et développer un autre mode d'apprentissage. Ce projet permet de créer un réseau de jeunes, une sorte de partenariat « familles-élèves-étudiants », dans lequel l'école pourrait s'impliquer, mettant en place un dispositif plus informel où l'enrichissement réciproque serait mis en exergue. Tous ces éléments sont non seulement favorables à la réussite scolaire mais aussi au développement personnel et à l'estime de soi.

Mots-clés : Soutien ; Scolaire ; Tutorat ; Remédiation ; Aide scolaire ; Élève ; Tuteur

ATELIER N°5 : Besoins spécifiques (Espace Baudouin)

Représentations sociales des grossesses en milieu scolaire chez les élèves et chez les parents

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Mathias Kei,

Université Felix Houphouet Boigny, Abidjan, Côte D'Ivoire

Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) accordent une place prépondérante à la scolarisation des jeunes filles en vue de parvenir à une Education Pour Tous (EPT). En effet, les exigences du développement nécessitent d'entretenir une égalité des chances d'instruction, d'éducation et de scolarisation entre les filles et les garçons. De ce fait, s'intéresser non seulement aux facteurs qui facilitent la scolarisation des jeunes filles ainsi qu'aux raisons de sa non-scolarisation est une nécessité absolue. Ceci est d'autant plus important que la scolarisation des filles apparaît sans conteste comme un enjeu fondamental du développement humain durable (Diokhane et al, 1999 ; Manika, 2011). L'Unicef, (2003), a révélé que, dans le monde, deux tiers (2/3) des enfants non scolarisés sont des filles. Ce constat, quoique basé sur des statistiques internationales, indiquent que le genre féminin, quel que soit le milieu concerné, est affecté à la fois par la déscolarisation et la non-scolarisation. Ainsi, dans la plupart des pays en voie de développement, on constate au niveau du primaire que deux écoliers sur trois sont des garçons et que les filles abandonnent plus fréquemment et plus tôt que leurs condisciples de l'autre sexe (Unesco, 2003/2004; Odaya et al, 1996; Trah, 2003.).

En Côte d'Ivoire, ces disparités en défaveur des filles sont observables et constituent, sans aucun doute, une préoccupation majeure pour les autorités éducatives (Dedy, et al. 1997, Tape et Bih, 1996, Men, 2010 ; Pnud, 2012). Selon les statistiques du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement

Technique, le taux brut de scolarisation était de 83,2% pour les filles et de 95,1% pour les garçons en 2012. Par ailleurs, on note un écart significatif au niveau du taux d'achèvement du cycle primaire. En 2011-2012, ce taux était de 51,5% pour les filles contre 66,3% chez les garçons sur la même période, soit une différence 14,8 points (Dipes, 2013). Même si le taux d'achèvement au primaire pour les jeunes filles a connu une légère hausse ces dernières années (de 41,1% à 51,5%), il convient de noter que leur espérance de vie scolaire est plus faible que celle des garçons. Une des causes majeures de la sous scolarisation des filles est la grossesse en cours de scolarité (Deblé, 1980 ; Unicef, 2003 ; Odaya et al, 1996 ; Dadoorian, 2005, Blais, 2005). Pour cette raison, les autorités éducatives ivoiriennes ont tiré cette année la sonnette d'alarme sur le nombre élevé de grossesses précoces en milieu scolaire aussi bien dans le cycle primaire que dans le secondaire. Selon les autorités du Programme national de santé scolaire et universitaire (PNSSU), environ 5.000 cas de grossesses non désirées sont enregistrés en Côte d'Ivoire chaque année scolaire depuis trois ans. En effet, au cours de l'année scolaire 2013-2014, plus de 2500 cas de grossesses ont été enregistrés seulement dans les écoles secondaires du pays. En ce qui concerne l'année scolaire 2016-2017 (en voie d'achèvement), la Direction Stratégique, de la Planification et des Statistiques du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique a dénombré 4471 cas de grossesses. Conséquence : deux tiers (2/3) de ces jeunes filles sont obligées d'abandonner définitivement les études (Pnud, 2012 ; Plan, International, 2012 ; Dadoorian, 2005, Faucher et al, 2005).

La problématique des grossesses non désirées demeure une préoccupation largement partagée, tant au niveau national qu'international. C'est pourquoi, plusieurs modèles issus de la psychosociologie existent pour expliquer les phénomènes des grossesses. Cependant, ils ne tiennent pas compte des représentations sociales pour expliquer le comportement, les attitudes qu'engendrent ce phénomène (Héroid, 2014 ; Blais, 2005 ; Faucher et al, 2005 ; Djoumetio, 2010). De nombreux travaux (Abric, 2003 ; Doise, 2003 ; Tafani, 2011), ont établi l'importance des représentations sociales dans les pratiques. C'est pourquoi, nous nous demandons comment s'organise le rapport aux grossesses non-désirées dans les établissements scolaires, à la fois en

termes de conduites adoptées et en termes de savoirs, de conceptions, de perceptions, et de croyances socialement partagées. En d'autres termes quelles sont les représentations sociales des grossesses en milieu scolaire ? Quels sont les éléments constitutifs de ces représentations, les causes, les conséquences ou encore les jugements ? Par ailleurs quelles sont les structures de ces représentations et varient-elles des adolescents (élèves) aux parents ?

Cette étude s'inscrit dans le courant de recherche des travaux d'Abrieu (2003) qui s'intéresse à la structure des représentations sociales. Ces dernières sont alors définies comme étant des structures sociocognitives hiérarchisées, certains éléments occupant une place dite centrale et d'autres une place dite périphérique. Les éléments centraux ont la particularité de donner sens et cohérence à l'ensemble de la structure représentationnelle, le noyau central est le principe organisateur de la représentation. La périphérie, quant à elle, constitue une sorte d'interface entre la réalité extérieure et les cognitions centrales, suivant le principe d'économie cognitive.

L'analyse des représentations sociales appelle une méthodologie de recueil appropriée. C'est pourquoi nous avons utilisé dans cette étude le questionnaire d'évocation qui est une forme adaptée à l'approche structurale proposée par Vergès (2001). La question d'évocation est une question d'association ouverte dont la formulation est la suivante : "Quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit quand vous pensez aux grossesses non désirées en milieu scolaire?" et qui permet au sujet de s'exprimer librement. On recueille ainsi une liste de mots ou expressions dont le dépouillement se fait par analyse des fréquences et des rangs.

Cette étude a été menée par questionnaires auto-administrés à un échantillon de cent quarante (140) sujets répartis en sous-groupes selon le statut (70 parents et 70 élèves). Ces sujets ont tous au moins un niveau d'étude secondaire du second cycle. La constitution de cet échantillon s'est faite à l'aide de la technique d'échantillonnage accidentel. La recherche a été réalisée dans la commune d'Abobo, une des dix communes du district d'Abidjan. Selon les statistiques du Ministère de L'éducation Nationale, Abobo est l'une des

communes où l'on dénombre le plus grand nombre de grossesses en milieu scolaire.

L'analyse des résultats montre que, pour les parents, la représentation sociale est notamment centrée sur la pauvreté des parents, l'absence d'éducation, la démission des parents et la dépravation des mœurs, qui sont des croyances consensuelles et non négociables. Ainsi, pour les parents, les grossesses en milieu scolaire sont causées par deux types de facteurs, les défaillances de la société et les défaillances liées aux parents, tant au plan socio-économique qu'au niveau de l'encadrement des jeune filles.

Quant aux apprenants, la représentation sociale est organisée autour de quatre (4) items fédérateurs qui sont la dépravation des mœurs, la démission des parents, l'absence d'éducation sexuelle et la pauvreté des parents. Ces éléments constituent l'ossature et les principes organisateurs des constructions sociocognitives élaborées par les élèves. Il résulte de cette configuration représentative que, pour les apprenants, les grossesses prennent racine dans les faiblesses et les pratiques sociétales avec, pour élément central prioritaire, l'absence d'éducation sexuelle. Ainsi, les élèves et leurs parents ont des représentations distinctes des grossesses en milieu scolaire. Les noyaux de représentations sociales sont apparus exclusivement constitués d'éléments renvoyant aux causes, nous donnant ainsi une information capitale sur ce qui structure « consensuellement » le rapport de notre échantillon aux grossesses en milieu scolaire.

Au total, l'analyse des résultats a permis de connaître, les contenus et la structure de la représentation de chaque groupe. Les résultats de ce travail révèlent d'une part que les causes sont massivement représentées dans les structures cognitives construites par les deux sous-populations et, d'autre part, on note que les noyaux centraux des deux représentations sont distincts et, par conséquent, que les deux représentations sont différentes.

Mots-clés : Grossesses ; Représentations sociales ; Noyau central ; Éléments périphériques ; Elèves ; Parents

Références :

- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Saint-Agne : Erès.
- Bahi, B. (2007). *Dérives et réussite sociale en Afrique .des stratégies juvéniles à Abidjan*. Paris : L'Harmattan.
- Blais, J. (2005). La grossesse à l'adolescence: un phénomène qui persiste. *Ça S'exprime*, 1 (2), 1-7. En ligne : <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2004/04-314-02.pdf>
- Dadoorian, D. (2005). *Grossesses adolescentes*. Paris : Erès.
- Deble, I. (1980). *La scolarisation des filles : étude internationale comparative sur les déperditions scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement de premier et second degré*. Paris : Unesco.
- Dedy, S. & al. (1997). *Etude des déterminants familiaux de la scolarisation des filles et des enfants en zone de sous - scolarisation de Côte d'Ivoire*. Côte d'Ivoire : Rocare.
- Diokhane, M.D., Diallo, O. K., Sy, O. & Toure, M. (1999). *Genre et fréquentation scolaire dans l'enseignement élémentaire au Sénégal*. Dakar : Ministère De L'Education Nationale / Institut Des Etudes Sur le Développement.
- Djoumetio, S. N. (2010). *Pauvreté et grossesse des adolescentes au Cameroun (Mémoire de master d'économie et finance)*. Institut Sous-Régional de Statistique et d'Economie Appliquée, Yaoundé. En ligne : <http://www.memoireonline.com/03/12/5458/Pauvrete-et-grossesse-des-adolescentes-au-Cameroun.html>
- Doise, W. (2003). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed), *les représentations sociales* (pp. 240-258). doi:10.3917/puf.jodel.2003.01.0240
- Faucher, P. Dappe, S. & Madelenat, P. (2002). Maternité à l'adolescence: analyse obstétricale et revue de l'influence des facteurs culturels, socio-économiques et psychologiques à partir d'une étude rétrospective de 62 dossiers. *Gynécologie, Obstétrique & Fertilité*, 30, 944-952.
- Grégoire, Y. & Fisher, R.J. (2006). The effects of relationship quality on customer retaliation. *Marketing Letters*, 17 (1), 31-46.
- Héroid, M. (2014). *La grossesse survenue à l'adolescence chez les jeunes femmes vivant dans un camp d'hébergement suite au séisme du 12 janvier 2010 en Haïti (Mémoire)*. Université de Québec, Montréal.
- Illou, A. (2011). La scolarisation des filles au Niger : obstacles socioculturels. *Reflets Actions Sud*, 2, 1-24. En ligne : https://www.placet.be/old_go/IMG/pdf/web_revue_2012.pdf
- L'Institut international de planification de l'éducation. (2003). *L'impact des politiques de scolarisation des filles : Mauritanie, Tunisie, Inde, Bangladesh, et Sénégal*. Paris : IPE/UNESCO. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001312/131209f.pdf>

- Manikak , O. (2011). L'achèvement des études des filles au Cameroun : freins culturels et psychologiques. *Reflets Actions*, 2. En ligne : www.reflets-actions-sud
- M.E.N. (2010). *Le système éducatif de la Côte d'Ivoire : comprendre les forces et les faiblesses du système pour identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse*. La Banque Mondiale, Washington.
- Odaya, A. & Heneveld, W. (1996). *Les filles et l'école en Afrique subsaharienne : de l'analyse à l'action*. La Banque Mondiale, Washington.
- Plan International. (2012). *Progrès et obstacles à l'éducation des filles*.
- Pnud. (2012). Les échos du PNUD. En ligne : http://www.ci.undp.org/content/cote_divoire/fr/home/library/bulletins/echos_aout2012.html
- Tafari, E. (2011). Attitudes, engagement et dynamique des représentations sociales : études expérimentales. *Revue Internationale De Psychologie Sociale*, 14(1),7-29.
- Tape, G. & Bih, E. (1996). *Etude sur les opportunités et les freins à la bonne performance des filles à l'école primaire*. M.E.N, Côte d'Ivoire.
- Tra, H.S. (2003). *Etudes sur opportunité et les freins et les freins à la bonne gouvernance des filles à l'école primaire*. Abidjan.
- Unesco. (2003/2004). *Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité (rapport mondial de suivi EPT)*. Unesco, Paris.
- Unicef. (2003). *Fonds des Nations Unies pour l'enfance : la situation des enfants dans le monde*. Unicef, New York.
- Unicef. (2003). *La situation des enfants dans le monde*. Unicef , Paris.

Les attitudes et connaissances des enseignants belges francophones vis-à-vis des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme

Axe 2 : Renforcer l'inclusion sociale

Par Robin Bastien, Marie-Claire Haelewyck,

Université de Mons, Belgique

Directement en lien avec les élèves à besoins spécifiques, ce sont les enseignants qui garantissent la mise en oeuvre des pratiques inclusives probantes au sein de leur classe et qui favorisent la participation de chaque apprenant et le mieux-vivre ensemble. Cette mise en action dépend essentiellement de leurs connaissances issues d'expériences et de formations, mais aussi de leurs attitudes vis-à-vis des élèves en situation de handicap et de l'intégration/inclusion en général. Notre intervention consistera à présenter les résultats d'une enquête menée auprès de 105 enseignants évaluant les données démographiques des participants, leurs connaissances sur le trouble du spectre de l'autisme, leurs attitudes vis-à-vis du trouble et les pratiques qu'ils mettraient en oeuvre en priorité s'ils accueilleraient un élève en classe.

Dans une société qui se revendique toujours plus inclusive, l'école joue un rôle important dans l'acceptation des différences et du mieux-vivre ensemble. Pour ce faire, l'inclusion scolaire nécessite de délaisser un paradigme psycho-médical pour un paradigme organisationnel dans lequel le système scolaire ordinaire s'accommode aux besoins de chaque enfant et adolescent (Fougeyrollas, 2010). Elle réfère à un ensemble de ressources éducatives qui promeut l'appartenance, c'est-à-dire le fait que tout élève se considère comme appartenir à une communauté, et ce, indépendamment de ses difficultés.

Historiquement, la Belgique recourt à l'enseignement spécialisé depuis les années 70. Alors qu'elle a ratifié la Convention des Nations-Unies relative aux

droits des personnes handicapées (2006), elle reste à l'heure actuelle critiquée pour son haut taux d'élèves orientés vers l'enseignement spécialisé. Les récents résultats de l'Indicateur de l'Enseignement (2016) montrent que 5,3 % et 4,9% des élèves y sont inscrits respectivement en primaire et secondaire, et que ce taux ne cesse de croître depuis plus de dix ans. De même, la part d'élèves bénéficiant de l'intégration est faible, se limitant à 15 % pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle légère, de l'autisme ou un trouble d'apprentissage. Si la Belgique veut suivre ses engagements, il importe de considérer les multiples facteurs qui expliquent ce constat.

Les enseignants sont les premiers professionnels directement en lien avec les élèves à besoins spécifiques. Ce sont eux qui garantissent la mise en oeuvre des pratiques inclusives probantes au sein de leur classe et qui favorisent la participation de chaque apprenant. Cette mise en action dépend essentiellement de leurs connaissances issues d'expériences et de formations, mais aussi de leurs attitudes vis-à-vis des élèves en situation de handicap et de l'intégration/inclusion en général (Leung & Mak, 2010 ; Segall & Campbell, 2012). Ainsi, un enseignant qui aura une attitude négative et un faible niveau de connaissances sera moins à même de répondre aux besoins d'un élève en difficulté d'apprentissage, à l'opposé d'un enseignant dont les connaissances sont riches et les attitudes positives. Plusieurs études, notamment Anglaises, Américaines, Australiennes, ou encore Grecques, ont été menées sur le sujet (Avramidis, Bayliss, & Burden, 1999 ; McGregor & Campbell, 2001 ; Humphrey & Symes, 2011). Toutefois, de par les systèmes d'enseignement différents d'un pays à l'autre, l'objectif de notre recherche est d'obtenir les données, manquantes jusqu'à lors, pour la Belgique francophone.

En Belgique, un Plan Transversal Autisme prévoit le renforcement des missions d'accompagnement des services d'intégration pour faciliter l'accès des enfants à l'école ordinaire. Nous avons ainsi proposé à des enseignants du primaire et du secondaire de répondre à des questions portant sur leur niveau de connaissance et leur attitude vis-à-vis du trouble du spectre de l'autisme. Le trouble du spectre de l'autisme se caractérise par une altération des capacités de communication et d'interaction sociales, et par la présence d'intérêts restreints et

de comportements stéréotypés. D'une prévalence de 18,6 enfants sur 1000 (Christensen et al., 2016), l'autisme est encore méconnu et souvent associé à des préconceptions et mythes au sein de nos sociétés. Toutefois, un accompagnement éducatif adapté nécessite une bonne compréhension des besoins de ces enfants.

Un total de 105 enseignants (48% du primaire et 52% du secondaire) ont complété notre enquête évaluant les données démographiques des participants, leurs connaissances sur le trouble du spectre de l'autisme, leurs attitudes vis-à-vis du trouble et les pratiques qu'ils mettraient en oeuvre en priorité s'ils accueilleraient un élève en classe. Des corrélations entre les variables individuelles et les réponses aux questionnaires ont été analysées par un traitement statistique.

Les premiers résultats montrent une corrélation positive significative entre le niveau de connaissances des enseignants et leurs attitudes vis-à-vis des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Ainsi, les professionnels ayant de meilleures connaissances de l'autisme ont également des attitudes plus positives. Le fait d'avoir déjà vécu une expérience avec un élève autiste en classe est synonyme d'une attitude plus positive. Il apparaît que ce sont les enseignants ayant une ancienneté plus importante qui ont des attitudes plus négatives vis-à-vis de l'inclusion des élèves. Enfin, parmi les pratiques qu'ils mettraient en place s'ils exerçaient avec un élève autiste, les enseignants suivraient prioritairement une formation spécifique (45% des cas), miseraient sur la collaboration avec les parents (22% des cas) et procèderaient en classe au coenseignement (13% des cas). Nous discuterons des implications pratiques de ces résultats.

Mots-clés : Inclusion scolaire, Trouble du spectre de l'autisme, Attitudes, Connaissances, Enseignants

Références :

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(3), 277-293.

- Christensen, D. L., Bilder, D. A., Zahorodny, W., Pettygrove, S., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., & Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among 4-year-old children in the autism and developmental disabilities monitoring network. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 37(1), 1-8.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2016). Les indicateurs de l'enseignement. Repéré à <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gregor, E. M., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.
- Leung, C. H., & Mak, K. Y. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of inclusive education*, 14(8), 829-842.
- Organisation des Nations Unies (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. *New York, NY: Organisation des Nations Unies*.
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167.

Représentations sociales du décrochage scolaire des élèves et des décrocheurs en Côte d'Ivoire

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Ya Eveline Toure,

Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC), Abidjan, Côte d'Ivoire

L'une des difficultés majeures du système éducatif ivoirien est le décrochage scolaire. Dans cette étude, il est envisagé sous l'angle psychosocial afin de définir les composantes et la structure des représentations sociales du décrochage des enquêtés. Un questionnaire de choix constitué de 20 items a été soumis à un échantillon de 88 individus, décrocheurs et élèves de l'enseignement secondaire des établissements d'Abidjan. Le traitement des données recueillies montre que les déterminants du décrochage sont plus centrés chez les décrocheurs sur des facteurs pédagogiques tandis que les élèves, eux, privilégient les facteurs culturels et l'amour du travail manuel.

L'échec scolaire suscite en Côte d'Ivoire d'intenses controverses. Des séminaires, colloques conférences, états généraux lui sont consacrés. Les travaux foisonnent sur cette problématique et pourtant, elle demeure d'actualité. En effet, le décrochage scolaire, renvoyant à la sortie prématurée et sans qualification de l'école, est devenu un phénomène de société.

Le système éducatif ivoirien a vu l'effectif de ses déscolarisés s'élever en 2012-2014 jusqu'à un million (Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique, 2016). A cela s'ajoute l'effectif total des enfants de 6 à 15 ans hors du système scolaire qui est estimé à 1,45 millions d'enfants avec 324 000 abandons, soit 24% (MENET, 2016). De plus, la rétention se dégrade de façon inquiétante. Au primaire, de 80% en 2007, elle s'établit à 75% en 2014. Les abandons au cours de ce cycle concernent ainsi un enfant sur quatre (1/4) contre

un enfant sur cinq (1/5) en 2007. Au secondaire, la rétention baisse de 86% en 2007 à 80% en 2014 au premier cycle et de 89% à 75% au second cycle.

Cette triste réalité induit la nécessité d'épingler les déterminants d'ordre multifactoriel des abandons scolaires (Pica, Plante & Traoré, 2014 ; Pierre-Yves, 2015, Richardot, 2016). Cependant, malgré la pluralité des travaux sur cette problématique, la panacée tant recherchée à ce mal scolaire semble échapper à tout contrôle. A cet effet, la prise en compte de la pensée sociale des personnes concernées par le décrochage nous semble appropriée.

C'est dans ce sens que le cadre théorique des représentations sociales de Moscovici (1976) a été appliqué pour cerner la pensée sociale des enquêtés. L'objectif principal de la présente étude est d'identifier les représentations sociales des décrocheurs et de les comparer avec celles des sujets encore scolarisés. L'hypothèse générale indique que les représentations sociales du décrochage diffèrent selon le statut et le sexe des individus. Selon notre première hypothèse (H1), les décrocheurs ont des représentations sociales plus centrées sur les difficultés scolaires que les élèves qui valorisent plutôt les qualités individuelles. L'hypothèse (H2) stipule que les représentations sociales du genre féminin se rapportent plus à des facteurs affectifs que celles des garçons qui sont propres à l'élève.

L'échantillon non probabiliste constitué de 88 enquêtés se divise en 44 décrocheurs et 44 élèves de plusieurs établissements secondaires d'Abidjan. Les enquêtés ont été soumis à un questionnaire de choix comprenant 20 items parmi lesquels ils devaient choisir les cinq plus pertinents pour justifier le décrochage scolaire.

Ces sujets, dont l'âge moyen avoisine les 16 ans, relèvent des deux genres, sont de niveau d'études secondaire et d'un milieu socio-économique défavorisé. Cette enquête s'est effectuée en milieu naturel et dans les familles des sujets concernés. Les données recueillies, traitées avec le logiciel Simi 2005, ont servi à une analyse de similitude qui met en évidence les liaisons entre divers éléments (Vergès, 1972).

Les résultats de la population globale indiquent que les items types d'évaluation (43), manque de fournitures scolaires (41) et influence culturelle (39), plus fédérateurs, sont susceptibles d'entrer dans le champ représentationnel des sujets. Quant aux éléments secondaires, ils sont respectivement amour du travail manuel (32), élève irrespectueux (31), méthodes d'enseignement (28), difficultés d'apprentissage (22).

L'analyse des résultats selon les sous-populations révèle que les représentations des sujets sont divergentes. Chez les élèves, les éléments centraux renvoient aux items influence culturelle (27) et amour du travail manuel (24). Ces sujets privilégient ainsi les déterminants externes du décrochage. Quant aux éléments secondaires, ils sont respectivement : difficultés d'apprentissage (21) et types d'évaluation (20), manque de fournitures scolaires (19), élève irrespectueux (19) et absence de soutien à l'école (19). A ce niveau, les facteurs scolaires semblent primordiaux.

Au niveau des décrocheurs, le contenu des éléments représentationnels tournent autour des items : types d'évaluations, perception des disciplines, méthodes d'enseignement et attitudes des enseignants. Ces éléments sont axés sur des facteurs scolaires contrairement à ceux du groupe témoin. Cependant, parmi les items remarquables chez les élèves, seul l'item types d'évaluations apparaît chez les décrocheurs.

Quant à l'analyse des résultats en fonction du genre, elle met en évidence des dissemblances notables. Les représentations sociales du genre masculin se structurent autour de quelques items : mauvaises compagnies (17), rendement insuffisant (16) et manque de fournitures (16) dont le premier est l'élément central prioritaire. Quant aux représentations sociales du genre féminin, elles renvoient aux méthodes d'enseignement et au découragement/démotivation. Celles-ci relèvent des causes scolaires et affectives. Cependant, les éléments secondaires concernent les items : élève irrespectueux (21) amour du travail manuel (20), absences répétées (20), recherche du plaisir (19) et difficultés d'apprentissage (18).

En somme, les résultats de cette étude sont corroborés par plusieurs travaux. Ceux de Muller (2006) et de Parent et Paquin (1994) insistent sur les aspects psychologiques alors que Pica et al. (2014) privilégient l'influence familiale. Ces travaux soulignent les facteurs confluents du décrochage.

Mots-clés : Représentation sociale ; Décrochage scolaire ; Décrocheurs ; Éléments centraux ; Éléments périphériques

Références :

Abric, J.-C. (2003). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique. (2016). *Rapport d'Etat sur le système éducatif national*, Côte d'Ivoire.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse : son image et son public*. Paris : PUF.

Muller F. (2006). Autour du décrochage scolaire, quelques éléments. En ligne : <http://francois.muller.free.fr/articles/D%E9crochage%20Scolaire.doc>.

Pica, L.A., Plante, N., & Traoré, I. (2014). Décrochage scolaires chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : analyse des principaux facteurs associés. *Institut De La Statistique Du Québec*. En ligne : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-201409.pdf>

WORK IN PROGRESS (Salle du Trône)

L'École de Tous

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Bernard De Vos, David Lallemand,

Délégué général aux droits de l'enfant,

Conseiller en communication et chargé de projets auprès du Délégué général aux droits de l'enfant, Bruxelles, Belgique

Sous la forme originale d'un « work in progress », des spécialistes, des professionnels, des témoins du vécu, de l'école et de l'éducation seront invités à débattre avec tous les acteurs de la communauté éducative (élèves, parents, professeurs, éducateurs, ...). La séance sera répartie en deux grands chapitres introduits par deux capsules vidéos (« Si je vous dis 'école', vous pensez à quoi ? » et « Lettre ouverte à mon école ») donnant la parole à des enfants et des jeunes sur le sujet abordé. Ces deux productions seront pour les animateurs, l'occasion de présenter le projet Ecole de Tous (EDT) initié par le Délégué aux droits de l'enfant et qui désormais se poursuit hors de son institution avec l'aide d'acteurs et de spécialistes de l'école et de l'éducation au sein d'une ASBL créée pour concrétiser les idées rassemblées depuis six ans afin de révolutionner l'école. Les participants seront répartis dans la salle par « pôles d'idées » en fonction de leurs champs d'activités ou d'expertise. Après la diffusion de chacune des capsules, les animateurs solliciteront l'audience pour recueillir les réactions des professionnels et des experts du vécu. Le dispositif est interactif et les prises de parole seront mises en échos avec les échanges et les vécus présentés dans les séquences filmées.

L'Ecole de Tous se veut un modèle d'enseignement et d'école adapté à un environnement très diversifié sur les plans socio-économique, socioculturel, philosophique, confessionnel, ethnique,...et présentant une grande hétérogénéité dans sa population scolaire. Ce projet tente de répondre à de

nombreux défis posés aujourd'hui au monde de l'enseignement et fixe un cadre que chaque équipe pédagogique peut intégrer dans son projet d'établissement. Les détails relatifs à l'EDT sont repris sur le site internet www.ecoledetous.be sur lequel les intervenants surferont avec les participants.

Les conclusions de la rencontre seront tirées par un observateur extérieur qui n'a pas de lien intime ou scientifique avec le sujet (poète ou philosophe, slammeur ou romancier...).

SYMPOSIUM N°4 (Espace Baudouin)

Les alliances entre professionnels

Axe 2 : Renforcer l'inclusion sociale

Coordinateur : Bernard Savoy

HEP Vaud, Lausanne, Suisse

Ce symposium vise à investiguer et à mieux comprendre les processus d'alliances entre professionnels amenés à collaborer dans le cadre scolaire (enseignants, enseignants ressources, psychologues, assistants sociaux, médiateurs scolaires, etc), et les enjeux qui y sont liés. Si l'importance de ces alliances est fréquemment mentionnée, tant en termes de cohérence que d'efficience des démarches visant à soutenir l'accrochage scolaire (Blaya, Gilles, Plunus, & Tièche, 2011; Potvin, 2013; Thibert, 2013), la construction d'alliances est plus rarement étudiée en tant que telle. Nous considérons ici l'alliance comme un concept transversal aux relations de collaboration, coopération ou partenariat (Gilles, Potvin et Tièche, 2012 ; Allenbach, 2015). L'étudier comme un processus invite à effectuer un pas de côté par rapport aux nombreux discours prescriptifs, institutionnels ou théoriques, présentant des procédures ou des modèles de collaboration, pour se pencher sur les interactions entre les acteurs concernés.

Quels sont les impacts du travail partagé, de l'interprofessionnalité ou des espaces intermétiers (Thomazet & Merini, 2012) sur l'activité ? Les professionnels eux-mêmes travaillent-ils à la construction d'alliances ? Si oui, comment ? Quels sont les défis, les dilemmes rencontrés ? Quelles implications dans leur construction identitaire ? Comment leur environnement facilite-t-il ou fait-il obstacle à ce travail ?

Les alliances entre professionnels pourront ainsi être étudiées à triple titre:

- D'une part comme qualifiant des relations de travail : entre qui, et dans quelle mesure, des alliances se sont-elles construites ?
- D'autre part comme processus interactionnel, dynamique, voire comme objet de travail : comment des alliances se sont-elles construites entre un enseignant et un intervenant, ou au sein d'une équipe pluridisciplinaire ? Et comment certains acteurs de l'école s'efforcent-ils de développer des alliances ?
- Enfin, comme un soutien à ce travail : pour élaborer les dilemmes, supporter les questionnements identitaires, relever les défis rencontrés, sur quelles personnes de confiance, ou quels collectifs s'appuient les professionnels ?

Ce symposium se veut un lieu de dialogue entre des acteurs très diversifiés : impliqués dans des démarches de recherche académique, d'évaluation ou d'intervention ; travaillant dans des instituts universitaires, ou dans des services étatiques ; étudiant un nouveau dispositif destiné explicitement à favoriser l'accrochage, voire l'inclusion scolaire, ou analysant le développement de pratiques pluridisciplinaires dans des contextes plus généraux et davantage pérennes. En croisant les points de vue, les positionnements, les méthodologies et les ancrages, nous espérons nourrir la réflexion concernant la construction d'alliances entre professionnels, étudiée comme une activité en soi, dans sa complexité.

Processus d'alliance et collectif pluricatégoriel au service de la construction d'environnements capacitants de travail et d'apprentissage

Par Solange Ciavaldini-Cartaut,

Université de Nice, France

Le processus d'alliance entre professionnels sera examiné du point de vue des théories de l'activité et du concept de collectif de travail entendu comme ressource psychologique et sociale au service du pouvoir d'agir en situation. Par ce truchement nous expliciterons quelques freins contributifs d'environnements incapacitants de travail et d'apprentissages scolaires (démotivation, décrochage) où l'inefficacité laisse à découvert l'agir individuel des enseignants alors exposés soit aux atteintes faites à la santé physique et psychologique (stress, pénibilité et usure perçues) soit à une perte de confiance institutionnelle (défiance, insatisfaction).

Les conditions de construction ou de soutien de ce processus dynamique seront évoquées dans une perspective de qualité de vie en milieu scolaire et d'instauration d'une bienveillance éducative et organisationnelle pour tous.

La collaboration interprofessionnelle entre recompositions identitaires et invariants institutionnels

**Par Edith Guilley, Verena Jendoubi, Amaranta Cecchini,
Marc Bruderlin,**

Service de la recherche en éducation (SRED), Genève, Suisse

Cette contribution analyse comment l'intervention de professionnels du domaine médico-pédagogique dans le cadre d'un projet pilote de type inclusif dans l'école primaire genevoise induit d'importants réarrangements dans les rôles, les territoires et les pratiques autant de ces professionnels que de ceux des enseignants et comment elle génère un glissement dans l'organisation du travail vers une esquisse d'acte éducatif partagé. La contribution s'intéresse au processus de professionnalisation et aux recompositions des identités professionnelles de ces acteurs engagés dans la collaboration interprofessionnelle. Face à ces transformations de l'activité des intervenants scolaires, des contraintes et des invariants institutionnels limitent le développement pérenne de la collaboration interprofessionnelle.

Etudier les phénomènes collaboratifs sur une longue période: l'accueil d'un élève dans un nouveau contexte de scolarisation et la conception de son projet

Par Emery Roland,

Equipe Pratiques professionnelles et apprentissages en contextes d'enseignement spécialisé, Université de Genève, Suisse

Cette contribution s'appuie sur une étude menée auprès d'une équipe constituée de huit professionnels d'une institution spécialisée de type médico-pédagogique. Elle questionne plus spécifiquement les pratiques collaboratives entre professions différentes déployées pour l'accueil d'un nouvel élève et la conception de son projet. Une centration est opérée pour ce symposium sur la présentation du dispositif méthodologique mis en œuvre pour décrire et comprendre les phénomènes collaboratifs sur une longue période, dispositif se référant à la méthodologie du cours de vie relatif à une pratique). Certains résultats seront présentés, en particulier ceux relatifs aux diverses pratiques collaboratives multiprofessionnelles déployées contribuant à l'accueil, l'évolution et l'accrochage de l'élève dans son nouveau contexte de scolarisation.

Enjeux et défis de la construction d'alliances

**Par Claire Friedel, Nadine Michel, Alice Stoffel, Dominique Maillard,
Fanette Merlin, Pascale Rouaud,**

*Centre psychosocial d'accompagnement scolaire (CPAS), Luxembourg,
Luxembourg,*

Centre d'étude et de recherche sur les qualifications (Céreq), Marseille, France

Cette contribution propose d'étudier les enjeux et les défis constitutifs de la construction d'alliances entre professionnels de l'école à travers l'étude d'un dispositif luxembourgeois de lutte contre le décrochage scolaire. La « Plateforme Accrochage Scolaire » (PAS) est expérimentée depuis 2013 au sein de deux établissements scolaires, qui seront étudiés dans le cadre d'une typologie de modes de fonctionnement relatifs au travail collaboratif et à la prévention du décrochage scolaire. La construction d'alliances y sera observée comme processus interactionnel à travers l'analyse des attentes et des intentions des différents acteurs du projet, ainsi que de leurs évolutions. Cette intervention alliera le regard de l'observateur le Céreq est chargé d'évaluer le dispositif dans le cadre d'un projet européen à celui de l'acteur le CPAS étant porteur du projet PAS.

Processus d'alliances et contextes pluriprofessionnels : une tentative de synthèse entre trois recherches

Par Frédérique Rebetez, Marco Allenbach,

Haute Ecole Pédagogique, Lausanne, Suisse

Cette contribution propose une synthèse de trois recherches, ayant porté sur la coopération entre professionnels en milieu scolaire, dans des contextes institutionnels visant à favoriser l'accrochage et l'inclusion scolaire. Toutes trois s'inscrivent dans une perspective interactionniste, compréhensive et située. La première s'est déroulée dans le cadre d'un projet d'école cherchant à promouvoir la coopération entre enseignants réguliers et ressources. La seconde s'est intéressée au développement de pratiques collaboratives chez les intervenants à l'école, et aux négociations de leurs interventions avec les enseignants réguliers. La troisième a étudié les processus de construction de la coopération au sein d'une équipe pluridisciplinaire. La présentation se centrera sur les processus de construction d'alliances entre professionnels dans ces trois contextes.

Références :

- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G & Tièche-Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives: vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation Et Francophonie*, 39 (2), 227-249. En ligne : http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-227_BLAYA.pdf
- Gilles, J.-L., Potvin, P., & Tièche Christinat, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire: fondements et perspectives. In M. McAndrew, M. Potvin & C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (pp. 9-26). Montréal: Presses De L'Université Du Québec.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier D'Actualité Veille Et Analyses IFÉ*, 84,1-28. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/84-mai-2013.pdf>
- Thomazet, S. & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive? *Questions Vives*, 21,1-18. doi : 10.4000/questionsvives.1509

Mardi 10 octobre 2017

CONFERENCE PLENIERE N°2 (Salle Albert II)

Climat scolaire et victimations : vers la prévention indirecte

Par Eric Debarbieux,

*Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE),
Université Paris-Est Créteil, France*

Cette conférence basée sur une pratique de longue durée (depuis 1991) d'enquêtes de victimations et climat scolaire en France et dans une quinzaine de pays tentera, dans un premier temps, de montrer ce que ces enquêtes nous apprennent quant à la réalité et la structuration des violences en milieu scolaire et leur lien avec le climat scolaire. Dans un deuxième temps, et à partir d'études de cas concrets et récents dans des établissements en difficulté, la conférence abordera la pratique de ces enquêtes développées sur le plan local pour aider ces terrains. Nous insisterons particulièrement, à l'heure où ces enquêtes sont de plus en plus sollicitées voire mises en place par les institutions de divers pays dont la Belgique sur les précautions à prendre dans l'analyse et la restitution des données recueillies.

POSTER N°7 :

Relation enseignant-élève, sentiment d'appartenance et incivilités commises

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Maëla Tocquer-Salaün, Mael Virat,

Ecole nationale de protection judiciaire de la jeunesse (Roubaix), membre associé au laboratoire Psitec, EA 4072, Université de Lille 3, et au LIRDEF, EA 3749, Faculté d'éducation de l'académie de Montpellier, Université de Cergy-Pontoise, France

La relation enseignant-élève (REE) est aujourd'hui reconnue comme étant un facteur important de l'implication et la réussite scolaire (Fortin, Plante, & Bradley, 2011; Quin, 2016; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Virat, 2016). Il s'agit même de l'un des facteurs les plus déterminants (Hattie, 2008). En particulier, la REE favorise les comportements prosociaux en classe et à l'école (Birch & Ladd, 1997; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; Wentzel, 1998) et limite le risque de comportements déviants ou délinquants (voir par exemple Catalano, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004; Freidenfelt Liljeberg, Eklund, Fritz, & af Klinteberg, 2011; McNeely & Falci, 2004).

Par ailleurs, les relations chaleureuses entre enseignants et élèves contribuent au développement du sentiment d'appartenance à l'école (Galand & Philippot, 2005; Roeser, Midgley, & Urda, 1996), qui pourrait médier le lien entre REE et adaptation scolaire, comme le suggèrent les résultats sur les effets positifs du sentiment d'appartenance à l'école (Osterman, 2000) et les résultats déjà obtenus qui indiquent le rôle médiateur du sentiment d'appartenance sur le lien entre REE et plaisir d'être à l'école (Roeser et al., 1996).

Ce poster présente une recherche qui a deux objectifs. Le premier objectif de l'étude est d'évaluer le rôle médiateur du sentiment d'appartenance à l'école sur le lien entre la REE et les incivilités commises par les élèves au collège. Au secondaire, la REE est souvent évaluée à l'aide d'échelles de mesures qui permettent aux élèves d'évaluer la relation avec l'ensemble des enseignants. Il n'est donc pas possible de savoir si c'est le climat relationnel avec l'ensemble des enseignants ou le fait d'avoir des relations affectives avec un ou plusieurs enseignants qui compte le plus. Le second objectif de cette étude est donc de comparer la valeur prédictive de deux mesures, une mesure générale de la qualité des relations avec les enseignants, obtenue à l'aide de la *Student-Teacher Relationship Scale*, et une évaluation qui vise plus spécifiquement à identifier les professionnels qui assurent un rôle de sécurisation pour les élèves.

L'échantillon de taille $N = 143$ est composé d'élèves de 6^e et 3^e de collège ayant entre 11 et 17 ans ($M = 12,9$; $ET = 1.7$). Les élèves ont rempli un questionnaire qui permettait d'évaluer la qualité de la relation avec l'ensemble de leurs enseignants à l'aide de la *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS), développée par Pianta (2001) et adaptée en version adolescent par Fallu et Janosz (2003), qui comprend deux sous-échelle (*chaleur* et *conflit*). Ils ont également rempli le questionnaire *Whoto* (Fraley & Davis, 1997; Mikulincer, Shaver, Gillath, & Nitzberg, 2005), qui permet, à partir de six questions, de nommer les professionnels de l'établissement qui assurent pour eux une fonction de sécurisation affective. Ensuite, le *sentiment d'appartenance* a été évalué à l'aide des cinq items retenus par Galand et Philippot (2005). Enfin, les élèves ont répondu à un questionnaire d'*incivilités commises*, adapté de Félonneau et Lannegrand-Willems (2004).

Les premiers résultats indiquent que la qualité des relations aux enseignants en général, évaluée à partir des deux dimensions de la STRS (*chaleur* et *conflit*), ainsi que le nombre de professionnels nommés à l'aide du *Whoto* permettent de prédire le sentiment d'appartenance ($\beta = .33, p < .01$; $\beta = -.22, p < .01$; $\beta = .36, p < .01$). Ensuite, la dimension *conflit* de la STRS se montre prédictive des *incivilités commises* ($\beta = .32, p < .01$). En revanche, le sentiment d'appartenance ne semble pas médiatiser ce lien, puisque le test de médiation

réalisé à l'aide de la macro PROCESS pour SPSS (Hayes, 2013) ne révèle aucun effet indirect significatif ($\beta = -.01$, $t = -.02$, $p = .21$, IC[-.0099 ; .0698]). Une autre série d'analyses, plus qualitatives, est en cours de réalisation. Elle porte sur les fonctions des professionnels cités par les élèves à l'aide du *Whoto*.

Les résultats sont cohérents avec la littérature. Les relations enseignants-élèves de qualité sont associées à un sentiment d'appartenance à l'école plus grand. Par ailleurs, des relations conflictuelles sont associées à de plus nombreuses incivilités commises. L'utilisation du *Whoto* apporte une contribution originale : plus le nombre de professionnels cités comme assurant une fonction de sécurisation est grand et plus les élèves se sentent appartenir à l'école. Pour un élève, il semble donc bénéfique de créer des relations affectives avec plusieurs adultes au sein de l'établissement. De plus, l'analyse qualitative suggère le rôle d'autres professionnels que les enseignants : les assistants d'éducation, par exemple, peuvent assurer pour certains élèves une fonction de sécurisation.

Mots-clés : Relation enseignant-élèves ; Incivilités ; Sentiment d'appartenance

Références :

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Catalano, R. F., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261.
- Fallu, J.-S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de Psychoéducation*, 32(1), 7–29.
- Félonneau, M.-L., & Lannegrand-Willems, L. (2004). Territoires scolaires, incivilités dans les lycées et normativités adolescentes¹. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (33/2), 271–287. <https://doi.org/10.4000/osp.2158>
- Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M. F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Retrieved from http://www.csrq.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf

POSTERN°8 (Patio)

L'espace de parole à l'Athénée Royal Victor Horta (CEMO, projet Amorce)

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Marie Ferdinand, Meriem Safsaf, Marie-Aline Hacken, Céline Penneman,
Centre d'Education en Milieu Ouvert Asbl, Service Jeunesse CPAS AMO,
Bruxelles, Belgique

Le CEMO est un service d'Aide en Milieu Ouvert et il est également le Service Jeunesse du CPAS de Saint-Gilles. L'AMO est un service qui apporte une aide aux jeunes dans leur milieu habituel de vie. Le projet Amorce, démarré en 2010, est une collaboration avec les écoles Saint-Gilloises, à travers des animations autour de divers sujets.

Depuis l'année 2016/2017, des « Espaces de parole » ont lieu en collaboration avec la cellule AccroJump au sein de l'école Victor Horta. Ces animations se font auprès des « classes charnières » appelées classes « de transition » (différenciée, SDO Spécifique de Différenciation et d'Orientation). Ces dernières sont fortement touchées par la question du décrochage scolaire.

Ces espaces sont créés comme un lieu de ressources, les élèves viennent sur base volontaire. Pendant 2h ils sont accueillis dans un cadre confidentiel, bienveillant et contenant. Le fil conducteur de ces animations est le bien-être des élèves, mais aussi l'orientation scolaire. L'équipe reste souple et à l'écoute pour répondre à d'autres thématiques. Les jeunes et les professionnels de l'école nous identifient comme des personnes de confiance.

Durant l'année scolaire 2016-2017, les thématiques qui ont pu être abordées sont : les moqueries à l'école, comment se faire accepter par un groupe, comment se défendre lorsqu'on se moque de moi, comment bien s'entendre dans une classe, les relations garçons/filles, la violence en milieu familial, le racisme, les pays d'origine...

Pour l'année 2017-2018, nous souhaitons augmenter le nombre d'animations « Espace de parole », renforcer le lien avec les équipes CEMO et Accrojump et utiliser des médias d'expression de soi.

Mots-clés : Expression ; Souplesse ; Partenariat

Références :

Rogers, C. (2001). L'approche centrée sur la personne. Lausanne : Randin.
Vasquez, A., & Fernand, O. (1975). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Broché.

POSTER N°9 (Patio)

Pratiques inspirantes en matière de lutte contre la pauvreté infantile

Axe 2 : Favoriser l'inclusion sociale

Par Emilie CHARLIER, Charles GLINEUR,

Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education, Université de MONS, Belgique

En Belgique, un enfant sur cinq vit en situation de pauvreté. Les familles nombreuses et monoparentales sont particulièrement touchées par le phénomène. La lutte contre la pauvreté infantile représente une des priorités de la Stratégie Europe 2020 de l'UE.

Notre étude s'inscrit dans le prolongement d'une recherche antérieure de l'UMONS et de l'UGENT, commanditée par le SPP Intégration sociale et portant sur la pauvreté en milieux urbains. L'objet de la recherche est de présenter un recueil de pratiques inspirantes en matière de lutte contre la pauvreté infantile, à destination des acteurs de terrain. Elle s'inscrit dans le second objectif du colloque « favoriser l'inclusion sociale », via la participation des plus jeunes membres de la société.

Une quarantaine de projets francophones et néerlandophones ont été sélectionnés sur base de trois critères : la participation des enfants (0-18 ans) aux étapes du projet, le caractère original de la méthodologie et la collaboration avec des partenaires locaux. L'accent a été porté sur des projets transposables, pérennes et bénéficiant d'un financement multi-niveaux. Ils sont issus des dix Provinces ainsi que de plusieurs communes de la Région de Bruxelles-Capitale.

Toutes les tranches d'âge sont représentées. Les fiches de synthèse s'articulent également autour de 14 thématiques : santé, santé mentale, citoyenneté, empowerment, cohésion sociale, capital social, soutien à la parentalité, soutien scolaire, renforcement des droits, accès à la culture, aide à la jeunesse, soutien matériel, accueil de la petite enfance et insertion professionnelle des parents.

La recherche permet de dégager des lignes de force communes à l'ensemble du territoire belge. L'analyse des facteurs de succès est en cours mais ont déjà pu être dégagés les éléments suivants : transversalité au sein des établissements, travail en réseau, recours à des médias favorisant l'expression et la créativité des jeunes, ancrage local vs caractère mobile des projets.

Mots-clés : Pauvreté urbaine, Pauvreté infantile, Participation

Références :

- Albarello, L. (dir.). Albarello, E., Wiliquet, M. & Mouraux, D. (2007). Enquête sur la participation des enfants et des jeunes de 10 à 18 ans en Communauté française de Belgique. Rapport final. Retrieved from : www.oejaj.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=568d67665f8871ff685dfc607f5fc80e5c040d&file=fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/rapport_final_participation_10_18_ultra_light.pdf
- De Graeve, P.-J., Fournier, F., Decoster, D.-P., Pannecoucke, I., Lahaye, W. & Van Rossem, R. (2017). *Recherche pauvreté urbaine*. Bruxelles : SPP Intégration sociale

POSTERN°10:

Le projet Accrochage Scolaire Inter Réseaux Huy (PASI Huy)

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Yasmine Dumont, Jean-Marc Cantinaux,

Travailleur social du SAS Aux Sources,

Responsable du projet Accrochage Scolaire Inter-Réseaux Huy et Directeur du SAS Aux Sources, Huy, Belgique

Le projet Accrochage Scolaire Inter Réseaux Huy est soutenu par le Fond Social Européen (FSE), et se situe dans le Plan d'action Enseignement et Aide à la jeunesse. Débuté en janvier 2016 (fin : juin 2018), il a comme population cible les jeunes de 15 ans à 24 ans. L'objectif global du projet est d'agir de manière adaptée et concrète sur les différents facteurs liés au décrochage. Les objectifs spécifiques sont l'amélioration de l'articulation entre les différents partenaires (les écoles, le Service de l'Aide à la Jeunesse, les intervenants extérieurs à l'école) ; et le développement et la diffusion des bonnes pratiques.

Le projet :

A mis en place des groupes de travail (cellules de concertation locales) pour identifier des bonnes pratiques d'accrochage scolaire (accueil des élèves, repérage des difficultés, accompagnement des élèves en décrochage, réinsertion des élèves après un décrochage).

Développe des dispositifs collaboratifs au sein de l'école, avec le soutien de services extérieurs en vue de permettre une réinsertion scolaire durable de l'élève, notamment au terme de leur prise en charge dans un SAS (Service d'Accrochage Scolaire).

Met en place des réunions d'évaluation en vue notamment d'élargir la mise en réseau, de réorienter le projet, d'innover, de consolider certaines actions : en interne avec chaque école partenaire et collectivement avec l'ensemble des partenaires du projet.

Organise des rencontres intersectorielles AAJ/Enseignement en vue d'établir des « protocoles de collaboration » adéquats dans le cadre du suivi des jeunes en situation de décrochage scolaire.

Mots-clés : Accrochage scolaire ; Partenariat ; Bonnes pratiques

SYMPOSIUM N°5 (Espace Baudouin)

Les alliances éducatives et l'accrochage scolaire des jeunes. De l'étude des représentations à des actions concrètes sur le terrain

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Coordinateurs : Débora Poncelet, Christophe Dierendonck,
Université du Luxembourg, Luxembourg

Pour l'Union européenne, la lutte contre le décrochage scolaire est une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020. Parce que l'abandon scolaire précoce et donc, les sorties sans diplôme du système scolaire constituent un frein au développement de l'économie et de la société européenne, la Commission Européenne s'est fixée comme objectif de réduire le taux d'abandon scolaire à moins de 10% et de garantir qu'au moins 40% des jeunes obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur ou équivalent d'ici 2020 (Commission Européenne, 2011). Pour y arriver, les stratégies de prévention, d'intervention et de compensation sont à privilégier par les contextes nationaux. En 2015, la Direction Générale pour l'Education, la Culture de la Commission Européenne souligne l'importance d'avoir une approche globale dans la gestion des sorties précoces du système scolaire. Par approche globale, il s'agit d'engager conjointement dans la recherche de solutions communes l'ensemble des acteurs concernés par le problème, à savoir : le jeune, la communauté scolaire, les décideurs politiques, les équipes multi-professionnelles, les services locaux externes ainsi que les parents (European Union, 2015). Gilles, Tièche Christinat et Delevaux (2012) soulignent en effet à quel point une concertation efficace des acteurs concernés par la réussite éducative des jeunes peut renforcer de façon efficiente les initiatives mises en œuvre pour favoriser l'accrochage scolaire ou lutter contre les difficultés scolaires des apprenants. Les auteurs parlent à ce propos d'alliances éducatives

en tant qu' « action convergente et concertée des différents partenaires convoqués pour résoudre la situation » (pp. 6-7). Étant donné les origines multifactorielles du décrochage scolaire, les interventions peuvent donc se situer à différents niveaux. Gilles, Tièche Christinat et Delevaux (2012), en référence à la théorie de Bronfenbrenner, les identifient à trois niveaux distincts : 1) le micro (en interaction directe avec le jeune, la famille et l'école) ; 2) le méso (en faisant appel à des acteurs des sphères sociale, judiciaire ou encore de la santé) ; et 3) le macro (lorsque les dispositifs mobilisés le sont au niveau des régions ou des états). La recherche de solution ne doit donc plus se chercher seulement directement dans les différentes sphères mais également entre les différentes espaces.

Jusqu'encore récemment, les articles en relation avec l'influence positive des relations école-famille sur le cursus scolaire des jeunes étaient peu nombreux, le texte d'Henderson & Mapp (2002) faisant quasi figure d'exception. Or, la littérature actuelle sur la question (Beauregard, Petrakos, Dupont, 2014 ; Hindin, Steiner, Dougherty, 2017 ; Musti-Rao & Cartledge, 2004 ; Oostdam & Hooge, 2013 ; Poncelet, & Vlassis, (in press) ; Poncelet, Dierendonck, Kerger & Mancuso (2015) ; Poncelet, Dierendonck, Mancuso, & Vlassis, 2016 ; Sanders, 2009) met en évidence que les alliances éducatives sont de plus en plus mobilisées pour faire face aux difficultés que rencontrent les jeunes au cours de leur parcours scolaire. Glueck & Reschly (2014) montrent à quel point les recherches pointent aujourd'hui la nécessité d'aller vers le développement d'un partenariat collaboratif entre l'école et les familles. Les auteurs relèvent en effet qu'il devient nécessaire de ne plus considérer les parents et les enseignants comme des acteurs agissant de façon indépendante mais bien comme des contributeurs ayant des responsabilités partagées et une influence positive commune sur le cursus scolaire des jeunes. Le partenariat qui est désormais ciblé va bien au-delà de la simple relation : il s'agit pour les acteurs d'établir des relations d'étroite collaboration dans la recherche de solutions communes. En 2009, Reschly & Christenson citent quatre éléments caractéristiques à ce partenariat (p. 262-263) : 1) une philosophie orientée vers l'apprenant au sein de laquelle les acteurs œuvrent ensemble pour accroître les opportunités d'apprentissage, renforcer les progrès et favoriser la réussite des jeunes (académique, social, émotionnelle et comportementale) ; 2) le développement

d'une croyance commune dans les responsabilités éducatives partagées entre l'école et la famille ; 3) la mise en place d'une communication bidirectionnelle efficace et de qualité, nécessaire à l'adoption de rôles différents mais congruents et 4) une approche orientée sur la recherche de solutions communes qui seraient idéalement préventives et non curatives.

Ce nouveau champ de recherche vise à mieux cerner les programmes d'intervention efficaces, les actions concrètes favorables à l'accrochage scolaire mais aussi à donner une nouvelle orientation à la recherche sur les relations école-famille et l'engagement parental. Il s'agit désormais de s'interroger davantage sur le « comment » plutôt que sur le « pourquoi » créer un partenariat efficace entre éducateurs (Reschly & Christenson, 2009, p. 269).

Le présent symposium cherchera précisément à apporter des éléments de compréhension à ce qui rend congruents, constructifs et efficaces les échanges entre les partenaires éducatifs. A travers l'analyse d'actions concrètes, de programmes d'intervention ou encore l'étude des représentations des enseignants et des parents, nous chercherons à mieux cerner les aspects propices à la mise en œuvre des échanges entre l'école et la famille et partant, au renforcement de l'accrochage scolaire des jeunes.

Le parent accompagnateur : l'art comme moyen d'impliquer les familles dans les apprentissages sans déstabiliser les enseignants

Par Nicole Biagioli,

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, laboratoire I3DL, Université Côte d'Azur, France

Une enquête menée auprès d'enseignants sur leurs pratiques d'enseignement du lexique nous a révélé qu'ils ne souhaitent pas que les familles interviennent trop directement dans le processus didactique. Le parent répétiteur est une figure plutôt négative socialement, parce que jugée centrale dans la reproduction des inégalités scolaires. Nous avons fait l'hypothèse que le rôle des parents devait être repositionné sur un champ à la fois impliqué dans les apprentissages et extérieur aux disciplines académiques classifiantes, tout en leur laissant la possibilité d'exprimer ce qui fait la spécificité de l'activité parentale : suivi quotidien, prévention, protection, réponse aux situations d'urgence, adaptation à l'environnement, transmission des valeurs.

Notre choix s'est porté sur l'art, abordé d'un point de vue non disciplinaire, c'est-à-dire pas celui des disciplines artistiques, mais d'un point de vue interdidactique, à partir d'une autre discipline, dans une tâche extra-scolaire destinée à préparer ou prolonger, par une activité personnelle, un apprentissage scolaire. La figure du parent accompagnateur sera étudié à partir de deux types de productions : le compte-rendu d'une visite de musée suite à une leçon de vocabulaire sur les mouvements picturaux et la réalisation à la maison d'un objet tenant lieu de compte-rendu de lecture d'un roman de littérature-jeunesse.

Aider les parents à entrer en veille éducative pour leur enfant

Par Annie Lasne,

IUT Belfort-Montbéliard, Laboratoire C3S, Université de Bourgogne Franche-Comté, France

A l'occasion d'une étude conduite sur le fonctionnement d'un dispositif municipal de prise en charge d'enfants en fragilité, (Programme de réussite éducative, France), les professionnels référents des familles (référent de parcours) ont exprimé qu'expliquer les besoins d'un enfant à ses parents, ne conduisaient que rarement ceux-ci à être à l'initiative du lien avec les acteurs éducatifs, ou à prendre en compte les difficultés à temps, lorsque les conséquences sur la scolarité ne sont pas trop avancées.

Trois hypothèses d'action en ont découlé : Le renforcement des connaissances des parents sur le développement de l'enfant les aide à construire des repères éducatifs ; L'encouragement à maintenir un dialogue régulier avec l'enfant contribue à les rendre attentifs à ses besoins et à son suivi ; L'identification parentale de personnes ressources dans l'environnement de l'enfant favorise leur sortie de l'isolement éducatif.

L'étude prend appui sur les interventions menées par une référente de parcours responsable de douze familles. Le corpus est constitué des entretiens individuels mensuels et collectifs conduits avec les parents et de ceux réalisés avec la professionnelle. La pertinence des hypothèses sera discutée au prisme de la capacité des parents à être entrés en veille éducative à l'issue d'une année de travail.

Construire l'alliance scolaire en situation de suppléance : entre Villages d'enfants et écoles

Par Marie-Pierre Mackiewicz,

*Département Sciences de l'Education et Sciences Sociales (SESS), Laboratoire
LIRTES/OUIEP, Université Paris Est Créteil, France*

Les études sur la scolarité des enfants pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance (ASE, France) montrent qu'ils sont souvent plus en difficultés que la majorité des élèves. Comment, dans ce contexte et afin de changer ce constat, faire alliance entre tous les adultes concernés : les équipes supplétives, les équipes enseignantes et les parents suppléés ?

Une étude qualitative menée entre 2015 et 2017 dans deux Villages d'enfants a permis d'évaluer les effets d'un programme dit Pygmalion, centré sur le soutien à la scolarité. Nous parlerons ici d'un seul axe précis : celui du rapport avec les écoles.

Plusieurs conditions à une alliance dans ces situations de suppléance familiale seront explorées. Certaines sont mises en œuvre dans le cadre des préconisations du Programme (rencontres annuelles avec les enseignants dans le village, rapport quotidien avec les éducatrices familiales, accompagnement des parents dans l'espace scolaire...) ; d'autres sont apparues à l'occasion du recueil de données (gestion coordonnée des incidents, des orientations...).

Nous ferons état des résultats à partir d'une douzaine d'entretiens avec les enseignants des 20 enfants concernés par l'étude. Il sera en particulier discuté des appuis, obstacles et risques, favorisant une continuité ou provoquant des ruptures et des malentendus dans la relation à l'école en situation supplétive.

Regards croisés des parents et des enseignants sur les relations école-famille et l'engagement parental

**Par Débora Poncelet, Paul Milmeister, Sylvie Kerger,
Christophe Dierendonck,**

*Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de
l'Education Unité de recherche Education Cognition Culture and Society (ECCS)
Institut Lifelong Learning and Guidance (LLLG),
Université du Luxembourg, Luxembourg*

Le projet de recherche européen Erasmus *FaVas* vise à comprendre le processus d'accrochage et de décrochage scolaire des jeunes fréquentant des établissements d'enseignement secondaire en cherchant à mieux cerner ce qui se joue au niveau de l'environnement socioéducatif de ces écoles. Pour appréhender le parcours du jeune et prendre en considération de façon simultanée les influences scolaires, familiales et individuelles, nous pensons en effet qu'il faut envisager l'établissement scolaire comme une « unité complexe », pouvant être considérée comme médiateur d'influences diverses, tant internes à sa propre structure qu'externes à elle (par exemple, la famille). A travers des questionnaires, nous avons interrogé des parents, des enseignants mais aussi des élèves fréquentant des établissements de l'enseignement secondaire français, belges et luxembourgeois sur des thématiques communes dont la littérature a pointé la corrélation avec le processus d'accrochage / de décrochage scolaire.

De très nombreuses études mettent en évidence que les relations école-familles peuvent constituer un facteur-clé dans la scolarité des élèves. Plus précisément, le développement d'une collaboration de qualité entre l'école, les familles et la communauté aurait pour conséquence de renforcer l'engagement des parents dans la vie scolaire de leur enfant, tant à l'école qu'à domicile, ce qui aurait un effet positif direct sur la scolarité des jeunes.

La présente communication visera à comparer les représentations respectives des parents, des enseignants et des élèves sur les dimensions d'engagement parental, de qualité et de confiance dans les relations école-famille et tentera de mettre en relation ces dimensions avec l'accrochage scolaire des jeunes.

Références :

- Beauregard, F., Petrakos, H & Dupont, A. (2014). Family-School partnership : practices of immigrant parents in Québec, Canada. *School Community Journal*, 24(1), 177-210.
- Commission Européenne (2011). Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. La lutte contre l'abandon scolaire: une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020. Repéré à <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52011DC0018>.
- European Union (2015). A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages. Repéré à http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_en.
- Gilles, J-L, Tièche Christinat, C. & Delevaux, O. (2012). Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances dans la lutte contre le décrochage scolaire. Dans
- Gilles, J-L., Potvin, P. & Tièche Christinat, C. (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (p. 3-20). Berne : Peter Lang.
- Glueck, C. L. & Reschly, A. L. (2014). Examining congruence within school-family partnerships: definition, importance and current measurement approaches. *Psychology in the Schools*, 51(3), 296-315.
- Henderson, A.T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Hindin, A., Steiner, L. M., Dougherty, S. (2017). Building our capacity to forge successful home-school partnerships: programs that support and honor the contributions of families. *Childhood Education*, 93(1), 10-19.
- Musti-Rao, S. & Cartledge, G. (2004). Making home an advantage in the prevention of reading failure: strategies for collaborating with parents in urban schools. *Preventing School failure*, 48(4), 15-21.
- Oostdam, R. & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of*

Psychology of Education, 28(2), 337351.

- Poncelet, D., & Vlassis, J. (in press). Un dispositif en mathématiques intégrant une composante familiale susceptible de favoriser l'accrochage scolaire des enfants du préscolaire. In B., Moignard & S., Rubi (Eds.), *L'école des dispositifs. Approches internationales autour des nouvelles problématiques scolaires*. Bruxelles, Belgique: Peter Lang.
- 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 d'éducation familiale*, 36, 61-96.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Mancuso, G. & Vlassis, J. (2016). 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 et Formation*, e-304-01, 39-58.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2009). Parents as essential partners for fostering students' learning outcomes. Dans R. G. Mickaël J. Furlong (dir). *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 257-272). New York: Routledge.

SYMPOSIUM N°6 :

Harcèlement en milieu scolaire : désignation et modalités de prise en charge

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Coordinateurs : Benoît Galand, Benjamin Moignard,

Université Catholique de Louvain, Belgique

Université Paris-Est Créteil, France

Le harcèlement à l'école concerne un nombre considérable d'enfants et d'adolescents, avec des conséquences parfois dramatiques. Ce problème peut être abordé sous l'angle du fonctionnement individuel ou groupal, sous l'angle des dispositifs collectifs de prévention, et sous l'angle des politiques éducatives. Ces différents aspects du phénomène sont en général abordés séparément. Ce symposium entend croiser ces différents angles de manière interdisciplinaire pour montrer comment ils s'éclairent l'un l'autre. Il traitera à la fois de la désignation et du repérage du harcèlement, de la mise en œuvre et de l'efficacité des dispositifs de prévention, et de l'émergence de politiques éducatives à ce sujet. La discussion fera émerger comment chacun de ces angles d'approche soulève des questions qui interrogent les autres niveaux.

Alors qu'il fait l'objet d'études scientifiques depuis la fin des années septante, le phénomène du harcèlement n'est apparu dans le débat public en France et en Belgique que depuis quelques années. Selon la définition adoptée par la communauté scientifique, le harcèlement n'est pas un évènement isolé, mais désigne une relation d'abus ou de maltraitance au sein de laquelle une personne subit de manière répétée des actes négatifs délibérés de la part d'une ou plusieurs autres personnes sans trouver comment y mettre fin (Olweus, 1993). Ce

n'est donc a priori pas la forme d'un comportement qui définit le harcèlement, qu'il soit verbal, physique, relationnel, matériel ou cyber, mais la nature de la relation qui s'établit entre les personnes concernées, ce qui peut rendre difficile sa désignation.

Selon l'enquête internationale HBSC, plus de 20 % des jeunes Français et Belges de 11 à 15 ans sont concernés chaque année par des situations de harcèlement, que ce soit comme auteurs ou comme victimes. Il y a peu de différence quantitative de genre au niveau du phénomène de victimisation, mais les garçons sont un peu plus représentés du côté des auteurs de harcèlement. Par ailleurs, le harcèlement n'est lié ni à la nationalité ni à l'origine socioculturelle des élèves et il est présent dans tous les types d'écoles (Galand, Hospel & Baudoin, 2014).

Le harcèlement en milieu scolaire est un problème complexe qui a des conséquences pour le développement des compétences cognitives, sociales et émotionnelles des élèves, pour la promotion de la réussite et de l'accrochage scolaire, pour l'éducation à la citoyenneté et la lutte contre les discriminations, pour la prévention de la délinquance, pour la santé physique et mentale (Card, Isaacs & Hodges, 2007). Il concerne donc les acteurs de plusieurs secteurs : enseignement, promotion de la santé, égalité des chances, jeunesse et aide à la jeunesse.

De plus, le harcèlement peut être abordé sous l'angle du fonctionnement individuel ou groupal, sous l'angle des dispositifs collectifs de prévention, et sous l'angle des politiques éducatives. Ces différents aspects du phénomène sont en général abordés séparément. L'originalité de ce symposium est de croiser ces différents angles de manière interdisciplinaire pour montrer comment ils s'éclairent l'un l'autre. Il traitera à la fois de la désignation et le repérage du harcèlement, de la mise en œuvre et de l'efficacité de dispositifs de prévention, et de l'émergence de politiques éducatives à ce sujet. La discussion fera émerger comment chacun de ces angles d'approches soulève des questions qui interrogent les autres niveaux.

Le cyber-harcèlement, une nouvelle problématique éducative ?

Par Benjamin Moignard,

Université Paris-Est Créteil, France

Dans la plupart des systèmes éducatifs massifiés, le poids de l'école dans l'organisation des sociétés s'est considérablement transformé ces cinquante dernières années. Les niveaux de formation des nouvelles générations sont supérieurs à ceux des précédentes, les aspirations à la démocratisation scolaire sont partagées et se sont imposées comme un enjeu majeur de développement économique, voire démocratique, même si aucun système éducatif ne parvient à conjurer les inégalités sociales et sexuées de réussite, et ce malgré des différences de performances importantes en la matière (Janmaat, Duru-Bellat, Green, & Méhaut, 2013). Les données statistiques sur les parcours des élèves rappellent le poids de l'héritage social sur les destins scolaires. Les modalités d'accès aux différentes voies d'études et aux diplômes sont fortement différenciées et hiérarchisées selon leur sexe, leur classe et les rapports sociaux de race (Stevens & Dworkin, 2014). Mais ces enjeux de réussite sont mis en tension avec d'autres impératifs auxquels l'école doit également faire face.

En particulier, on observe une montée de la prise en charge et des tentatives de prévention de ce que nous désignons comme des « nouvelles problématiques éducatives » (Moignard, 2017). Ces nouvelles problématiques éducatives (NPE) désignent des situations perçues comme des « problèmes publics » (Neveu, 2015), en ce qu'elles perturbent ou questionnent le fonctionnement ordinaire de l'école et/ou remettent en cause ses fonctions sociales élémentaires. Elles interrogent dans le même sens l'articulation de missions éducatives relativement larges que « devraient » assumer l'école en

considérant et en traitant ces problèmes, avec l'affirmation d'un rôle traditionnel qui affirme la prévalence des enjeux liés à l'instruction, à la transmission des savoirs et à la construction des apprentissages. Elles ne sont pas forcément récentes sur le plan historique, mais sont perçues comme telles par les acteurs scolaires et politiques, ce qui justifie généralement l'appel à de « nouvelles » formes de prise en charge. L'échec scolaire, le décrochage scolaire, la violence à l'école et le harcèlement peuvent par exemple être considérés comme des NPE. Ces différents objets sont généralement traités de manière différenciée les uns par rapport aux autres, alors qu'il nous semble intéressant de les penser ensemble, que ce soit du point de vue théorique ou en termes de développement d'actions susceptibles de les prendre en charge ou de les prévenir.

Aussi, après avoir rappelé les modalités de construction de la notion de NPE, nous nous intéresserons au cas du cyber-harcèlement et de la manière avec laquelle ce problème public se construit. À partir d'une enquête à la fois qualitative et quantitative menée sur la question (Couchot-Schiex, S., Moignard, B. & Richard G., 2016), nous observerons les décalages entre les résultats de l'enquête, et l'usage qui en est fait dans l'espace public ou pour justifier l'action. Nous interrogerons finalement la mise en concurrence d'objets et de thématiques dans l'espace public pour dire ce qui fait problème à l'école, là où des actions de fond plus cohérentes visant à lutter contre les inégalités sociales de réussite scolaire et l'amélioration du climat dans les établissements semblent plus pertinentes pour résister au risque de morcellement de l'action.

Désignation, repérage et prévalence du harcèlement scolaire

Par Violaine Kubiszewski,

Laboratoire de Psychologie, Fédération de recherche « EDUC », Université Bourgogne/Franche-Comté, France

Pour faciliter le repérage du harcèlement scolaire et l'identification de sa prévalence, un consensus est nécessaire quant aux critères permettant de le désigner et quant à ce que recouvrent ces critères. Globalement, la communauté scientifique s'accorde sur trois dimensions à considérer : l'intention de nuire, la répétition des actes négatifs et le déséquilibre, réel ou perçu, des forces entre l'auteur et la cible du harcèlement. En premier lieu, nous nous attarderons sur les contours de ces critères et sur les précautions qu'ils invitent à prendre quand il s'agit d'assimiler une situation à du harcèlement. Dans un deuxième temps, sur la base d'une enquête par questionnaire diffusée auprès d'adolescents, des éclairages concernant la prévalence des élèves impliqués dans cette forme d'agressivité et la position de témoin seront apportés. Par ailleurs, la question du repérage amènera à évoquer un travail naissant qui vise à interroger les éventuels apports des dessins des élèves pour approcher le harcèlement rencontré. Enfin, face aux constats des prévalences élevées et des difficultés associées au harcèlement, nous mentionnerons un dispositif de prévention qualifié de « Soutien aux Comportements Positifs » (Sugai et Horner, 2006) dont la mise en œuvre dans le contexte français et les effets sont en cours d'étude.

Harcèlement et cyberharcèlement : une analyse par le genre

Par Sigolène Couchot-Schiex, Gabrielle Richard,

LIRTES EA 7313,

Université Paris-Est Créteil, France

Les études internationales sur le harcèlement ont fait émerger le critère du sexe en tant que facteur prédominant des violences, qu'elles interviennent ou non au sein des établissements scolaires (Skinner, Hester & Malos, 2012). Le cyberharcèlement ne fait pas exception. Si, en milieu scolaire, le rapport réalisé par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance en France (DEPP, 2014) montre que les filles déclarent plus de faits de cyberviolence (21%) que les garçons (15, 5%), les études peinent à identifier les mécanismes à l'œuvre. C'est l'ambition de cette communication qui convoquera le concept de genre pour dévoiler comment la normalisation sociale genrée à l'œuvre chez les adolescents conduit à des faits de harcèlement et cyberharcèlement différenciés. À partir d'une étude réalisée auprès de 1200 collégien(ne)s répartis dans des établissements scolaires de la région Ile-de-France (Couchot-Schiex (dir.), Moignard (dir.) & Richard), nous mettrons en évidence le contrôle social exercé par les pairs, filles et garçons, afin de réguler les conduites liées aux normes de sexe (se comporter comme une fille ou comme un garçon) et de genre (se comporter de manière féminine ou masculine). Ce contrôle social s'exerce à la fois dans l'enceinte de l'établissement et dans le cyberspace au sein des groupes d'élèves (la classe) ou d'ami(e)s en situation collective ou dans le couple (hétérosexuel). Ce contrôle social procède de violences sexistes, homophobes (ou lesbophobes) ou sexuelles qui ont lieu alternativement ou de manière concomitante dans l'enceinte de l'établissement scolaire et/ou sur les réseaux sociaux ou par les smartphones, nous conduisant à parler de cybersexisme.

Si l'affirmation, la répétition des normes de genre visent aussi bien les garçons que les filles, le harcèlement et le cyberharcèlement à caractère sexiste et sexuel le plus sévère ciblent les filles de manière significative. Le but de ces violences étant de maintenir les individus à leur place dans le système de genre, c'est-à-dire, de contraindre chacun(e) à se comporter selon les normes sociales genrées et sexuées (Payne & Smith, 2016) qui positionnent les filles en tant qu'objet du désir sexuel et les garçons en tant qu'acteurs de ce désir selon des positions sociales attendues de soumission/domination (Mercader et al., 2014). Il paraît difficile pour les équipes éducatives des établissements scolaires de prévenir les faits de sexisme et cybersexisme alors qu'ils impactent inévitablement le contexte de la classe et des apprentissages. Il semble qu'ils procèdent d'une triple invisibilité : ils sont peu reportés auprès des adultes (parents ou professionnels) ; ils sont pour une part invisibles puisque dématérialisés (cyberharcèlement) ; ils procèdent de la normalisation des relations sociales sexuées et sexuelles adolescentes et sont confondus avec le processus de socialisation ou les premières tentatives amoureuses. Afin de soutenir les actions de prévention des équipes éducatives, nous avons forgé trois métaphores pour illustrer les effets de ces phénomènes que nous pourrions présenter.

Conditions d'efficacité des dispositifs de prévention du harcèlement en milieu scolaire

Par Benoît Galand, Chloé Tolmatcheff,

*Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
Université catholique de Louvain, Belgique*

Face à l'ampleur du harcèlement à l'école et à ses conséquences parfois dramatiques, mettre en place des actions de prévention pertinentes est de plus en plus reconnu comme un enjeu central pour les systèmes éducatifs. Mais comment faire ? Quels dispositifs de prévention choisir ? À quelles conditions ces dispositifs peuvent-ils être efficaces ? Si de nombreux dispositifs de prévention ont été développés ces dernières années, peu d'entre eux ont fait l'objet d'une évaluation systématique. Les évaluations scientifiques disponibles soulignent la difficulté de l'entreprise : les résultats ne sont pas toujours à la hauteur des moyens et de l'énergie déployés. Les quelques études qui se sont intéressées à l'implantation de ces dispositifs indiquent en outre que la qualité de leur mise en œuvre est très variable d'un endroit à l'autre (Bradsaw, 2015).

Après avoir rappelé les données empiriques sur lesquelles s'appuient ces constats d'une efficacité mitigée et d'une mise en œuvre de qualité inégale des dispositifs de prévention du harcèlement, cette présentation visera à identifier les conditions qui pourraient favoriser l'efficacité de ces dispositifs. Elle s'appuiera à la fois sur une revue de la littérature scientifique et sur une analyse qualitative d'actions de prévention au sein des écoles en Belgique francophone. La synthèse des études sur le sujet fait apparaître que les conditions d'efficacité d'un dispositif tiennent tant à son contenu et à son format qu'à la qualité de sa mise en œuvre (Spiel, Schober & Strohmeier, 2016). Elle fait aussi apparaître que certaines de ces conditions sont communes à la plupart des dispositifs de prévention en milieux scolaires alors que d'autres conditions sont spécifiques à la prévention des phénomènes de harcèlement.

Une analyse qualitative transversale de la mise en œuvre de six projets de prévention en Belgique francophone apporte un éclairage complémentaire. S'appuyant sur une recherche collaborative impliquant des opérateurs ayant accompagné des écoles dans le déploiement de ces projets, les résultats de cette analyse mettent en lumière des difficultés communes à tous les projets quel que soit leur format ou leur voie d'entrée dans les écoles (Galand, 2017).

L'ensemble de ces résultats permet de formuler des recommandations pour améliorer la qualité de dispositifs de prévention proposés aux écoles et de faire émerger de nouvelles questions de recherche.

Références :

- Bradshaw, C-P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70 (4), 322-332. En ligne: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-a0039114.pdf>
- Card, N.A., Isaacs, J., Hodges, E. (2007). Correlates of school victimization: implications for prevention and intervention. In: J-E.Zins, M-J. Elias, C-A. Maher, (eds). *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 339-366). New York: Haworth Press.
- Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora Débats/Jeunesses*, 60, 67-78. doi : 10.3917/agora.060.0067
- Couchot-Schieh, S., Moignard, B. & Richard G. (2016). *Cybersexisme : une étude sociologique dans des établissements scolaires franciliens*. Paris: Centre Hubertine Auclert.
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2014). Un collégien sur cinq concerné par la « cyber-violence ». MENSER, *Note d'information*, 39.
- Galand, B. (Coord.). (2017). *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?* Louvain-La-Neuve : Presses Universitaires De Louvain.
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe ? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise De Psychologie*, 35(3), 137-156. En ligne : <https://www.researchgate.net/publication/270507127>
- Janmaat, J-G., Duru-Bellat, M., Green, A., & Méhaut, P. (2013). *The dynamics and social outcomes of education systems*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Mercader, P., Lechenet, A., Durif-Varembont, J.-P., Garcia, M.-C., & Lignon, F. (2014). *Pratiques genrées et violences entre pairs : les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire. Rapport de recherche*, CRPCC (EA 356), Triangle (UMR 5206).

- Moignard, B. (2017). *Des désordres scolaires aux nouvelles problématiques éducatives. Recherches en éducation autour de ce qui fait problème à l'école, et de ceux qui lui font des problèmes.*
- Neveu, É. (2015). *Sociologie politique des problèmes publics.* Paris: Armand Colin.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : what we know and what we can do.* Oxford: Blackwell.
- Payne, E. & Smith, M. (2016). Bullying as gender policing. In Brockenbrough, E., Ingrey, J., Martino, W., & Rodriguez, N.M. (Eds.), *Queer studies in education: critical concepts for the twenty-first century.* New-York: Palgrave Macmillan.
- Skinner, T., Hester, M. & Malos, E. (Eds.) (2012). *Researching gender violence. Feminist methodology in action.* New York: Routledge.
- Spiel, C., Schober, B., & Strohmeier, D. (2016). Implementing intervention research into public policy - the "i³-approach". *Prevention Science*, 1-10. doi: 10.1007/s11121-016-0638-3
- Stevens, P., & Dworkin, A. (2014). *The palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education.* Palgrave Macmillan.
- Sugai, G., & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35 (2), 245-259.
En ligne : <http://www.icareby.org/sites/www.icareby.org/files/spr352sugai.pdf>

CONFERENCE PLENIERE N°3:

**Les alliances éducatives entre l'école et la collectivité :
quelle est la place du chercheur universitaire ?**

Par Michel Janosz,

École de Psychoéducation, Université de Montréal, Canada,

Groupe de recherche sur les environnements scolaires,

*Centre de recherche interuniversitaire sur formation et la profession enseignante
(CRIFPE),*

*Institut de recherche en santé publique de l'Université de Montréal (IRSPUM),
Canada*

Les sociétés occidentales fondent plus que jamais leur développement sur la production, la diffusion et l'utilisation de la connaissance. La scolarisation du plus grand nombre, la réduction des inégalités scolaires et le développement des compétences du 21^e siècle apparaissent dès lors comme un enjeu central. Par ailleurs, ces sociétés prennent également conscience que l'école ne peut plus être seule dépositaire de ces mandats et nous assistons à une multiplication des expériences d'alliances entre l'école et sa collectivité. Ces changements profonds s'accompagnent d'appels incessants à l'utilisation des données probantes et au transfert de connaissances. Quelle est ici la place du chercheur universitaire ? Quel rôle voulons-nous lui voir jouer ? Du producteur de connaissances affranchi des impératifs de l'action au partenaire d'innovation en passant par le rôle d'ami critique, quelles postures les universitaires doivent ou peuvent-ils adopter pour contribuer efficacement à cette transformation sociale. Cette présentation sera l'occasion de partager nos réflexions sur toutes ces questions.

ATELIER N°6 : Climat scolaire / Harcèlement scolaire (Salle Rubens)

Saisir le mieux vivre ensemble dans une classe par le biais du sentiment de sécurité des élèves

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par ZOE I. ALBISSETTI, PHILIPPE A. GENOUD,

Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire (CERF). Université de Fribourg, Suisse

Le sentiment de sécurité en classe traduit une perception individuelle favorisant le déploiement de comportements apprenants (demander de l'aide, formuler des idées novatrices, discuter des erreurs, etc.). Ressentir un climat « pédagogique non-sanctionnant » porte l'élève à s'aventurer dans ses apprentissages sans craindre les réactions des camarades. Un premier questionnaire soumis à 159 élèves du degré secondaire I en Suisse romande a permis de dresser un premier aperçu des facteurs caractérisant le sentiment de sécurité des élèves au sein d'une classe. Les données récoltées ont aussi été mises en lien avec d'autres dimensions socio-affectives (buts sociaux, motivation à l'école, ouverture émotionnelle et modalités relationnelle affectives) qui relèvent l'intérêt d'approfondir le concept de sécurité pour mieux saisir le mieux-vivre en classe.

L'objet principal de notre recherche concerne le sentiment de sécurité des élèves au sein de leur classe. Sur la base des travaux issus du milieu organisationnel, nous considérons le sentiment de sécurité comme étant une perception subjective des conséquences d'une prise de risque interpersonnelle (Edmondson, 1999). Dans cette optique, la participation et l'engagement d'un individu au sein d'un groupe dépend d'une évaluation personnelle faite sur les réactions présumées d'autrui (Edmondson & Lei, 2014).

Les recherches menées dans le milieu organisationnel précisent les conditions favorisant un tel sentiment (climat de respect, de soutien, etc.) ainsi que les actions qui y sont liées, telles que la demande d'aide, la formulation d'idées novatrices, l'explicitation ou la discussion de ses erreurs tout en sachant que celles-ci sont tolérées par la classe, etc. (Edmondson, 2003). Ces comportements sont dits apprenants, car ils contribuent aux opportunités d'apprentissage de l'élève : se sentir en sécurité diminue les entraves à l'engagement d'une personne au sein son environnement (Wanless, 2016). Ainsi, nous partons du postulat que la classe est un lieu social où la perception de sécurité joue un rôle central dans l'implication et le bien-être de l'élève.

L'un de nos objectifs est celui de délimiter les dimensions qui caractérisent le sentiment de sécurité à l'école obligatoire. Pour ce faire, sur la base de la littérature, nous avons construit un questionnaire structuré en quatre dimensions : le sentiment d'acceptation par les camarades, de soutien des pairs, d'admissibilité de l'erreur et de liberté d'expression. Après une première sélection d'items réalisé suite à un accord inter-juges, nous avons soumis ce premier questionnaire à 159 élèves âgés de 12 à 15 ans et fréquentant la première année du degré secondaire I en Suisse romande. Les données récoltées nous permettent déjà de dresser un premier aperçu général concernant les dimensions testées, en relevant par exemple des différences significatives selon l'exigence de la filière dans laquelle se trouvent les élèves.

Nous avons profité de cette première récolte de données pour examiner les liens que le sentiment de sécurité entretient avec d'autres dimensions socio-affectives (buts sociaux, motivation à l'école, ouverture émotionnelle et modalités relationnelles affectives). À titre d'exemple, nous avons pu mettre en évidence que les élèves qui se sentent acceptés en classe sont ceux qui estiment avoir les meilleures compétences émotionnelles (représentation et régulation des affects). En outre, les élèves qui sentent que les erreurs sont acceptées en classe démontrent un sentiment de compétence le plus élevé. Inversement, les élèves qui ont l'impression que la classe est un lieu où il faut éviter de faire des erreurs sont ceux qui expriment une plus grande anxiété vis-à-vis de l'école.

Si le concept de sécurité, tel que nous l'avons envisagé dans un premier temps, permet de mettre en exergue un climat « pédagogique non-sanctionnant » qui favorise l'engagement de l'élève, d'autres dimensions liées à un climat « relationnel sécurisant » (p.ex. ne pas avoir peur d'être agressé) nécessiteraient d'être intégrées dans le modèle puisque le risque de victimisation est également associé à l'engagement de l'élève (Poulin, Beaumont, Blaya, & Frenette, 2015). L'ensemble des perceptions de sécurité du climat de classe doit en effet être pris en compte pour saisir sous un angle plus large les éléments qui facilitent ou au contraire inhibent les comportements d'apprentissage. Dans la suite de nos recherches, nous envisageons donc étoffer encore le concept de sécurité en classe.

En résumé, notre présentation vise à mettre en évidence la façon dont le sentiment de sécurité au sein du groupe-classe se situe à la charnière entre le bien-être de l'élève en classe et son engagement dans les activités proposées par ses enseignants. En effet, un élève en manque de sécurité osera moins s'investir dans les tâches scolaires et s'aventurer dans ses apprentissages. Ainsi, à l'aide de méthodologies mixtes (questionnaires et entretiens semi-directifs), nous envisageons poursuivre l'étude du sentiment de sécurité, en incluant également le rôle de l'enseignant (objectif de nos futures recherches). Nous espérons enfin pouvoir proposer des pistes innovantes pour la formation des enseignants ; le but ultime étant celui du mieux-vivre en classe.

Mots-clés : Sécurité ; Groupe ; Classe ; Climat de classe ; Perception des élèves

Références :

- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. C. (2003). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens. In R. Kramer, *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (pp. 239-272). New York: Russell Sage.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23-43.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 123.

Wanless, S. B. (2016). The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development*, 13(1), 614.

Les comités d'élèves : espaces de discussion pour favoriser le mieux-vivre ensemble. Le cas d'un collège de la ville de Nice

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par Iman Ben Lakhdhar,

Université Nice Sophia Antipolis-Côte d'Azur, France

Le comité d'élèves est un dispositif qui permet d'installer entre les élèves un espace d'expression libre. Il a pour but de recueillir la perception qu'ont les élèves de leur vécu scolaire et d'aboutir à des suggestions d'amélioration relatives à d'éventuels problèmes observés. Le comité constitue un puissant outil de régulation de la vie de la classe et de l'établissement et un levier efficace de responsabilisation et d'acquisition des compétences sociales et civiques.

Mis en place dans l'Académie de Nice dans le cadre du projet « Action contre le Décrochage et le Harcèlement : Education et Régulation par l'Environnement » (ADHERE) porté par le Professeur Catherine BLAYA, le comité d'élèves se compose de huit collégiens volontaires : deux par niveau d'étude. D'une durée de deux heures, il a lieu au sein de l'établissement tous les deux mois. En début de séance, le fonctionnement et les règles du conseil sont rappelés. Des questions émanant de thématiques préalablement sélectionnées sont posées par l'animateur afin de susciter le débat entre les élèves. Le recueil des propositions se fait à l'aide d'un dictaphone enregistrant chaque séance. Un recensement des recommandations visant à améliorer le vivre-ensemble est établi à partir des propositions du groupe et présenté à l'ensemble de la communauté éducative lors du Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté.

À travers la communication entre les élèves, la formulation de leurs opinions personnelles et l'expression de leurs émotions, cette instance apprend

aux élèves à se responsabiliser dans leurs comportements individuels et collectifs et à donner du sens à leurs expériences de vie scolaire. Elle renforce ainsi le sentiment d'appartenance au groupe et à l'établissement, encourage l'autonomie et l'initiative, développe l'esprit critique et suscite la collaboration, la solidarité et l'aptitude à vivre ensemble dans le respect de la diversité.

Cette communication présente le travail réalisé dans un établissement scolaire pendant une année académique à partir de l'analyse des comités.

Mots-clés : Comité d'élèves ; Dialogue ; Mieux-vivre ensemble

Cellule d'écoute dans le secondaire : Quand les jeunes s'écoutent, ça leur parle !

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Christelle Lacour,

Université de Paix ASBL, Namur, Belgique

La cellule d'écoute dans le secondaire offre un espace pour déposer les tensions émotionnelles et conflictuelles vécues par les jeunes dans l'école et en dehors, afin de favoriser la régulation des tensions internes des élèves et de leur permettre de vivre ensemble plus sereinement. Dans l'écoute, le jeune offre le miroir empathique de ce que l'autre vit. Il ne s'improvise pas en sauveur, donneur de leçons, conseiller, et ne répercute pas la parole de l'écouté auprès des adultes. Une fois ses difficultés exprimées, l'écouté cherchera de manière autonome des solutions aux problèmes concrets que ses émotions suscitent éventuellement, ou éprouvera un soulagement libérateur pour continuer son chemin plus sereinement...

Concrètement, l'Université de Paix forme à l'écoute un mélange de jeunes et d'adultes volontaires du secondaire, et offre aux adultes les fiches pédagogiques leur permettant de former d'autres écoutants au fil des années. La formation se donne en 4 journées réparties sur une année scolaire :

- Jour 1 : « Comment mener une séance d'écoute ? Quel est le mandat de l'écoutant ? »
- Jour 2 : « Approfondissement des compétences en écoute par le dépassement de ses propres difficultés à écouter ».
- Jour 3 : « Déploiement de l'écoute empathique et organisation de la cellule écoute. »
- Jour 4 : « Training intensif avec supervision sur base des cas rapportés par les écoutants actifs. »

Dans l'école, les séances d'écoute peuvent se réaliser en solo si les jeunes le souhaitent ou par duos d'écouter, qu'il s'agisse de paires d'élèves ou de duos élève/adulte.

Au niveau des objectifs pédagogiques, les écoutants en herbe seront amenés à :

- cerner les contours du mandat de l'écouter ;
- expérimenter les postures et les gestes d'une écoute efficace (syntonie ou entraînement des neurones-miroirs) ;
- apprendre quelques techniques de décodage du langage non verbal ;
- s'exercer à la reformulation : être à l'écoute de ce qui se dit ;
- pratiquer l'écoute active/empathique : être à l'écoute de ce qui se dit et de ce qui se vit.

Ce programme-pilote est financé par le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour la seconde année.

Mots-clés : Écoute ; Secondaire ; Émotions

Références :

Artaud, J. (2011). *L'écoute. Attitudes et techniques*. Lyon : Chronique sociale.

Petitcollin ,C. (2012). *Savoir écouter, ça s'apprend. Techniques simples et concrètes pour bien communiquer*. Saint-Julien-en-Genevois : Jouvence.

ATELIER N°7 : Accrochage scolaire > Orientation (Salle Stevin)

Persévérance scolaire des affectés contraints : quel rôle de l'établissement d'affectation ?

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Lucy Bell,

Centre de recherche en éducation de Nantes,

Université de Nantes, France

Quelle est l'expérience scolaire des jeunes affectés dans un parcours qu'ils n'ont pas choisi ? Pour les élèves qui connaissent des difficultés scolaires et sociales, l'affectation relève souvent de l'assignation à une place de formation. Une enquête réalisée dans l'académie de Nantes auprès de 381 jeunes montre que leur vécu de l'affectation est très lié à leur expérience de l'orientation. Néanmoins, l'établissement d'affectation a la possibilité de les amener à surmonter leur sentiment de subir. Un climat encourageant et exigeant peut en effet aider les jeunes à donner du sens à leur parcours et à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme.

Quelles sont les chances de persévérer des jeunes selon leur établissement scolaire ? Un courant de recherche s'est penché à la fin des années 70 sur l'efficacité des établissements en matière de réussite des élèves. Les premiers travaux démontrèrent l'influence limitée des facteurs quantifiables sur la réussite des élèves (Rutter et al., 1979 ; Edmonds, 1979). Les études suivantes se sont tournées vers les effets de variables qualitatives, comme la culture de l'établissement (Brookover et al., 1977). Il en est sorti qu'une bonne culture est celle qui convient à un établissement, selon son environnement et les caractéristiques de ses acteurs (Draelants et Dumay, 2005). Toutefois les établissements efficaces en termes de réussite des élèves tendent à présenter des traits communs, notamment celui de produire un climat encourageant et

exigeant à l'égard des élèves (Rutter et al., 1979 ; Bryk et Thum 1989).

Dans le cadre de l'application au secondaire professionnel de la convention du vocationalisme intégré dont le principe de justice consiste en l'accès de chaque élève à une qualification reconnue le taux de persévérance d'un établissement, c'est-à-dire la part d'élèves qui restent scolarisés, constitue un indicateur de son efficacité (Verdier, 2010).

Or les élèves de lycée professionnel (LP) connaissent le risque le plus fort de décrocher. Cela s'explique en partie par la corrélation entre deux facteurs : les élèves de LP connaissent souvent des difficultés d'apprentissage et sont généralement issus de milieu défavorisé (Fortin et Picard, 1999 ; Jellab, 2008 ; Blaya, 2010). Par ailleurs, bien que depuis la réforme de la voie professionnelle de 2009, le LP fasse plus fréquemment l'objet d'un choix par les élèves, la majorité continue d'y être orientée par défaut ((Troger et al., 2016 ; Verdier, 2010). Ces jeunes de LP peuvent éprouver des difficultés à donner du sens à leur trajectoire et à s'investir dans leur formation. La question est de déterminer le rôle que peut jouer l'établissement d'affectation pour les aider à dépasser leur sentiment de contrainte.

Pour autant, le taux de décrochage varie selon les LP. Pour expliquer cela, une hypothèse consiste à attribuer des niveaux de motivation variables aux élèves selon l'attraction exercée par les spécialités d'enseignement des lycées. Mais les travaux sur l'efficacité des établissements suggèrent qu'ils exercent également une influence sur la motivation des élèves et leur persévérance, ce que souligne le plan de lutte contre le décrochage de 2014.

La difficulté à persévérer des jeunes inscrits dans des spécialités d'enseignement peu valorisées questionne l'expérience des affectés contraints. La question est de savoir s'ils sont condamnés à ressentir une contrainte dans leur affectation, ou s'ils peuvent, notamment grâce au climat de leur établissement, s'appropriier leur parcours et persévérer.

Une enquête quantitative menée dans l'académie de Nantes auprès de jeunes en affectation contrainte nous fournit les données permettant de répondre à cette question.

L'enquête cherche à déterminer s'il existe un lien entre le degré de contrainte ressenti par les élèves qui ne sont pas affectés dans leur premier vœu, et leur expérience du climat de l'établissement ; ainsi que l'influence de ce lien potentiel sur la persévérance ou le décrochage de ces jeunes. Une enquête téléphonique, qui s'adressait aux personnes dont l'affectation s'est déroulée entre 2011 et 2013, fut réalisée à l'académie de Nantes en février et mars 2016.

Grâce aux fichiers fournis par le SAIO de l'académie de Nantes, 381 jeunes furent contactés. Huit parties structurent le questionnaire : l'identification (âge, genre, etc.) ; le parcours scolaire avant l'affectation (redoublement, relations parents-école...) ; le parcours depuis l'affectation (détaillé grâce à un chronogramme) ; les processus organisationnels du collège dans l'orientation (rencontre famille-établissement autour de l'orientation, etc.) ; le parcours dans l'établissement après l'affectation (notamment la satisfaction à l'égard des enseignements, l'assiduité) ; le parcours hors établissement suite à l'affectation (emploi, recherche d'emploi...) ; la situation actuelle (formation, emploi...) ; les caractéristiques sociodémographiques (de chaque parent, de la fratrie, et du jeune).

Dans l'ensemble, les jeunes interrogés semblent provenir d'un milieu défavorisé : 62,5% ont un père et 63,5% une mère qui ont au plus un CAP, un BEP ou un baccalauréat professionnel. Au moment de l'affectation, 68,1% des pères et 70,2% des mères étaient employé-e-s ou ouvrier-e-s.

Plusieurs variables montrent qu'une part élevée de ces jeunes a connu une scolarité difficile : 49,2% ont redoublé au moins une fois. Lors de leur année de 3ème, 30,9% n'avaient pas la moyenne en français et 40,4% ne l'avaient pas en mathématiques.

La population soumise à cette enquête se compose d'élèves semblant cumuler les difficultés sociales et scolaires et qui sont typiquement ceux que les acteurs de l'orientation assignent à une place de formation.

L'analyse de la probabilité de persévérer ou décrocher en fonction de différentes variables qualitatives repose sur un modèle logistique binaire. Les variables significativement associées à la persévérance sont : un premier vœu d'orientation basé sur le contenu de la formation (0,48 fois moins de risque de décrocher qu'un jeune qui n'a pas fondé son premier vœu sur le contenu de la formation) ; et le sentiment de contrainte dans l'affectation (5,7 fois plus de risque de décrocher). L'analyse montre que les jeunes dont les enseignants ne les stimulent pas ont 2,2 fois plus de risque de décrocher.

Mots-clés : Orientation ; Affectation contrainte ; Climat d'établissement ; motivation; Décrochage

Références :

- Bernard, P.-Y. (2009). La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale. *Thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation*, université de Nantes, CREN.
- Draelants, H. et Dumay, X. (2005). Identités, cultures et images d'établissements scolaires. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 48, 20 p.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. et Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Troger, V., Bernard, P.-Y. et Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Verdier, E. (2010). Les dispositifs d'orientation en Europe : comment concilier vocation, autonomie et protection des individus ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2010/2 (43), 109-132.

Un deuxième degré orientant pour des élèves acteurs de leurs choix

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par François Saucin, Stéphanie Gilbert,

FSE, Charleroi, Belgique

Début 2016, dans le cadre d'un projet européen ACCROJUMP, sept écoles de la région de Charleroi engagent leurs classes du deuxième degré qualifiant dans «un deuxième degré orientant». Ce degré est le lieu de toutes les hétérogénéités. Si pour beaucoup de jeunes, ce passage vers le deuxième degré est vécu sereinement, force est de reconnaître que pour d'autres, cette orientation se fait à partir de l'échec scolaire et est donc malheureusement subie. Singulièrement, c'est souvent là qu'on retrouve les plus fragilisés qui, dans le système, sont amenés le plus tôt à poser des choix.

L'objectif est donc «de permettre la maturation du choix de l'élève en lui laissant la possibilité d'essayer différentes filières, soit au sein de l'école, soit en partenariat avec d'autres établissements scolaires proches. »

Le projet permet aussi aux équipes éducatives des différentes écoles d'apprendre à mieux se connaître et à travailler sur leurs représentations réciproques.

Frappés par le peu d'habiletés décisionnelles de beaucoup de jeunes et parce que ces processus de prises de décisions ne peuvent se limiter au seul choix d'une option ou d'un métier, nous développons dans le même temps un processus de formation à l'Education au Choix, en lien avec le premier degré. L'orientation est alors à voir plus comme un processus continu tout au long de la vie permettant à chacun dès le plus jeune âge de prendre conscience de ses

capacités, compétences, goûts, valeurs et aspirations afin de les mobiliser au moment de tout choix de vie. Ceux-ci portent bien sur les études, les formations, le métier mais aussi sur les moments de vie personnelle et citoyenne.

Ce projet anticipe l'approche éducative de l'orientation telle que définie dans le Pacte d'Excellence au sein duquel les jeunes sont considérés comme étant les vrais acteurs de leurs choix.

L'intervention dira comment peut aujourd'hui se décliner au sein de l'école cette question de l'Education au Choix et ce dans le cadre d'un projet européen pour le deuxième degré qualifiant.

Mots-clés : Degré orientant ; Education aux Choix ; Elèves acteurs

Parcours ton Orientation

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Catherine Crabbé, Alessandra Nespoli, Stéphanie Vanderbeck,
Services de prévention du décrochage scolaire d'Anderlecht, d'Evere et de Woluwe-St-Lambert, Belgique

« Parcours ton Orientation » est un projet d'information et d'aide à l'orientation par les pairs adressé aux élèves du 1er degré secondaire. Il s'intègre et vient renforcer les dispositifs déjà proposés au sein des établissements scolaires de l'enseignement francophone en cohérence avec les autres événements touchant à l'orientation (journées découvertes, journées du qualifiant, portes ouvertes, etc.). L'évènement propose à l'élève « visiteur » de rencontrer des élèves du troisième degré « ambassadeurs de leur option » afin d'échanger avec eux et d'obtenir des informations concrètes lui permettant de construire son projet scolaire.

Ce projet, co-construit avec les écoles et les CPMS, se déroule en trois temps tout au long de l'année scolaire :

- Avant la rencontre : temps de découverte de soi, de mise en projet et d'information sur le système scolaire mené dans l'école par le CPMS et l'équipe éducative principalement. Du matériel pédagogique est mis à disposition (carnet, mallette d'animation, etc.).
- Pendant la rencontre : le Parcours regroupe les options qui sont proposées sur le territoire communal. Elles sont présentées par les élèves du troisième degré. L'élève visiteur y découvre comment la zone géographique est couverte dans le secondaire à travers les différentes formes d'enseignement. Il y entre également en contact avec des professionnels de l'orientation et du réseau extrascolaire.
- Après la rencontre : différents temps et actions permettent aux élèves visiteurs de poursuivre leur réflexion sur l'orientation de manière individuelle ou collective.

Le Parcours s'inscrit dans une dynamique partenariale forte qui crée des liens et vient renforcer la communauté d'apprentissage entre l'école et les acteurs socio-éducatifs.

Les points forts de ce projet sont que l'élève rencontre ses pairs et est mis dans une position d'acteur de son parcours scolaire, ce qui renforce un choix positif d'orientation. Le projet valorise les élèves du troisième degré « ambassadeurs de leur option », leurs enseignants dans leur compétences orientantes et toutes les filières proposées dans l'enseignement. Enfin, le projet développe et renforce les partenariats locaux tout en alimentant, chez ceux-ci, la réflexion autour de l'orientation au premier degré. Ses principaux points faibles sont que toutes les options existantes ne sont pas représentées par les élèves ambassadeurs et qu'il est difficile d'intéresser tous les élèves visiteurs ainsi que d'impliquer les parents. Des disparités existent également dans la préparation des élèves visiteurs, des ambassadeurs ainsi que dans la mobilisation des enseignants.

A ce jour, 3.800 élèves visiteurs ont participé à l'un des quatre parcours organisés en 2017 par 6 communes bruxelloises et 43 écoles de la région de Bruxelles ont pris part au projet. La grande majorité des élèves visiteurs a trouvé la visite du parcours intéressante et estime qu'elle va les aider à mieux choisir leur option de troisième année.

Mots-clés : Orientation ; Rencontre entre pairs ; Dynamique partenariale

Ose ton Orientation (OTO)

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Brigitte Welter, Mounir Eddebarh,

Cellule de veille de prévention du décrochage scolaire, Saint-Gilles, Belgique

Les jeunes et leurs parents ont besoin d'informations sur les possibilités d'études et sur l'organisation de l'enseignement secondaire et supérieur ; l'accrochage sera favorisé si, plutôt que de subir sa scolarité, le jeune devient acteur d'un projet scolaire et d'études ; pour construire celui-ci le jeune a besoin d'informations, de réflexions, de soutiens, de temps pour faire les bons choix qui lui convient. Une dizaine de partenaires participe : écoles secondaires, maisons de jeunes, écoles de devoirs, CPMS, Infor-Jeunes, Service Jeunes Communal.

Les objectifs sont d'accompagner les jeunes à mieux se connaître pour apprendre à choisir, d'ouvrir « le champ des possibles » en les informant sur les filières et les options de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, sur les métiers et en les aidant à mieux se connaître pour mieux choisir.

Le projet OTO se découpe en 3 événements-clés :

1. « Passage primaire-secondaire » : un après-midi permettant aux enfants de 6ème primaire et à leurs parents de rencontrer des jeunes du 1er degré du secondaire et du réseau associatif. Le passage de l'enseignement primaire vers l'enseignement secondaire est un moment important dans la scolarité de l'enfant. Il est essentiel de soutenir les parents dans les démarches d'inscription et de préparer les enfants pour ce passage.
2. « Soirée orientation » prenant la forme d'ateliers visant à « mieux se connaître pour mieux choisir » et à « ouvrir le champ des possibles ». Afin de choisir son orientation, les jeunes ont besoin de mieux se comprendre. Cette soirée s'adresse aux jeunes du 1er degré de l'enseignement secondaire (12-15 ans).

3. « Soirée métiers » : soirée de rencontres, d'information et d'échanges permettant aux jeunes de rencontrer des professionnels afin de parler de leur métier et de leur parcours de formation ; d'avoir un accueil individualisé et de recueillir des informations sur les études et les écoles de l'enseignement supérieur (fardes de documentation sur les métiers à disposition). Préalablement, un questionnaire est distribué aux jeunes des 2ème et 3ème degrés de l'enseignement secondaire afin de cibler les professionnels à inviter.

Lorsque nous analysons le projet, nous voyons que les jeunes participent nombreux et que certains reviennent plusieurs années de suite. L'orientation et la construction d'un projet prennent du temps et demande de la maturation. L'intérêt des jeunes pour ce type d'actions mêlant des ateliers ludiques, des informations, des rencontres avec d'autres jeunes et des professionnels permet d'accueillir un public large. Les 3 actions différentes correspondent au mieux aux questionnements des jeunes à différents moments de leur vie scolaire.

Les partenaires se connaissent bien et ils ont l'habitude d'actions communes. Ces actions renforcent le travail en réseau, essentiel pour le public. La coordination du projet est effectuée par la Médiation Scolaire Communale et l'organisation est aisée et fluide, fort heureusement, car les associations ont des horaires décalés et de nombreux projets liés à leurs subsidiations.

Ce projet a accueilli environ 200 jeunes de différentes associations et/ou scolarisés dans un établissement scolaire situé sur Saint-Gilles. Les parents qui participent à une des actions en fonction de l'âge de leur(s) enfant(s), y trouvent du temps et de l'espace, afin de poser leurs questions et de discuter avec les intervenants présents.

Concernant les ateliers proposés : les jeunes ont pu recevoir des informations ciblées à leur questionnement ; ils ont appris à mieux se connaître et aussi à mieux connaître les autres jeunes avec qui ils ont pu passer du temps et échanger. La soirée Orientation (12-15 ans) a mis en évidence le peu de vocabulaire qu'ont les jeunes concernant l'expression de leurs émotions et une

certaine méconnaissance de ce qu'ils aiment faire ou des situations dans lesquelles ils se sentent moins à l'aise. Ce projet leur a permis de prendre conscience de leurs compétences et de faire le lien avec les métiers pour lesquels celles-ci sont utiles voire indispensables.

Nous leur fournissons une farde de documentation qui s'étoffera au fur et à mesure de leurs démarches (visite d'écoles d'enseignement secondaire ou supérieur,...).

Les jeunes repartent avec une meilleure connaissance d'eux-mêmes, des pistes d'orientation, une meilleure connaissance du fonctionnement de l'enseignement et ainsi, un projet plus clair en tête qui nous l'espérons favorisera leur accrochage scolaire sur du long terme.

Les limites du projet : lors des rencontres certains jeunes se mettent à rêver et parfois, ils sont rattrapés par leurs difficultés pédagogiques qu'ils n'arrivent pas à dépasser et par « l'échec scolaire, le redoublement ou les avis d'orientation décevants » très importants au sein du système scolaire de la Communauté Française de Belgique. Tout un travail de proximité est important à développer auprès d'eux, mais celui-ci a ses limites (exemples : trop peu de places en écoles de devoirs de l'enseignement secondaire).

Mots-clés : Orientation ; Parcours scolaire ; Partenariat

Animations jeunes majeurs

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Sabine Buyle, Bruno De Dobbeleer,

*Antenne scolaire, service communal de prévention du décrochage scolaire
d'Anderlecht, Bruxelles, Belgique*

Le CPMS développe des projets à la fin du premier et du troisième degré mais davantage à la demande au deuxième. Les élèves majeurs en 3ème et 4ème se sentent parfois encore très bien à l'école. D'autres y restent par habitude, par peur de l'inconnu, par méconnaissance des alternatives, même s'ils ne s'y sentent plus «à leur place» et accumulent les échecs scolaires. Ce sont des élèves souvent peu en demande. Ils sortent des compétences des AMOs et, s'ils abandonnent l'école, disparaissent souvent des radars, ne se sentant pas davantage concernés par l'insertion socio-professionnelle.

Quand ils viennent vers des services comme les nôtres, après une période de décrochage, ils découvrent des alternatives mais trop tardivement, l'année étant souvent déjà bien avancée.

Le projet transpose ce travail fait dans nos bureaux à l'école afin de toucher plus d'élèves, plus tôt dans l'année. Il concerne les élèves majeurs (ou qui auront 18 ans avant le 31/08) fréquentant le 2ème degré dans une école implantée sur la commune, quel que soit le réseau. Il se réalise autour des vacances de Pâques.

Un premier atelier vise la mise en projet : faire le point sur le parcours de l'élève, ses perspectives de réussite et se définir un objectif à atteindre.

Le second atelier élargit les chemins possibles : rester élève mais parmi d'autres adultes en promotion sociale, avoir un pied dans l'école et un autre dans le travail avec l'alternance ou se mettre tout-à-fait en perspective de travail en devenant demandeur d'emploi et en s'inscrivant dans une formation qualifiante. Peut-être aussi faut-il un temps pour acquérir d'autres compétences ou autrement dans des expériences citoyennes. Ces ateliers avec les élèves peuvent être complétés par une séance d'information pour l'équipe éducative et/ou enseignante afin d'actualiser leurs connaissances sur la question.

Mots-clés : Elèves majeurs ; Abandon scolaire ; Rupture d'inclusion sociale

Un dispositif de formation pour soutenir la transition des jeunes de l'école à la vie professionnelle à l'Etat de Vaud, Suisse

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Régine Clottu,

HEP Vaud, Lausanne, Suisse

S'inscrivant dans le projet national Transition visant à réagir au nombre inquiétant de jeunes en rupture de formation, différents dispositifs de soutien sont progressivement développés (Maradan, 2016). A l'échelle de la Romandie, la Conférence de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) pose l'objectif de ces dispositifs : « Renforcer l'orientation des jeunes ; soutenir et faciliter la transition des jeunes entre le secondaire I et le secondaire II, puis entre le secondaire II et le tertiaire. » (Maradan, 2016, p. 4) Dans cette même visée nationale et régionale, l'Etat de Vaud a créé une méthodologie pour favoriser la réflexion sur leur projet professionnel de jeunes des trois dernières années de la scolarité obligatoire.

Cette approche est destinée à être dispensée aux élèves par leurs enseignant(e)s. Bien que beaucoup aient pensé depuis de nombreuses années à aider leurs élèves à trouver un projet professionnel en lien avec leurs aspirations et réalisable concrètement, les initiatives étaient restées locales et dépendantes du souci de leurs enseignant(e)s. Dès août 2016, cette situation change car tous les élèves de 14 à 16 ans suivant la voie préprofessionnelle des écoles de l'Etat de Vaud devraient avoir accès à ces contenus. Afin d'accompagner ce processus, la HEP - Vaud prévoit un apport lors de la formation initiale du master d'enseignement pour ces degrés et un cours de formation continue à l'attention des enseignant(e)s en place.

Cette communication présentera le contexte de la scolarité de l'Etat de Vaud. Elle évoquera certains questionnements rencontrés dans les cours de formation continue dont plus de quatre-vingts personnes ont bénéficié à ce jour. Si la nouvelle méthodologie est en règle générale bien accueillie, certaines activités sont jugées difficiles à réaliser en contexte de classe ou peu adaptées à l'âge des élèves. Un point positif est l'émergence dans les établissements scolaires d'équipes qui collaborent pour réaliser certaines démarches proposées. De plus, des écoles formatrices d'apprentis, ouvrent leurs portes aux enseignant(e)s, qui apprécient beaucoup de mieux connaître les métiers en voyant des apprentis au travail et en faisant ainsi des liens avec leur propre enseignement.

Mots-clés : Transition de l'école au métier ; Projet professionnel du jeune ; Collaborations institutionnelles et locales

Références :

- Bridges, W. (2006). *Transitions de vie: comment s'adapter aux tournants de notre existence*. Paris: InterEditions.
- Maradan, O. (2016). A quelles échelles agir sur la transition. Neuchâtel : *Bulletin de la CIIP*.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pemertin, D. & Legres, J. (1988). *Les projets chez les jeunes : psychopédagogie des projets personnels*. Paris : EAP.
- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education Permanente*, 1, 12-15. En ligne : <http://doc.rero.ch/record/9470?ln=fr>
- Philibert, P. & Wiel, G. (2002). *Accompagner l'adolescence : du projet de l'élève au projet de vie*. Lyon : Chronique Sociale.
- Zittoun, T. (2006). *Insertions. A quinze ans, entre échecs et apprentissage*. Berne : Peter Lang.

ATELIER N°8: Alliances éducatives (Salle Prigogine)

MATAS JUMP : Dispositif d'accrochage scolaire vaudois (Suisse)

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par Denis Baeriswyl, Joël Mellina, Damien Berner, Anick Schneiter

Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse,

Maison des Jeunes de Lausanne, Suisse,

Etablissement scolaire C.F. Ramuz, Suisse

Le MATAS, Module d'Activités Temporaires Alternatives à la Scolarité, s'inscrit dans le système scolaire et socio-éducatif vaudois. Créés dès 2008, 21 dispositifs dépendent du financement du Service Protection de la Jeunesse et de la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire.

Maintenu dans sa classe d'origine, l'élève est temporairement accueilli au sein du MATAS, à l'extérieur de l'établissement scolaire.

Une recherche collaborative du LASALÉ s'intéressant au dispositif MATAS a été présentée dans le cadre des deux précédents colloques du laboratoire. Ces travaux ont permis à des professionnels de reprendre la réflexion sur les fondements de leurs actions. Une de ces structures, le MATAS JUMP, créée par la Maison des Jeunes, a repensé son concept pédagogique en remontant aux raisons de son existence.

Cette démarche de formation continue, accompagnée par un formateur de la Haute Ecole Pédagogique (HEP), a abouti à une nouvelle proposition soumise aux partenaires institutionnels et à une transformation des modalités de prise en charge. Ce concept, expérimenté depuis un an, se fonde sur la charte de

la Maison des Jeunes et sur les sept domaines d'accompagnement qui orientent son action.

La mobilisation de l'équipe du MATAS JUMP par l'école permet une approche interprofessionnelle de la situation du jeune (triade éducateur / enseignant / maître socioprofessionnelle). L'accompagnement de ce dernier s'appuie sur un Projet Pédagogique Personnalisé (PPP) coconstruit par le jeune, sa famille, l'école, le réseau et l'équipe.

Ce PPP s'articule entre :

- L'enseignement personnalisé, coordonné avec les enseignants du jeune, vise à le maintenir dans sa classe d'origine.
- Le travail éducatif vise la socialisation, le développement de l'estime de soi et le lien avec la famille.
- L'activité « Entretien de Propriété » vise la confiance, la responsabilisation, l'autonomie et la projection dans un avenir professionnel.

Mots-clés : Accrochage ; Dispositif ; Interprofessionnel

Renforcer le bien-être à l'école pour encourager l'accrochage scolaire

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Aurélie Charlier,

AMO Reliance, Visé, Belgique

Dès 2012, les mondes scolaire et social ont décidé de collaborer au sein des écoles secondaires de Visé (Belgique).

C'est depuis octobre 2015 et la mise en place des projets EAJ (Enseignement Aide à la jeunesse) et Accrojump du Fonds Social Européen qu'une synergie inter-réseau s'est mise en place avec les partenaires de l'Aide à la Jeunesse de la Basse-Meuse.

Afin de renforcer les liens entre les familles et l'école, de pouvoir aller à la rencontre des jeunes qui décrochent et qui coupent tout lien scolaire, nous avons conçu une procédure de prise en charge individuelle. Nous effectuons une rencontre entre membres de l'école et membres de services sociaux extérieurs. Ces rencontres mensuelles dans les différentes écoles permettent l'identification et la prise en charge des jeunes.

Afin de permettre un meilleur retour à l'école et une meilleure coordination entre les équipes éducatives et les familles, deux charges Accrojump travaillant en binôme ont vu le jour au sein même des écoles des deux réseaux (officiel et libre). Cela permet d'avoir un regard externe à l'institution scolaire, tout en incluant le jeune et sa famille.

Ces rencontres nous ont également permis de prendre conscience de l'émergence de certaines problématiques ayant une influence sur le décrochage

scolaire. En effet, nous avons, en concertation, développé des actions de prévention en termes de harcèlement, de confiance en soi et de bien-être du jeune. Ces actions sont menées dès la 1^{re} année secondaire, mais aussi en 3^e, et se déroulent selon les thématiques au sein du groupe classe ou en-dehors des murs de l'école pour permettre au jeune de trouver une nouvelle ressource, un nouveau lieu de confiance.

Pour que l'action soit globale, nous n'oublions pas le bien-être des équipes éducatives qui peut être travaillé lors de journées pédagogiques, et ce afin de renforcer la cohésion et l'esprit d'appartenance.

Mots-clés : Confiance ; Partenariats ; Harcèlement

L'école à la rencontre de l'associatif du quartier

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Catherine Goyens, Céline Van Pottelbergh,
Antenne scolaire d'Anderlecht, Bruxelles, Belgique
Asbl Bravvo, Bruxelles, Belgique

A partir de constats relevés dans deux concertations locales distinctes (issues de l'extra-scolaire) sont nés deux projets aux principes et objectifs similaires: organiser la rencontre entre les équipes éducatives et les associations du quartier dans lequel les écoles sont implantées.

Les constats observés sur le terrain sont issus tant du milieu associatif que des établissements scolaires et sont les suivants :

- décalage entre les institutions scolaires en manque de relais et l'offre de service multiple disponible en région bruxelloise;
- méconnaissance des enseignants vis-à-vis de la vie du quartier où est implantée l'école et dont sont issus la grande majorité des élèves ;
- difficulté des associations à entrer en contact avec les écoles et à mettre en place des projets en partenariat avec celles-ci.

Pourtant, l'étude menée par les services scolaires communaux et l'Institut de Psychologie de l'UCL montre que le décrochage scolaire est un phénomène complexe lié à une multiplicité de facteurs dont la prise en charge nécessite une approche globale.

A l'instar de « l'école communautaire » répandue en Communauté flamande, le projet propose aux écoles d'organiser une visite exploratoire des associations du quartier pour créer du lien entre les acteurs scolaires et associatifs et rapprocher les différents lieux d'éducation du jeune qui gagne à être pris en compte dans sa globalité.

Emmenés par des acteurs de terrain, des groupes d'enseignants se promènent dans les quartiers et visitent les lieux et travailleurs de trois structures dont l'objet social est différent (EDD, AMO, CJ,...). Les visites créent des échanges informels, suscitent la discussion, facilitent les relais et mènent à une meilleure connaissance du quartier. Le défi majeur est de parvenir à dégager des espace-temps : il s'agit d'être créatif et d'utiliser les journées pédagogiques, les heures de concertation, etc. pour emmener les enseignants hors des murs de l'école.

Mots-clés : Ecole communautaire ; Réseau ; Alliance éducative

Les cellules de concertation locale : un dispositif favorisant l'accrochage scolaire

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Sophie Lahaye, Hélène Nembrini,

*Chargées de projet FSE pour les centre PMS libres de Bruxelles
Bruxelles, Belgique*

L'ensemble des Centres PMS libres de Bruxelles se sont associés pour développer un projet favorisant l'accrochage scolaire dans les écoles secondaires. Ce dernier est financé par le Fonds Social Européen (FSE) et s'inscrit dans les plans d'actions Enseignement/Aide à la jeunesse. L'objectif de ce projet est de mettre en place des partenariats intersectoriels pour prévenir le décrochage scolaire. En tant que chargées de projet, nous avons pour mission d'accompagner la création et la pérennisation de Cellules de concertation locale dans les écoles, en lien avec les dispositifs prévus dans le décret intersectoriel du 21/11/2013. Ces cellules réunissent des acteurs internes et externes à l'école afin de réfléchir ensemble à l'articulation des différentes interventions en matière d'accrochage scolaire. Nous veillons, bien sûr, à nous adapter à la réalité de terrain des différentes écoles avec lesquelles nous menons ce projet.

C'est dans cette optique que nous avons conçu l'outil de concertation « Interface » que nous mobilisons dans les écoles afin de cartographier les liens existant entre les acteurs internes et externes à l'école autour des questions relatives à l'accrochage scolaire. « Interface » se décline en plusieurs étapes. Nous commençons par identifier les acteurs internes et externes mobilisés par l'école autour de la thématique ciblée et nous les positionnons ensuite sur un support visuel symbolisant l'école et son environnement. Nous questionnons les participants sur la place qu'ils occupent. Nous mettons également en évidence les trajectoires mobilisées au sein de l'école pour traiter le décrochage scolaire. Nous

accompagnons le groupe dans l'élaboration d'une posture réflexive vis-à-vis du fonctionnement de l'institution. Cet outil permet de dresser un état des lieux des pratiques à l'œuvre au sein d'une école en favorisant le dialogue entre les différents intervenants. Si certaines écoles souhaitent développer une série de projets plus concrets pour favoriser le bien-être à l'école, d'autres souhaitent avant tout clarifier le travail de chacun afin de mettre de la cohérence dans les interventions de terrain.

L'outil « Interface » peut être mobilisé pour soutenir la création des cellules de concertation locale dans les écoles mais peut également être utilisé pour en évaluer le fonctionnement. Nous souhaitons profiter de l'opportunité que représente le colloque Lasalé pour vous faire découvrir cet outil de concertation.

Mots-clés : Concertation ; Outil ; Partenariats

L'importance du vécu des disciplines dans l'accrochage scolaire

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Yves Reuter,

Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (CIREL)

Université de Lille, Sciences et Technologies : EA4354, Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales : EA4354

Domaine universitaire du Pont de Bois. 59653 Villeneuve d'Ascq - France

Ma communication s'appuie sur une recherche collective qui a exploré les relations entre les manières dont les élèves déclarent vivre les disciplines scolaires et le décrochage scolaire (Reuter, dir. 2016). Ce que nous avons désigné sous l'expression de vécu disciplinaire renvoie donc aux sentiments et émotions que les apprenants déclarent éprouver dans les différentes disciplines.

Cette recherche a fait l'objet, à ses débuts, de trois courtes présentations lors du colloque Lasalé au Luxembourg en 2014 (Ordonez, 2014, Reuter, 2014 & Yu, 2014).

Elle se différencie de nombre d'autres travaux sur le décrochage scolaire par son entrée didactique (Reuter, dir., 2013) - et non psychologique, sociologique, ethnologique...- et sa focalisation conséquente sur les fonctionnements des disciplines scolaires. Cette recherche est en effet partie du constat d'un paradoxe : alors que nombre de travaux sur le décrochage s'accordent sur les interactions entre de multiples facteurs dans la genèse du décrochage et sur l'importance de l'école au sein de ce système (voir, par exemple, Bernard, 2013 ; Blaya, 2010 ; Bonnéry, 2004 ; Glasman, 2012...), très peu de recherches s'attachent à analyser précisément les disciplines et leurs effets alors que les matières sont pourtant au cœur des fonctionnements scolaires.

Le prisme de cette recherche est relativement large puisqu'elle s'appuie sur des questionnaires (près de 2 000) et des entretiens (près de 200) soumis à des apprenants depuis la fin de l'école primaire jusqu'à différentes filières post-bac (en passant donc par collège, lycée et lycée professionnel). J'essaierai de montrer comment nos analyses ont permis de préciser l'importance du vécu disciplinaire, quels que soient les élèves, ainsi que les formes de ce vécu disciplinaire (globalement insatisfaisant). Elles ont aussi permis de mettre au jour seize dimensions principales de ce vécu disciplinaire (le choix ou l'imposition ; le domaine du monde auquel réfère la discipline indépendamment de sa mise en œuvre scolaire ; la matière en tant qu'entité globale ; les fonctionnements scolaires de la matière ; la spécificité que les élèves confèrent à cette matière au sein du système disciplinaire ; le fonctionnement de l'enseignant ; le mode d'exposition au regard d'autrui ; la corporalité ; la compréhension ; l'évaluation ; l'identité de l'élève telle qu'il se la représente ; l'« extraordinaire disciplinaire » ; les relations aux questions que se posent les élèves ; les apprentissages réalisés ou non ; les découvertes effectuées ou non ; l'utilité que les élèves attribuent à la matière dans la vie scolaire, professionnelle ou sociale, en général ou dans leurs projets personnels...

Ma communication s'appuie sur une recherche collective qui a exploré les relations entre les manières dont les élèves déclarent vivre les disciplines scolaires et le décrochage scolaire (Reuter, dir. 2016). Ce que nous avons désigné sous l'expression de vécu disciplinaire renvoie donc aux sentiments et émotions que les apprenants déclarent éprouver dans les différentes disciplines. Cette recherche a fait l'objet, à ses débuts, de trois courtes présentations lors du colloque Lasalé au Luxembourg en 2014 (Ordonez, 2014, Reuter, 2014, Yu, 2014).

Elle se différencie de nombre d'autres travaux sur le décrochage scolaire par son entrée didactique (Reuter, dir., 2013) - et non psychologique, sociologique, ethnologique...- et sa focalisation conséquente sur les fonctionnements des disciplines scolaires. Cette recherche est en effet partie du constat d'un paradoxe : alors que nombre de travaux sur le décrochage s'accordent sur les interactions entre de multiples facteurs dans la genèse du

décrochage et sur l'importance de l'école au sein de ce système (voir, par exemple, Bernard, 2013 ; Blaya, 2010 ; Bonnéry, 2004 ; Glasman, 2012...), très peu de recherches s'attachent à analyser précisément les disciplines et leurs effets alors que les matières sont pourtant au cœur des fonctionnements scolaires.

Le prisme de cette recherche est relativement large puisqu'elle s'appuie sur des questionnaires (près de 2 000) et des entretiens (près de 200) soumis à des apprenants depuis la fin de l'école primaire jusqu'à différentes filières post-bac (en passant donc par collège, lycée et lycée professionnel).

J'essaierai de montrer comment nos analyses ont permis de préciser l'importance du vécu disciplinaire, quels que soient les élèves, ainsi que les formes de ce vécu disciplinaire (globalement insatisfaisant). Elles ont aussi permis de mettre au jour seize dimensions principales de ce vécu disciplinaire (le choix ou l'imposition ; le domaine du monde auquel réfère la discipline indépendamment de sa mise en œuvre scolaire ; la matière en tant qu'entité globale ; les fonctionnements scolaires de la matière ; la spécificité que les élèves confèrent à cette matière au sein du système disciplinaire ; le fonctionnement de l'enseignant ; le mode d'exposition au regard d'autrui ; la corporalité ; la compréhension ; l'évaluation ; l'identité de l'élève telle qu'il se la représente ; le « extraordinaire disciplinaire » ; les relations aux questions que se posent les élèves ; les apprentissages réalisés ou non ; les découvertes effectuées ou non ; l'utilité que les élèves attribuent à la matière dans la vie scolaire, professionnelle ou sociale, en général ou dans leurs projets personnels...

Nos analyses ont aussi permis de spécifier les orientations différentes (positive ou négative) de ces dimensions selon les disciplines et selon ce que nous avons appelé des configurations disciplinaires, c'est-à-dire les modes d'actualisation différents des disciplines selon le moment du cursus, la filière, la pédagogie....

Nous avons donc pu préciser ce qui risquait d'engendrer du décrochage, mais aussi, à l'inverse, ce qui apparaissait comme des facteurs d'accrochage scolaire. Dans cette perspective, nous avons distingué des facteurs d'accrochage relativement communs aux différentes disciplines et des facteurs spécifiques à chacune d'entre elles (voir, par exemple pour le Français - outre Reuter, dir. 2016 - Delamotte, Penloup & Reuter, dir. 2016). C'est sur ces facteurs d'accrochage que nous insisterons dans notre communication en soulignant que cette recherche restitue toute leur importance aux enseignants comme acteurs dans la lutte pour l'accrochage scolaire. Elle permet aussi d'établir des ponts entre décrochage cognitif, absentéisme et sortie du système. Elle permet, complémentaiement, d'ouvrir des pistes quant à la formation des maitres en précisant les configurations disciplinaires les plus favorables à l'accrochage scolaire.

Références :

- Bernard, P-Y. (2013). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires De France.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages Scolaires. L'Ecole en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonnéry, S. (2004). Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? *Revue Internationale D'Education De Sèvres*, 35, 81-88. En ligne : <https://ries.revues.org/1734>
- Delamotte, R., Penloup, M-C. & Reuter, Y. (2016). *Décrocher à l'école : la part du français. Repères*, 53. Lyon : ENS Editions.
- Glasman, D. (2012). Le décrochage scolaire, le nouveau nom de l'échec scolaire. *Diversité, Ville-Ecole-Intégration*, 14. En ligne : http://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=879
- Ordonez-Pichetti, O. (2014). Le rôle de la compréhension dans les différentes disciplines au collège. Réflexion sur l'accrochage et le décrochage au collège. Coll. *Décrocher n'est pas une fatalité! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire*. Université du Luxembourg, Laboratoire LASALE. En ligne : <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/pedagogie-specialisee/lasale/actualites-et-evenements.html>
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (2014). Vécu disciplinaire et décrochage et raccrochage scolaires. Coll. international du LASALE sur le décrochage scolaire. *Décrocher n'est pas une fatalité! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire*. Université du Luxembourg, Laboratoire LASALE. En ligne : <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/pedagogie-specialisee/lasale/actualites-et-evenements.html>
- Reuter, Y. (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF.

ATELIER N°9 : Pratiques / Innovations pédagogiques (Salle Ockeghem)

L'obtention du CEB par le biais du chef-d'œuvre pédagogique

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Eric Degallaix, Marina Meggetto, Karine Martin, Sandrine Charlier,

DGEO, Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles, Belgique

Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi, Belgique

Athénée Royal de Thuin, Belgique

Au terme de l'école primaire, le Certificat d'Etudes de Base (CEB) constitue le passeport nécessaire à la poursuite de la scolarité dans la filière « commune ». Pourtant, certains élèves n'obtiennent pas le précieux sésame et, des années plus tard, se retrouvent parfois dans des organismes d'insertion socioprofessionnelle. Ces derniers proposent différents modules de formation permettant à des personnes infra-scolarisées soit de poursuivre ultérieurement une formation qualifiante ou professionnalisante, soit de trouver un emploi. Parmi les modules proposés, la FUNOC (Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi) accompagne notamment des personnes souhaitant obtenir leur CEB

Que ce soit à l'Athénée Royal de Thuin, à l'école fondamentale St-Remy de Chimay ou à la FUNOC, les « formateurs-trices » s'intéressent non seulement aux résultats à obtenir par les apprenants au CEB mais également à la prise conscience des apprentissages effectués. Dans ce cadre, au départ d'un thème librement choisi, ils leur proposent la réalisation d'un « chef-d'œuvre ». Les apprenants sont ainsi invités à formuler une question qui retient plus particulièrement leur attention et à émettre des hypothèses de réponses plausibles. Ils sont ensuite accompagnés dans une démarche de recherche leur permettant de valider les hypothèses émises. Ce travail est progressivement

accompagné d'un portfolio reprenant les différentes stratégies mobilisées, des comptes rendus divers ou encore des documents illustrant l'acquisition des compétences nouvellement acquises.

A l'occasion de cette présentation, nous souhaiterions partager notre réflexion sur les thématiques suivantes :

- En quoi des pratiques comme la stimulation de la créativité des apprenants, le développement de leur capacité à résoudre des problèmes, la pose d'un regard critique sur leurs actions, leurs apprentissages et leurs acquis peuvent-elles renforcer l'accrochage « scolaire » et lutter contre la reproduction sociale ?
- Que retenir, à ce propos, des expériences menées dans le monde de l'enseignement et celui de l'insertion socio-professionnelle ?
- Quel transfert des acquis dans la vie quotidienne peut-on espérer ?

A ce jour, quelques résultats peuvent être observés. Chez les adultes en insertion socio-professionnelle, l'obtention du CEB est très importante car c'est le premier diplôme qu'ils obtiennent enfin. Leur implication est donc, depuis toujours, fort importante. Toutefois, avec la démarche proposée depuis deux ans, ces adultes ne peuvent plus se contenter de rassembler et résumer de la documentation mais doivent apprendre à vérifier des hypothèses initialement émises. Pour certains, prendre du recul par rapport à ces hypothèses, apprendre à relativiser une représentation première constitue une difficulté pas toujours aisée à accepter. C'est pourtant ce que nous réserve la vie au quotidien...

Au niveau scolaire, les enseignants commencent à mettre en œuvre cette approche. Dans la première école (A.R. Thuin), le travail a déjà été mis en place de manière collective cette année et six élèves de 6e primaire se mettent à l'ouvrage dès septembre prochain de manière individuelle. Dans l'autre établissement (Chimay), on en est aux premiers balbutiements. L'école passe effet en pédagogie nouvelle à la rentrée et espère ainsi donner davantage de sens aux apprentissages. Dans les deux cas, le chef-d'œuvre pédagogique mobilise les élèves dans une démarche de recherche personnelle et leur donne l'occasion de développer des compétences souvent peu exploitées dans les écoles à pédagogie dites plus « traditionnelles ». Il peut également constituer un élément

important dans la prise de décision de l'obtention du CEB en cas d'échec à l'épreuve externe certificative.

Mots-clés : CEB ; Démarche d'investigation ; Alliance

Du tutorat à la communauté d'apprentissage

Axe 2 : Favoriser l'inclusion sociale

Par Marie Ghiette, Céline Mortier ,

ASBL Prévention Animation Jeunesse, Bruxelles, Belgique

Le projet du tutorat est né à l'asbl Prévention Animation jeunesse (PAJ) de l'idée de conserver l'aspect relationnel créé dans les structures « École de devoirs » (EDD) tout en permettant un soutien aux élèves adolescents (les EDD reconnues/conçues par l'ONE concernent le public des moins de 15 ans). Pour favoriser l'accrochage scolaire de ce public, le projet du tutorat s'appuie sur cet aspect fondamental du processus d'apprentissage.

Le projet consiste en une rencontre hebdomadaire entre un jeune en recherche de soutien scolaire et un volontaire désireux de contribuer à une solidarité porteuse de sens. L'établissement d'une relation positive via ce duo favorise particulièrement l'accrochage du jeune ; il découvre ainsi une nouvelle façon de s'exprimer, de s'impliquer, il trouve un sens à ses compétences et devient acteur de son apprentissage. Cette co-éducation prend racine dans le lien tissé plutôt quand dans un rapport d'obligation ou de hiérarchie.

La durabilité de ce type d'accompagnement éducatif est soutenue d'abord par l'aspect local. Il apporte une dimension d'inclusion citoyenne : les volontaires étant, pour la majorité, habitants, presque voisins, du jeune dont ils s'occupent. Ensuite, l'expérimentation de ce type de relation offre à chacun (jeune et volontaire) le développement de nouvelles compétences sociales. Ce lien perdure ainsi au-delà de la relation pédagogique et permet au jeune de se sentir mieux dans son environnement, de trouver sa place.

Cette alliance éducative autour de l'accompagnement d'un jeune, mobilise tous les acteurs de la société concernée vers un maintien du jeune dans une scolarité positive :

- le parent est encouragé dans son rôle soutenant, accompagné dans ses relations avec les autres intervenants, et renforcé dans ses compétences sociétales (informé, il peut plus facilement s'intégrer).
- le volontaire est interpellé par la réalité du jeune, du monde scolaire et social auquel il fait face, et peut ainsi mieux comprendre et entrer en contact avec les jeunes qui l'entourent,
- le professeur est soutenu dans son accompagnement du jeune, renforcé dans son lien avec la communauté « extra-scolaire » et il développe une meilleure connaissance de l'environnement du jeune,
- le jeune est inclus dans les démarches et dynamiques entreprises ; son rapport à la société et à ses membres se modifie vers une meilleure compréhension de son environnement et une meilleure interaction avec celui-ci.

Des réseaux se forment également autour de ces alliances : plusieurs associations et structures orientent les personnes souhaitant aider vers notre projet, des professeurs prennent part au projet présenté en tant que volontaires, les bénévoles se rencontrent et créent un réseau de connaissances au sein de leur commune.

Le rôle de l'équipe de l'ASBL est alors de nourrir et renforcer les compétences de chacun par de nombreuses actions : un soutien quotidien, l'organisation des espaces d'échanges, des ateliers de méthode de travail, des moments festifs, mises en contact avec les structures et intervenants appropriés... Concrètement, sur une année scolaire, 70 jeunes sont soutenus individuellement et gratuitement par une trentaine de volontaires.

Au fur et à mesure des expériences, ce projet est devenu une véritable alliance participative entre le jeune, sa famille, le volontaire, l'ASBL et l'école, où chacun a son rôle et sa place.

Mots-clés : Soutien scolaire, Dynamique volontariale, Alliance éducative

L'éducation interculturelle dans les écoles primaires: le cas de l'Espagne

Axe 2 : Favoriser l'inclusion sociale

Par Macià Monica Bordialba,

University of Lleida, Espagne

L'étude présentée analyse le discours de la communauté éducative en Espagne concernant l'éducation interculturelle. Cette recherche quantitative est basée sur 500 questionnaires destinés aux directeurs des écoles primaires de Catalogne. Les résultats montrent que les pratiques couvrent déjà un large éventail de possibilités (actions destinées à des élèves culturellement diversifiés, actions visant à favoriser la compétence interculturelle des enseignants et actions pour améliorer la compétence interculturelle des élèves). L'étude analyse également les éléments de la compétence interculturelle (connaissances, compétences et attitudes) qui devraient être enseignés dans les écoles primaires, les nécessités de la formation des enseignants ou la relation entre l'éducation interculturelle et la cohésion sociale.

L'éducation interculturelle considère l'identité et la culture comme des objets dynamiques (et non comme des objets statiques). L'altérité, qui repose sur l'échange et l'interaction, est envisagée comme une opportunité d'enrichissement, favorable à la cohésion sociale et l'intégration. Ce concept s'adresse à tous les élèves et pas seulement aux élèves migrants (Bibi Soobratti, 2015, Bleszynksa, 2008). Par conséquent, on s'aperçoit qu'il s'agit d'une approche importante pour aborder le problème de l'inégalité dans l'éducation (Gundara & Portera, 2008). Cependant, la mise en œuvre de l'éducation interculturelle dans les écoles est loin d'être homogène, différant d'un pays à l'autre, d'une ville à l'autre et d'une école à l'autre (Allemann-Ghionda, 2008; Leeman & Reid, 2006). Parfois même, les enseignants envisagent l'éducation

interculturelle comme une pédagogie spécialement dédiée à la prise en charge des enfants migrants, ce qui tend à initier l'implémentation de mesures spécifiques uniquement lorsqu'il s'agit d'intégrer des élèves issus de l'immigration (Blezynska, 2008), par exemple, fournir l'enseignement de la langue seconde aux élèves immigrés. Une conséquence de cela était la désignation des étudiants migrants comme ayant besoin d'une éducation spéciale, et quelques générations d'étudiants étaient donc incapables de participer à la vie plus complète de leurs nouvelles sociétés après les écoles vivantes (Gundara et Portera, 2008). Dans ce contexte, nous voulions connaître le discours de la communauté éducative en Espagne en matière d'éducation interculturelle. Plus particulièrement, cet article cherchera à apporter des réponses à quatre questions distinctes: 1) Les actions et les activités mises en œuvre; 2) L'éducation interculturelle et la cohésion sociale; 3) La compétence interculturelle; 4) La formation des enseignants et aussi.

À la lumière de l'amélioration des connaissances scientifiques sur la manière dont les écoles peuvent faire face à l'hétérogénéisation culturelle de leur population, nous avons décidé de mener une étude sur l'éducation interculturelle dans les écoles primaires (6-12 ans) en Catalogne. Le travail empirique consiste en des enquêtes téléphoniques (menées entre novembre 2016 et février 2017) auprès de personnes ayant une bonne connaissance du fonctionnement des écoles à savoir : les membres des équipes de gestion ayant des années d'expérience dans la même école. L'échantillon totale est de 550 écoles primaires. Les écoles ont donc été sélectionnées de façon aléatoire sur la base de la liste exhaustive des écoles de Catalogne. L'échantillon final est représentatif de la répartition régionale de la population (N) et c'est sur la base de cette liste, que nous avons pu cibler les appels téléphoniques à effectuer. À la fin du travail empirique, les questionnaires ont été codés, puis encodés et l'analyse statistique a été effectuée dans la foulée. Toutes les questions retenues pour cet article sont des questions ouvertes.

En ce qui concerne les actions que les écoles mettent en œuvre pour gérer l'hétérogénéité culturelle de la société, trois approches différentes sont relevées :

1) des actions destinées à des élèves culturellement diversifiés (par exemple,

l'intégration et l'inclusion, visant la prise en charge de élèves, et favorisant l'égalité et l'équité entre ces derniers ou encore, les actions visant les familles caractérisées par des arrière-fonds culturels variés), afin de prévenir le décrochage scolaire et de favoriser l'égalité des chances entre les étudiants.

2) des actions visant à favoriser la compétence interculturelle des enseignants (par exemple, l'amélioration de la compétence culturelle des enseignants, de leurs compétences sociolinguistiques, de leurs compétences sociales ou encore de leurs attitudes).

3) des actions visant à améliorer la compétence interculturelle des élèves eux-mêmes (par exemple, la mise en œuvre d'activités et de projets interculturels selon différentes approches méthodologiques), avec l'intention de favoriser la cohésion sociale et, par conséquent, d'éviter le décrochage scolaire des étudiants de milieu diversifié.

En ce qui concerne la compétence interculturelle des élèves, nous observons trois éléments prégnants. Premièrement, pour améliorer leurs compétences interculturelles, il semble, qu'en plus de la prise en considération des connaissances et des compétences, il faille travailler également sur les attitudes chez les élèves du primaire. Deuxièmement, le respect d'autrui semble un élément très important à valoriser dans le domaine des attitudes. D'autres aspects sont également à relever comme: avoir une attitude positive, être curieux ou valoriser la différence. Troisièmement, il faut souligner l'importance des compétences sociales, alors que les compétences cognitives et sociolinguistiques semblent jouer un rôle plus secondaire. En ce qui concerne les enseignants, la formation dont ils ont besoin est tout à fait semblable aux compétences requises pour les élèves (l'amélioration des connaissances des différentes cultures et le développement des compétences sociales et des attitudes). Il semble également utile d'élargir leur formation aux questions pédagogiques telles que les stratégies pour travailler la diversité avec les élèves ou encore, leur fournir des exemples concrets d'éducation interculturelle. Ou des conseils pour engager les familles étrangères dans la culture scolaire, car le partenariat scolaire de la famille est fortement aligné sur le rendement des élèves. En outre, la participation des parents à l'école est essentielle dans une perspective de coéducation et pour renforcer l'inclusion sociale des enfants, mais aussi de la famille.

Nous avons également observé une forte cohérence entre l'éducation interculturelle et la cohésion sociale puisque la majorité des écoles considèrent le recours à l'éducation interculturelle dans les écoles comme un moyen de favoriser la cohésion sociale future et, par conséquent, aider les étudiants migrants à s'intégrer dans l'école et dans la société d'accueil. Les raisons qui expliquent cela sont multiples ; les plus couramment relevées sont: 1) parce que cela permet d'améliorer la connaissance des autres cultures et réalités chez les élèves; 2) parce que les élèves acquièrent un sentiment de respect envers les autres élèves, culturellement différents; 3) parce que la connaissance réduit la méfiance; et enfin, 4) parce que cela améliore la coexistence.

Mots-clés : Education interculturelle; Compétence interculturelle; Enseignement primaire; Cohésion sociale; Formation des enseignants

Références :

- Aikman, S. (2012). Interrogating discourses of intercultural education: from indigenous Amazon community to global policy forum. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(2), 235-257. Doi: 10.1080/03057925.2012.647465
- Allemann-Ghionda, C. (2008). *Intercultural education in schools: A comparative study*. Brussels: European Parliament.
- Bibi Soobratty, J. (2015). Exploring the potentials of Intercultural Education in sustaining social cohesion in small island developing states. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 13(4), 81-101.
- Bleszynska, K. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545. Doi: 10.1080/14675980802568335
- Bouchard, G. (2011). What is interculturalism? *McGill Law Journal*, 56(2), 435-468.
- Gundara, J. & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 463-468. Doi: 10.1080/14675980802568244
- Leeman, Y. & Reid, C. (2006) Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(1), 57-72. Doi: 10.1080/03057920500382325

Comment les enseignants de l'école primaire mettent en oeuvre la pédagogie coopérative après une courte formation continue ?

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Yann Volpé, Céline Buchs,

Enseignant primaire, Genève, et chargé d'enseignement suppléant, Université de Genève, FPSE, Suisse,

Maître d'enseignement et de recherche, Université de Genève, FPSE, Suisse

Cette étude s'intéresse à la mise en place de la pédagogie coopérative dans des classes primaires par des enseignants ayant choisi de suivre deux jours de formation continue basée sur la méthode Learning Together. Alors que la recherche souligne les bénéfices de cette approche pour les apprentissages et la motivation des élèves, celle-ci se révèle être complexe à opérationnaliser. En partant de ce constat, des enseignants ont été questionnés sur leur pratiques professionnelles afin de documenter la manière dont ils rapportent préparer les élèves à coopérer et structurer l'activité du groupe. Les résultats pointent également les difficultés rapportées par les enseignants pour mettre en oeuvre cette pédagogie et dégagent les obstacles et facilitateurs qu'ils identifient dans leur contexte.

La pédagogie coopérative est proposée comme un outil pédagogique favorisant la motivation et les apprentissages des élèves dans la littérature (Johnson & Johnson, 2009). Cependant les interactions entre pairs (Pianta, Belsky, Houts, & Morrison, 2007) tout comme le travail de groupe (Baines, Blatchford, & Kutnick, 2003) ne semblent pas si répandus dans les classes. Ce paradoxe souligne qu'en dépit de ses bénéfices potentiels, la pédagogie coopérative reste un défi pour les enseignants (Sharan, 2010) nécessitant des transformations importantes dans l'organisation de la classe et leur rôle d'enseignant (Gillies, 2008).

En effet, la littérature sur la pédagogie coopérative propose un ensemble de principes pour structurer les interactions entre élèves (Johnson, Johnson & Holubec, 2008). Ces principes peuvent être organisés selon deux axes (Buchs, 2017). Le premier axe concerne la préparation des élèves à coopérer et regroupe trois principes distincts :

- l'enseignement explicite d'habiletés coopératives (l'enseignant-e souligne l'importance de certaines habiletés coopératives et explicite la manière dont elles peuvent être mises en oeuvre concrètement par les élèves) ;
- la création d'un climat de classe positif (l'enseignant-e met l'accent sur la qualité des relations sociales et des apprentissages) ;
- une réflexion critique portant sur l'activité menée (l'enseignant-e fait réfléchir les élèves sur leur fonctionnement dans leur groupe et sur le fonctionnement des équipes).

Le deuxième axe propose trois principes pour organiser l'activité de groupe et la rendre coopérative :

- une tâche commune dans des groupes restreints (l'enseignant-e propose une tâche qui ne peut être réalisée de manière individuelle à faire en petites équipes pour favoriser les interactions individualisées dans l'équipe) ;
- une interdépendance positive (l'enseignant-e fait en sorte que les élèves oeuvrent ensemble à la réalisation d'un but commun). Ainsi, les élèves doivent percevoir qu'ils sont positivement reliés aux autres membres de leur groupe et qu'ils ont le devoir de rechercher des bénéfices pour leurs camarades. En d'autres termes, soit tout le groupe atteint les objectifs, soit tout le groupe échoue ;
- une forte responsabilisation individuelle (l'enseignant-e fait en sorte que chacun des élèves travaille de son mieux atteindre le but du groupe).

Notre question de recherche porte sur le passage d'une appréciation positive de la pédagogie coopérative (des enseignants qui ont choisi de manière volontaire de suivre une formation professionnelle sur ce thème) à une mise en place effective dans la classe. Un questionnaire a donc été envoyé aux enseignant-e-s qui avaient suivi cette initiation. Soixante-six questionnaires ont été retournés.

Notre enquête indique que ces enseignant-e-s rapportent proposer des travaux de groupes coopératifs près d'un quart de leur temps d'enseignement en moyenne ($M = 23.46$, $SD = 15.64$). Nous avons ensuite demandé aux enseignant-e-s de répondre à un questionnaire construit pour documenter l'attention accordée aux différents principes pour préparer les élèves et organiser l'activité. Par rapport à ces différents principes, nos résultats soulignent que le temps dédié aux travaux de groupes coopératifs n'implique pas forcément l'utilisation des différents principes.

Les enseignants ont également rapporté leur efficacité perçue concernant leurs pratiques et postures professionnelles. Les résultats mettent en évidence de manière descriptive des difficultés perçues concernant la structuration de l'interdépendance positive et la gestion du temps (avant et pendant le cours). En parallèle, ceux qui rapportent organiser le plus de travaux de groupe sont ceux qui trouvent plus facile de trouver des activités adaptées et de gérer le temps.

Finalement, les enseignants rapportent deux obstacles principaux à la mise en place de la pédagogie coopérative : le degré d'adéquation des activités issues des moyens officiels et le travail coopératif d'une part, et le degré d'adéquation entre l'apprentissage coopératif et les standards évalués à l'école primaire, d'autre part. En revanche, le support institutionnel et des collègues ainsi que les effets observés sont perçus comme un levier.

Cette enquête interroge ainsi le terrain scolaire et la pédagogie coopérative qui sont ancrés dans une société et un système éducatif individualiste et compétitif, notamment dans l'enseignement primaire genevois et questionne les facteurs qui pourraient favoriser les pratiques coopératives chez les enseignants primaires. Les résultats soulignent que cette pédagogie reste assez minoritaire dans les pratiques et permettent de réfléchir aux défis qui demeurent pour que des enseignant-e-s volontaires puissent s'approprier cette approche. Des propositions seront discutées pour favoriser la formation professionnelle des enseignants afin de stimuler leur sentiment d'efficacité et de faciliter la mise en oeuvre de la pédagogie coopérative.

Mots-clés : Apprentissage coopératif, Pratiques enseignantes, Formation, Interactions sociales, Modifications de pratiques professionnelles

Références :

- Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, 35(3), 419-454.
- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2003). Changes in grouping practices over primary and secondary school. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 9-34.
- Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives (pp. 189-208). Berne: Peter Lang.
- Gillies, R. M. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students' behaviours, discourse and learning during a science-based learning activity. *School Psychology International*, 29(3), 328-347.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(365), 365-379.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th Ed.). Edina, MN: Interaction Book.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., & Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315, 1795-1796. doi: 10.1126/science.1139719
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-310.

Accompagnement interculturel - Exemple de NovaTris - Centre de compétences interculturelles de l'Université de Haute Alsace

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par Johann Chalmel,

Recherche et développement pédagogique, NovaTris, Mulhouse, France

NovaTris - Le Centre de compétences transfrontalières est IDEFI financé par (l'Agence Nationale de la recherche) afin de développer des méthodes pédagogiques adaptées à l'environnement tri-national du Rhin supérieur. Grâce aux méthodes pédagogiques d'accompagnement interculturel, NovaTris permet en effet aux apprenants en formation initiale et continue de construire et optimiser des compétences transfrontalières (interculturelles et linguistiques) essentielles pour développer une activité sociale et professionnelle dans ce contexte particulier. Par exemple :

- se connaître soi-même et optimiser son potentiel d'évolution;
- prendre conscience de son environnement multiculturel;
- oser aller vers l'Autre;
- adapter sa communication selon les contextes;
- savoir communiquer dans un contexte interculturel;
- prendre la parole en public (dans sa langue et celle de l'Autre);
- savoir tolérer l'ambiguïté;
- travailler dans des équipes multiculturelles / gérer la diversité des équipes;
- savoir prévenir et gérer des conflits notamment d'ordre interculturel;
- gérer sa vie professionnelle;
- oser entreprendre au-delà des frontières;
- développer son autonomie à travers une exploitation permanente des savoirs, savoir-faire et savoir-être issus des expériences vécues au quotidien.

Cette pédagogie est mise en œuvre à travers 35 modules de formation mais également des initiatives telles que le tandem tutoré, les bourses de mobilité transfrontalières (Eucor - Le campus européen) ou l'apprentissage des langues par le théâtre. NovaTris est également un acteur clé des projets transfrontaliers de l'Université de Haute Alsace (Eucor - Le Campus européen, Senior Graduate academy, Upper Rhine Cluster for Sustainability Research , entrepreneuriat étudiant transfrontalier y compris le PIA entrepreneurship beyond borders, etc.). Le centre adosse actuellement 14 projets de recherche liés aux thématiques lui étant chères (interculturalité, accompagnements, compétences, contexte du Rhin supérieur, bilinguisme etc.).

Mots-clés : Compétences transfrontalières ; Accompagnement interculturel ; Formation initiale et continue

ATELIER N°10 : Décrochage scolaire (Espace Baudouin)

Accrochage scolaire par un climat favorable aux apprentissages et au développement personnel

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Caterina Visconti, Chantal Barbay, Louise Maes,

Ecole Saint-Charles, Péruwelz, Belgique

Fédération Wallonie-Bruxelles, Belgique

Notre projet de lutte contre le décrochage scolaire a été sélectionné suite à un appel à projets lancé en juillet 2015 en vue d'un cofinancement par le Fonds Social Européen, et ce conjointement par les Ministres de l'Enseignement et de l'Aide à la Jeunesse.

Nous travaillons sur plusieurs implantations : Saint Charles de Péruwelz, l'EPSIS de Roucourt et Saint Augustin d'Enghien. L'objectif général de notre dispositif est de développer un climat scolaire favorable aux apprentissages et au développement personnel.

Vous trouverez ci-dessous les principales actions proposées :

Plan personnalisé d'accompagnement : tous les élèves identifiés par le projet décrochage sont reçus individuellement par un intervenant. Nous fixons ensuite des objectifs personnalisés en fonction du jeune et de la difficulté rencontrée.

L'accrochage scolaire : L'élève éprouvant un sentiment de démotivation et d'incapacité scolaire peut s'inscrire volontairement à des ateliers de méthodes de travail. Le but est de travailler l'estime de soi. En partant de ses profils d'apprentissage et de ses intelligences multiples, l'adolescent retrouve confiance en lui, ensuite met en place différentes méthodes lui permettant de s'approprier la gestion et l'organisation de ses études.

Cohésion de groupe : ces ateliers sont organisés au sein des classes où l'entente n'est pas au rendez-vous. Au cours de ces ateliers, les élèves sont mis en situation-défi à résoudre de manière coopérative. Le but de ces ateliers est de permettre aux élèves de tenir compte de leurs forces et de leurs faiblesses pour réussir ensemble plutôt que l'un aux dépens des autres. Ces jeux ont donc pour fonction d'inviter les jeunes à se rencontrer dans un autre contexte, à travers des expériences originales et ludiques.

Développement de l'intelligence émotionnelle : L'éducation émotionnelle regroupe les diverses approches et les stratégies éducatives permettant de développer les compétences liées aux différents aspects de la relation à soi-même, à l'environnement et à la collectivité. Ces ateliers pourraient être organisés dans toutes les classes. Cependant (pour des raisons de faisabilité), nous nous sommes concentrés sur les classes au sein desquelles le rapport à soi et à l'autre est une difficulté.

Mots-clés : Intelligence multiple ; Mobilisation des ressources des jeunes, Confiance en soi ; Cohésion de groupe ; Climat favorable aux apprentissages

Sens, enjeux et contenus d'un projet européen pour la promotion d'une prévention pluri-catégorielle du décrochage scolaire

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Dominique Maillard, Fanette Merlin, Pascale Rouaud

Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), Marseille, France

Longtemps focalisée sur la question de l'élève, la lutte contre le décrochage scolaire intègre à présent le rôle des professionnels au sein de l'école. Cette contribution propose d'interroger cette nouvelle étape des politiques européennes à partir de l'analyse d'un projet réalisé dans trois espaces éducatifs différenciés (France, Luxembourg, canton du Valais) et dont l'objectif est de promouvoir le travail collaboratif pluri-catégoriel dans la prévention du décrochage scolaire. Trois niveaux de lecture seront envisagés pour appréhender globalement ce projet, son sens et ses enjeux : celui des intentions politiques et institutionnelles, celui de l'organisation, des pratiques sociales et professionnelles, enfin celui de la technique à travers un outil développé et évalué spécifiquement dans ce cadre.

La lutte contre le décrochage scolaire a profondément évolué en Europe depuis une vingtaine d'années sous l'influence combinée de politiques volontaristes, de productions de connaissances sur le sujet et de circulation de nouvelles manières de faire professionnelles entre les espaces nationaux. La diffusion de l'idée du décrochage scolaire comme problème public voire risque sociétal a progressivement modifié la question de ses représentations, cadres et contenus des politiques qui lui sont associées. Abordée au milieu de la décennie 90 par le biais de « l'exclusion des jeunes », la politique de lutte contre le décrochage scolaire ne prend une forme institutionnalisée que quelques années plus tard dans le cadre communautaire mais réalise rapidement une forme de cristallisation de différentes questions éducatives dans un problème unique, délimitée par un cadre général et instrumentée par des orientations et des principes d'action communs.

L'inscription de ce processus dans le projet politique d'une « économie européenne de la connaissance » et l'amélioration globale des systèmes d'éducation et de formation comme condition préalable expliquent à la fois le séquençage de la lutte contre le décrochage scolaire et le déplacement apparent de l'objet même de son action. D'abord focalisée sur la question de l'élève à travers les registres de l'intervention et de la compensation, les politiques de lutte contre le décrochage s'orientent à présent vers le registre de la « prévention » qui interroge les fondements et principes des systèmes éducatifs et pointent explicitement le rôle des professionnels.

Notre contribution propose d'interroger cette nouvelle étape des politiques européennes à partir de l'analyse d'un projet européen dont l'objectif central est de promouvoir, au sein d'établissements de l'enseignement secondaire, le travail collaboratif pluri-catégoriel de prévention du décrochage scolaire. Ce projet, financé par la Direction de l'Éducation de la Commission européenne a réuni, pendant plus de trois années, des partenaires provenant de six pays de l'union. Le projet entendait développer différentes dimensions qui doivent concourir à créer les conditions de la collaboration dans le travail de prévention: production d'éléments de connaissance à destination des praticiens, analyses des pratiques ordinaires des professionnels de terrain, création d'outils numériques support à la réflexion des professionnels, expérimentation puis évaluation de ces outils. Précisons enfin que seuls la France, le Luxembourg et le canton du Valais étaient, parmi les partenaires, plus spécifiquement concernés par l'analyse des pratiques professionnelles collaboratives et l'expérimentation de l'offre de service autour de la plate-forme numérique. Au sein de l'architecture complexe du projet, nous avons été en charge de la partie de l'évaluation, activité sur laquelle nous serons amenées à nous interroger bien évidemment.

Sans prétendre embrasser l'intégralité du projet, nous voudrions revenir sur certains éléments qui peuvent contribuer à une compréhension et un apprentissage collectifs des questions de la prévention à partir des processus de traduction qui s'opèrent aux différents niveaux concernés (européen, nationaux, locaux) mais aussi entre les niveaux.

Trois niveaux de lecture seront privilégiés : celui des intentions politiques et institutionnelles, celui de l'organisation, des pratiques sociales et professionnelles, enfin celui de la technique à travers l'évaluation d'un outil développé spécifiquement dans le cadre du projet.

Dans un premier temps, nous reviendrons en détail sur la genèse du projet. Il s'agira de montrer dans quelle mesure il vient s'inscrire dans l'évolution des politiques européennes de lutte contre le décrochage scolaire en épousant un cadre et des méthodes déjà éprouvés mais aussi en inventant un dispositif spécifique d'action. Dans cette partie seront également évoquées le positionnement des Etats partenaires dans le projet.

La question des pratiques sociales fera l'objet du deuxième temps de la communication. Nous nous interrogerons sur la manière dont les agents au niveau local de l'établissement scolaire traduisent des politiques et recommandations nationales autour de la prévention et mettent en œuvre pratiquement cette catégorie. Là encore, nous serons conduites à appréhender à la fois la spécificité nationale de la traduction par rapport au caractère transnational du travail en équipes.

Enfin, la dernière partie s'attachera plus particulièrement à la dimension technique très présente dans le projet, à la fois sous forme de différents contenus numériques hébergés sur une plateforme mais aussi à travers un outil de formation, objet même de l'expérimentation. Nous reviendrons sur la démarche de conception de cet outil (fondements théoriques, méthodologique des concepteurs) puis sur sa mise en œuvre et les usages auxquels il a donné lieu.

Cette contribution reposera à la fois sur les analyses produites dans le cadre du projet et sur les réflexions conduites a posteriori, en tant que partenaire du projet. Le matériau empirique est constitué d'un grand nombre d'entretiens réalisés en France, Suisse et Luxembourg auprès de responsables des politiques de lutte contre le décrochage scolaire et de différentes catégories de personnels

au sein d'établissements de l'enseignement secondaire et d'enquêtes par questionnaires commune à l'ensemble des pays concernés.

Mots-clés : Prévention du décrochage scolaire, Travail collaboratif, Communauté scolaire, Chefs d'établissement, Comparaisons internationales

Une histoire de relations humaines ? Effets de pairs et de qualité des relations élèves-enseignants dans l'explication de l'absentéisme en Fédération Wallonie-Bruxelles

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Ariane Baye, Christian Monseur,

Université de Liège, Belgique

La communication présente une analyse de l'absentéisme de journées entières d'école à partir des données de PISA 2015. Les données de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) sont comparées à celles des pays de l'OCDE. La communication se centre particulièrement sur l'analyse des effets de pairs et sur la qualité des relations élèves-enseignants dans l'explication de l'absentéisme. Les résultats indiquent que l'absentéisme d'un élève s'explique davantage par le niveau moyen d'absentéisme dans l'école que par le niveau socioéconomique de l'élève ou par le contexte socioéconomique ou académique de son école. Par ailleurs, en FWB comme dans tous les pays industrialisés, le sentiment d'être traité de manière injuste par les enseignants est significativement lié à la probabilité d'absentéisme.

Sur un continuum qui va d'un engagement scolaire total au décrochage, l'absentéisme apparaît à la fois comme symptôme et prédicteur puissant du désengagement scolaire (Tanner-Smith & Wilson, 2013). Ainsi, l'étude d'Alexander, Entwisle et Kabbani (2001) montre que les élèves qui décrochent dans le secondaire supérieur avaient en moyenne six fois plus d'absence au grade 1 (CP) que ceux qui ont fini par être diplômés, 16 fois plus d'absences au collège et 33 fois plus au grade 9 (lycée). Balfanz et ses collègues (Balfanz & Byrnes, 2012 ; McIver & Messel, 2013) pointent également le rôle spécifique de l'absentéisme chronique sur les taux de décrochage scolaire. Une étude menée auprès de 2 000 adolescents du grade 10 rapporte que le fait d'avoir manqué trop de jours d'école

constitue la raison la plus citée par les élèves comme cause de décrochage (Rotermund, 2007, cité par Rumberger & Lim, 2008). Par ailleurs, à partir de 35 études analysant la relation entre absentéisme et décrochage, Rumberger et Lim (2008) rapportent que la majorité des études trouvent un lien significatif entre l'absentéisme et la probabilité de décrocher et de ne pas obtenir de diplôme.

Parmi les facteurs associés à l'absentéisme, des recherches ont mis en avant l'importance des effets de pairs et de la qualité des relations élèves-enseignants.

Dans une étude menée en France sur des collégiens de ZEP, Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Preteur (2012) ont montré que la pression des pairs pouvait influencer l'engagement cognitif et les comportements a-scolaires en classes. L'importance des effets de pairs converge par ailleurs avec la tendance observée par Rumberger et Lim (2008) dans leur méta-analyse sur le décrochage menée à partir de 25 ans de recherches aux États-Unis.

Dans leur revue de la littérature, Lessard, Poirier, Fortin (2010) montrent l'importance de la qualité de la relation « élèves-enseignants » dans l'explication ou la prévention du décrochage scolaire. Ils rapportent notamment une étude de Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson et Elder (2004). Ces auteurs ont opéré un suivi longitudinal d'adolescents dans l'enseignement secondaire et montrent que, lorsqu'elle est perçue positivement par les élèves, la relation aux enseignants est un facteur qui améliore les résultats scolaires et prévient les problèmes de discipline, deux facteurs importants du décrochage. À l'inverse, d'après la recension de Lessard et al. (2010), les élèves à risque témoignent d'attitudes plus négatives envers leurs enseignants, disent être moins encouragés, ressentent moins de soutien et considèrent que les règles sont moins claires que les autres élèves.

Afin de mieux cerner l'ampleur et les facteurs associés à l'absentéisme en Fédération Wallonie Bruxelles, la question portant sur l'absentéisme de journées entières dans la base de données PISA 2015 a été associée, via une régression logistique, à des facteurs individuels et scolaires, afin de voir comment

la qualité perçue des relations élèves-enseignants (et plus singulièrement le sentiment d'être traité avec injustice par les enseignants) pouvait « expliquer » l'absentéisme. Les effets de pairs ont été traités en agrégeant les données sur l'absentéisme au niveau école.

Une première analyse (régression logistique avec comme variable dépendante l'absentéisme de journées entières et comme variables explicatives les performances au niveau élève et écoles, et le niveau socioéconomique au niveau élève et école) montre la prédominance du niveau de performance sur le niveau socioéconomique dans l'explication de l'absentéisme en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Une deuxième modélisation montre l'importance des effets de pairs dans l'explication de l'absentéisme. Le niveau d'absentéisme dans l'école est associé à un grand risque d'absentéisme (odds ratio=3.53). Cet « effet de pair » est de loin l'effet le plus important et significatif des variables introduites. Ce phénomène est observé en FWB et dans 24 pays industrialisés.

Dans la modélisation finale, 15 variables individuelles et scolaires ont été introduites pour expliquer l'absentéisme de journées entières. En FWB, seules quatre variables restent significatives pour expliquer l'absentéisme : la performance individuelle, le fait d'être issu de l'immigration, le fait d'avoir redoublé et le sentiment d'être traité avec injustice par les enseignants. L'effet du redoublement et du statut de l'immigration seront discutés, car ils ne se retrouvent pas dans tous les pays ayant des taux d'immigration et de redoublement élevés, mais le résultat le plus frappant est sans conteste le fait que, dans tous les pays industrialisés retenus, la variable traduisant le sentiment d'être traité avec injustice par les enseignants est associée à un plus grand risque d'absentéisme. Cela constitue sans doute un résultat inédit au niveau international et en FWB.

Le résultat observé ici, dont la régularité au niveau international est inédite, montre l'importance du rôle des enseignants comme agents favorisant l'intégration sociale des élèves. En effet, qu'il soit la cause ou la résultante (sous forme d'attribution externe à postériori) de l'absentéisme, le sentiment d'injustice

est effectivement susceptible de briser définitivement le fil plus ou moins ténu qui relie encore l'élève à son environnement scolaire.

Au-delà des politiques d'école, nos résultats interrogent aussi les politiques éducatives au sens large. L'analyse internationale montre en effet que les pays où les écoles diffèrent le plus les unes des autres en termes de niveau de performance sont aussi les pays où les différences entre écoles se marquent le plus en termes d'absentéisme.

Enfin, nos résultats montrent l'intérêt de se pencher sérieusement sur les phénomènes d'absentéisme chronique, pointés par Balfanz comme un élément sujet à de considérables améliorations dans les systèmes éducatifs, mais auquel on n'a porté jusqu'ici que peu d'attention.

Mots clés : Absentéisme ; Décrochage ; PISA 2015 ; Effets de pairs ; Relations élèves-enseignants

Références :

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Kabbani, N.S. (2001). The drop-out process in life course perspective: early risk factors at home and school. *Teachers College Record, 103*, 760-822. doi:10.1097/00004583-199007000-00014
- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). The importance of being in school: a report on absenteeism in the nation's public schools. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 78*(2), 4-9.
- En ligne : http://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/05/FINALChronicAbsenteeismReport_May16.pdf
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D.(2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: early identification and effective interventions. *Educational Psychologist, 42*(4), 223-235.
- En ligne : http://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/03/preventing_student_disengagement.pdf
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Preteur, Y. (2012). Formes de relations aux pairs et démobilité scolaire chez des adolescents français de milieux scolaires défavorisés. *Revue Québécoise De Psychologie, 33*(3), 213-236. En ligne :

<https://www.researchgate.net/publication/269993782>

- Lessard, A., Poirier, M., Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: a protective factor against school dropout? *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 2, 16361643. doi : <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.250>
- Mclver, M., & Messel, M. (2013). The abcs of keeping on track to graduation: research findings from baltimore. *Journal Of Education For Students Placed At Risk*, 18(1), 50-67. doi : <http://dx.doi.org/10.1080/10824669.2013.745207>
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why Students drop out of school: a review of 25 years of research*. Santa Barbara: California Dropout Research Project.
- Tanner-Smith, E.E., & Wilson, S.J. (2013). A Meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prevention Science*, 14(5) 468-478. doi:10.1007/s11121-012-0330-1

Que deviennent les jeunes décrocheurs après avoir été accompagnés par un Service d'Accrochage Scolaire (SAS) ?

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Laurie Jacquemain, Christine Smeyers,

Université de Liège, Belgique

La communication présente deux études sur le parcours ultérieur des jeunes ayant été accompagnés par un SAS.

La recherche quantitative a pour objectif principal de donner des indicateurs sur les parcours des jeunes suivant leur mois de sortie. Elle se base sur 84 entretiens téléphoniques et présente 2 faits marquants : 75% des répondants ont rattrachés après être passés par un SAS et 25% des jeunes restent en décrochage à la sortie du SAS. La majorité des élèves rattracheurs changent d'établissement ultérieurement.

La recherche qualitative s'appuie sur 13 entretiens individuels avec des jeunes et étudie différentes pratiques éducatives qui pourraient être instaurées à l'école pour les aider à la réintégrer. Les résultats montrent un effet bénéfique de ces pratiques, d'après les déclarations des jeunes, sur la réintégration et une interconnexion de certaines d'entre elles.

Selon Blaya (2010) le décrochage scolaire est devenu un véritable problème sociétal et politique mondial et, d'après Potvin (2012), il a nombre de conséquences négatives sur l'individu et la société.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, afin de lutter contre ce phénomène, les jeunes peuvent être accompagnés par un des douze SAS instaurés depuis 2002. Le Service des Inscriptions et de l'Assistance aux établissements scolaires de la FWB indique que, depuis 2008, en moyenne 530 adolescents sont pris en

charge par ces dispositifs chaque année. Cela laisse entrevoir l'ampleur du phénomène dans notre système éducatif.

En dépit de ce constat, peu d'études se penchent sur les effets de ce dispositif pour pallier le problème du décrochage scolaire. De ce fait, il nous a paru intéressant d'étudier le parcours des jeunes à leur sortie du SAS. D'autre part, étant donné qu'un des objectifs des SAS est la réintégration scolaire de ces jeunes, il nous a semblé intéressant de se pencher sur les éléments mis en place à l'école qui pourraient favoriser ce processus de réintégration. A ce sujet, pour éviter que les décrocheurs retombent dans une situation d'échec, Longhi (2011) et Desmarais (2012), recommandent de mettre en place une approche globale du rattachage.

Cette communication est le fruit de deux recherches menées dans le cadre de mémoires de master en sciences de l'éducation, l'une est quantitative et l'autre qualitative.

La recherche quantitative a pour objectif principal de connaître le parcours des jeunes à leur sortie du SAS et ce en retraçant celui-ci mois par mois, jusqu'à trois ans après leur sortie. Elle fait également le lien entre plusieurs facteurs tels que le temps passé au SAS, et le fait que le jeune ait réintégré ou non sa scolarité par la suite.

La recherche qualitative, quant à elle, ne s'est pas penchée sur l'apport du SAS en soi, mais bien sur la réintégration scolaire qui suit cet accompagnement en étudiant huit pratiques éducatives qui pourraient s'avérer bénéfiques dans ce processus : (1) restaurer l'estime de soi, (2) favoriser la motivation scolaire, (3) construire un projet personnel, (4) accompagner éducativement et psychologiquement, (5) établir la communication et des relations positives, (6) prendre en compte la globalité et la singularité de l'élève, (7) construire des repères clairs et (8) instaurer des alliances éducatives.

Au sujet de la recherche quantitative : l'enquête concerne les élèves sortis du SAS entre les années 2013 et 2016. Elle s'adresse à 382 jeunes inscrits

dans une école avant leur entrée au SAS. 84 jeunes ou parents de jeune ont accepté de répondre à un court questionnaire lors d'un appel téléphonique. Ce questionnaire, inspiré du calendrier professionnel établi pour l'enquête Génération 2004 (Aliaga, Duploux, Jugnot, Rouaud & Ryk, 2010, p.14) avait comme objectif de retracer mois par mois les études ou formations suivies par le jeune après son passage par le SAS.

Concernant la recherche qualitative : treize entretiens semi-directifs ont été menés avec des jeunes ayant réintégré un établissement scolaire. L'objectif était de comprendre leur vécu (Blaya, 2010), leur histoire et leurs parcours personnels. Pour traiter les données, nous avons analysé les différents récits, en vue de mettre en évidence quelles pratiques éducatives qui semblent avoir aidé les jeunes à se réintégrer et pourquoi. Nous avons également tenté de décrypter les liens qui existent entre ces pratiques.

L'intérêt de ce double regard quantitatif et qualitatif sur la problématique est d'obtenir des données quant à la suite du parcours des jeunes accompagnés par un SAS et donc avoir un état des lieux de la situation des jeunes après le SAS (quantitatif) mais également de comprendre plus en profondeur des histoires à chaque fois singulières et uniques pour mieux appréhender les difficultés inhérentes au processus de réintégration scolaire (qualitatif).

Parmi les jeunes de l'échantillon quantitatif, 25 % sont toujours en décrochage scolaire juste après leur sortie du SAS. Il apparaît que ceux-ci ont passé en moyenne 15 jours de plus dans la structure que les élèves qui ont retrouvé les voies de l'école. Les jeunes en situation de décrochage au moment de l'étude (23%) sont restés en moyenne 40 jours de plus au SAS. Nous avons également constaté que les jeunes ayant été accompagnés plus longtemps par le SAS ont moins bénéficié d'alliances éducatives Enseignement-Aide à la jeunesse, pourtant préconisées par le décret intersectoriel (2013).

Les résultats de ces deux recherches montrent que la majorité des jeunes sortis de SAS réintègrent leur école initiale et en changent dans les mois qui suivent. Néanmoins, de nombreux jeunes parviennent tout de même à se

réintégrer dans leur école initiale. Dans les deux cas, il semblerait que certaines pratiques éducatives mises en place à l'école peuvent favoriser la réintégration scolaire : le travail sur l'estime de soi, la motivation, le(s) projet(s), l'accompagnement éducatif et/ou psychologique, les relations positives, la prise en compte du jeune dans sa singularité et sa globalité, les repères clairs et les alliances éducatives. Il s'avère également que certaines de ces pratiques sont interconnectées, notamment le travail sur le projet, l'estime de soi et les relations en lien avec la motivation.

En outre, les résultats de ces études montrent qu'il est possible de réintégrer une scolarité ou une formation quelles que soient les caractéristiques individuelles du jeune : le sexe, l'âge, le temps passé au SAS, la filière d'études, le changement ou non d'école.

Concernant les limites de l'étude, précisons que, dans le cadre de la recherche quantitative, seuls 84 réponses ont été obtenues sur les 382 (suite à des numéros plus attribués, des refus ou des messages vocaux laissés sans rappel ultérieur). Par rapport à la recherche qualitative, il a été extrêmement laborieux de trouver 13 individus pour mener les entretiens individuels (suite à des refus des directions, des psychologues, des parents ou des jeunes eux-mêmes). D'une part, nous pouvons donc nous interroger sur les raisons de ces difficultés ou refus à entrer en contact avec les jeunes concernés par cette problématique. D'autre part, nous nous questionnons sur l'écart des résultats obtenus si, pour l'étude quantitative, les numéros joignables avaient accepté de participer à l'enquête et, pour l'étude qualitative, si d'autres professionnels avaient accepté d'ouvrir les portes de leur école à cette recherche.

Mots-clés : Décrochage scolaire ; Réintégration scolaire ; Education ; Ecole, Raccrochage

Références :

- Aliaga, C., Duploy, B., Jugnot, S., Rouaud, P., & Ryk, F. (2010). Génération 2004: *Méthodologie et bilan*. Marseille Cedex : Céreq.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Décret intersectoriel : 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. (2013). *Moniteur belge*, 21 novembre, p.39910.

Desmarais, D. (2012). *Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif. Une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.

Longhi, G. (2011). Pour une persévérance scolaire généralisée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 56, 179-191.

Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Québec, Canada : Béliveau.

Table ronde (Salle Albert II)

Enjeux et perspectives d'une éducation durable

Intervenants:

Jean-Yves Rochex,

Département Sciences de l'Éducation

Laboratoire CIRCEFT, Université Paris 8, Saint-Denis, France

Bernard De Vos

Délégué général aux droits de l'enfant, Bruxelles, Belgique

Eric Debarbieux

Ecole supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE)

Université Paris-Est, Creteil, France

Michel Janosz

École de Psychoéducation, Université de Montréal, Canada,

Groupe de recherche sur les environnements scolaires,

Centre de recherche interuniversitaire sur formation et la profession enseignante (CRIFPE),

*Institut de recherche en santé publique de l'Université de Montréal (IRSPUM),
Canada*

Catherine Sellenet

Faculté des Sciences de l'Éducation,

CREN, Université de Nantes, France

Bruno Humbeek

Université de Mons, Belgique

Mercredi 11 octobre 2017

SYMPOSIUM N°7 (Salle du Trône)

Trois approches de l'évaluation des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire : méta-analyse, auto-évaluation et élaboration d'un répertoire élargi de questions

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Coordinateur : Michel Vandekerke,

Observatoire des politiques culturelles, Belgique,

Intervenants : Ariane Baye, Françoise De Boeck, Ghislain Plunus,

Catherine Otte, Jean Blairon,

Université de Liège, Belgique,

Fédération Wallonie Bruxelles, Belgique,

ASBL RTA, Belgique

L'évaluation de politiques publiques portant sur des problématiques sociales un tant soit peu complexes ne peut faire l'économie de la question de la mobilisation des savoirs, des connaissances et de l'expertise des acteurs de la mise en œuvre de ces politiques. Que l'on parle d'évaluation participative, d'auto-évaluation voire d'évaluation émancipatrice, on retrouve, sous des appellations diverses, la conviction que la prise en compte du point de vue des acteurs est indispensable à un diagnostic pertinent du *modus operandi* et des effets d'une politique donnée. Ce qui soulève, corolairement, la question des voies appropriées pour mobiliser ce point de vue de manière adéquate. Le symposium abordera ces questions au travers de trois approches contrastées.

« *A la recherche des résultats les plus probants (best evidence)* » proposera une méta-analyse d'un corpus choisi de recherches relatives à la lutte contre le décrochage scolaire.

« *Richesse et périls de l'autoévaluation d'un dispositif innovant de concertation* » retracera les démarches adoptées par des acteurs pour intégrer des outils d'évaluation dans la mise en œuvre d'une politique de lutte contre le décrochage scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

« *Pour une évaluation élargie des actions dites d'accrochage scolaire* » présentera le processus de co-construction des questions jugées pertinentes pour l'évaluation des Services d'accrochage scolaire en fédération Wallonie-Bruxelles. Ce travail s'est fait en collaboration avec certains responsables de SAS et à abouti à un répertoire élargi de questions d'évaluation potentiellement pertinentes.

Les trois interventions mettront en priorité l'accent sur les résultats et enseignements tirés.

Ces trois approches seront discutées en relation avec les cadres normatifs de référence dans le champ de l'évaluation des politiques publiques.

Richesse et périls de l'autoévaluation d'un dispositif innovant de concertation

Par Françoise De Boeck, Ghislain Plunus,
Fédération Wallonie Bruxelles, Belgique

Depuis près de trois ans plusieurs centaines d'acteurs des secteurs de l'Enseignement Obligatoire, de l'Aide à la Jeunesse et de la santé se réunissent régulièrement dans le cadre d'un nouveau dispositif de concertation en Fédération Wallonie Bruxelles.

Ils s'articulent sur un « principe général » le développement de politiques conjointes pour 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.

Quatre axes sont identifiés : le bien être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention et la réduction des violences et l'accompagnement dans les démarches d'orientation. Nous présenterons lors de la communication la structuration de ce dispositif et le décret qui l'organise. Quels résultats après trois années de mise en place ?

Nous démontrerons que les acteurs ont bien investi le dispositif, qu'ils sont globalement satisfaits, apprennent les uns des autres et développent, à des rythmes divers selon les lieux, des actions communes telles que souhaitées par le décret.

Cependant, plusieurs niveaux d'évaluation des résultats peuvent être envisagés. Le décret organisant des politiques conjointes, comme la Recherche Action qui l'a en grande partie inspiré (voir la présentation au colloque du LASALE

Lausanne Juillet 2016), repose sur une hypothèse implicite que nous pourrions formuler comme suit : « Une meilleure connaissance et collaboration entre les acteurs concernés devrait améliorer la résolution de situations problématiques en matière d'accompagnement de jeune en absentéisme, de décrochage ou d'autres problématiques »...

Si nous nous arrêtons un instant sur cette hypothèse et voulons mesurer l'impact d'un dispositif ayant cette visée (ce qui est le cas du décret qui sera explicité), notons deux niveaux de mesures :

- Le dispositif parvient-il à faire en sorte que les acteurs de terrain des différents secteurs se connaissent mieux et collaborent mieux. Mais surtout, en finalité :
- Cette meilleure connaissance et collaboration permet-elle une prise en charge plus rapide et plus efficiente de la problématique du jeune ?

Par ailleurs, le décret prévoit la mise en place de différents organes de concertation chargés de missions précises. Ce sont en tout une soixantaine de missions susceptibles de déclinaisons en critères et indicateurs...

Que mesurer ? Comment ? Par qui ?

Cette communication professionnelle visera à éclairer le positionnement et le cheminement d'acteurs de l'administration (appelés facilitateurs) qui ont en charge, globalement, de soutenir et stimuler le dispositif quant au questionnement qui a été le leur à propos de l'évaluation (dont on retrouve les enjeux principaux supra). Evaluation d'une politique publique dont ils sont les principaux artisans de terrain mais également, en filigrane, évaluation de leur propres actions.

Alors que le décret qui guide leurs actions prévoit une évaluation, cette équipe de sept personnes s'est spontanément dotée d'outils de mesure de leurs actions créés ensemble. Elle a suivi des formations en la matière et continue de s'interroger, en équipe, non seulement sur l'impact et le résultat de leur travail mais également sur ce que cela implique en matière d'identité professionnelle puisque leur fonction est inédite. En effet, devenus « experts de terrain » dans ce domaine,

quelle place donner à leurs démarches dans le cadre d'une évaluation de politique publique, quelle validité octroyer aux résultats obtenus ?

Nous vous invitons à suivre le parcours réflexif et empirique de cette équipe...

Mots-clés : Évaluation ; Décrochage scolaire ; Concertation ; Enseignement ; Aide à la Jeunesse-santé-politiques conjointes

Pour une évaluation élargie des actions dites d'accrochage scolaire

Par Catherine Otte, Jean Blairon,

Directrice du SAS « Seuil », ASBL RTA, Belgique

Les SAS sont des services qui disposent d'un double agrément : par le Ministère de l'Education et par le Ministère de l'aide à la jeunesse. Pendant une période déterminée, ils accueillent et aident des élèves qui sont soit exclus d'un établissement scolaire, soit s'en sont absentés excessivement, soit ne sont inscrits dans aucun établissement.

Plusieurs directrices et directeurs de SAS ont souhaité mettre sur pied un processus de co-construction d'un répertoire de questions d'évaluation permettant de discuter le sens et la valeur des pratiques mises en oeuvre par leur service.

Le contexte de cette co-construction était double :

- l'impression prévalait chez les protagonistes que l'évaluation de leurs actions s'opérait dans un cadre trop étroit, trop exclusivement centré sur « la remise à l'école » ;
- ils souhaitaient aussi mettre leurs pratiques en débat, notamment sur des questions ardues, comme les traces légitimes de leurs actions, des événements critiques (le renvoi d'un jeune du SAS, un retour raté à l'école...) le respect du secret professionnel...

Le processus a donc pris la forme d'une comparaison systématique des pratiques, adossée à la sociologie de l'acteur-réseau, pour qui « une action n'est jamais une affaire cohérente, contrôlée, rondement menée, dont les contours seraient bien définis » (B. Latour). Ce programme sociologique nous a conduits à tenter d'identifier et de construire « l'éventail stupéfiant d'entités qui rendent compte du pourquoi et du comment d'une action donnée » (idem).

Nous avons donc systématiquement comparé comment les acteurs interprétaient (au sens musical) telle ou telle prescription contenue dans leur cadre légal, sachant que, ce faisant, c'est d'une forme de société qu'ils se faisaient aussi les interprètes.

Quatre types de questionnements ont été construits à propos d'objets différents :

- « Que mettez-vous comme contenu dans cette prescription ? » (à propos du travail avec les familles)
- « Comment tenez-vous compte de l'ensemble des éléments contenus dans cette prescription ? » (à propos du projet personnel du jeune)
- « Comment vous situez-vous par rapport à cet « analyseur » ? » (à propos du caractère « alternatif » de leur pédagogie)
- « Quels incidents critiques sont susceptibles de vous empêcher de dormir ? » (à propos du rapport à l'école)

Nous exposerons quelques exemples de résultats produits par cette co-construction soit un exemple par type de questionnement. Ces résultats nous paraissent de nature à enrichir l'évaluation de la politique publique dite « d'accrochage scolaire ».

- Travailler avec les familles : deux controverses (selon une logique d'étanchéité ou selon une logique d'implication ? Travailler « avec » ou, parfois aussi, travailler « sur »?).
- Le projet personnel du jeune : une interprétation idéologique à éviter ; un cumul d'exigences peu vivable ; 10 questions déterminantes.
- Les pédagogies alternatives : au service des subjectivités ou d'un processus de subjectivation ?
- Les éléments-clés d'un rapport à l'école : accorder autant d'importance à la sortie du SAS qu'à son entrée ; combiner discontinuité et présence relative des partenaires ; gérer un effet implicite de « cautionnement ».

ATELIER N°11 : Climat scolaire / Harcèlement (Salle Rubens)

Spécificité de l'Éducation Physique et Sportive dans l'intégration scolaire : utiliser l'engagement corporel pour construire l'affiliation entre les élèves

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par Claire Cazin, Jessica Mange, Céline Buchs, Nicolas Margas,
UNICAEN, CESAMS, EA 4260, France,
UNICAEN, LPCN, EA 7452, France
Section des sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse

L'effet d'affiliation face aux menaces partagées, étayé par des études menées en laboratoire, laisse supposer un pouvoir particulier des mises en jeu corporelles vécues en Éducation Physique et Sportive (EPS) par les élèves sur l'affiliation entre pairs. Notre étude teste cette hypothèse lors d'un cours d'EPS pendant lequel les élèves partagent avec un nouvel élève des exercices dont le degré de menace corporelle est manipulé (fortement versus faiblement menaçant). Nos résultats indiquent que ce partage d'exercices menaçants augmente le sentiment de similitude émotionnelle qui amène les participants à percevoir le nouvel élève comme plus chaleureux et à s'engager davantage dans des comportements intégratifs à son égard. Le rôle particulier de l'EPS dans la construction du mieux vivre ensemble est discuté.

Les politiques internationales (e.g. Rapport mondial de la santé, 2008 ; Traité de Lisbonne, 2009) considèrent l'Éducation Physique et Sportive (EPS) comme un vecteur privilégié d'intégration sociale en arguant sa capacité particulière à construire l'affiliation et le « mieux vivre ensemble » entre les élèves. Notre étude identifie l'une des raisons pour lesquelles l'EPS serait un média particulier pour construire les relations sociales entre les élèves en montrant l'effet

d'affiliation des menaces corporelles partagées qui sont inhérentes à cette discipline scolaire. En effet, de nombreuses études menées en laboratoire dans le champ de la psychologie sociale démontrent que partager une situation de menace suscite de l'affiliation entre pairs (e.g. Schachter, 1959 ; Gump & Kulik, 1997). Face à la menace, les individus recherchent automatiquement de l'affiliation auprès des individus qui, en partageant la même menace, apportent du support social et soutiennent donc leur sentiment de sécurité (hypothèse dite de la « similitude émotionnelle », Schachter, 1959). Townsend, Heejung et Mesquita (2013) ont effectivement démontré que le fait de partager des émotions similaires avec un individu également menacé prédisait la réduction du stress ressenti face à la situation menaçante. L'objectif de notre étude est de répliquer lors d'un cours d'EPS cet effet d'affiliation des menaces partagées qui n'a été démontré qu'en laboratoire. De plus, l'étude cherche à identifier les variables déterminantes dans ce processus afin de proposer des situations pédagogiques innovantes pour favoriser l'intégration sociale et renforcer le « mieux vivre ensemble ». Pour ce faire, nous avons créé une situation dans laquelle les élèves partagent avec un nouvel élève des exercices dont le degré de menace corporelle est manipulé.

92 lycéens âgés de 16 à 20 ans ($M = 17.32$, $SD = .80$) participent à cette étude réalisée pendant les séances d'EPS. Des étudiants de première année universitaire jouent le rôle d'un nouvel élève censé intégrer l'établissement deux semaines plus tard. Les participants sont répartis aléatoirement dans la condition expérimentale (partage d'une expérience corporelle fortement menaçante, $N = 44$) et contrôle (partage d'une expérience corporelle faiblement menaçante, $N = 48$). Dans la condition expérimentale (menaçante), les élèves sont exposés à un discours « alarmiste » portant sur les accidents en gymnastique. Ensuite, chaque élève réalise conjointement avec le « nouvel élève » un exercice gymnique sur une poutre en ayant la vision masquée. Dans la condition contrôle (non menaçante), les élèves sont exposés à un discours rassurant, et chaque élève réalise conjointement avec le « nouvel élève » l'exercice gymnique avec la vision masquée, mais sur des lattes placées au sol.

Les élèves complètent ensuite un questionnaire qui permet d'évaluer (1) la motivation d'affiliation traduite par une modification de la perception de

chaleur psychologique (Fay & Maner, 2012) du nouvel élève (e.g., Dans quelle mesure jugez-vous le nouvel élève comme chaleureux), (2) la perception de similitude émotionnelle avec lui (e.g., « Vous êtes-vous senti aussi nerveux que le nouvel élève au cours de l'exercice de gymnastique ? »), et (3) la volonté de s'engager dans des comportements intégratifs vis-à-vis du nouvel élève en indiquant le nombre de jours durant lesquels ils s'engageaient à prendre en charge le nouvel élève sur le calendrier des deux semaines à compter du premier jour passé dans l'établissement. Les résultats indiquent que la menace partagée modifie les caractéristiques attribuées au nouvel élève en termes de chaleur ($F(1,90) = 4.60$; $p = .034$; $\eta^2 p = .05$) et de perception de similitude émotionnelle avec ce dernier ($F(1,90) = 15.38$; $p < .001$; $\eta^2 p = .15$) comparativement au partage de la situation non menaçante. Elle entraîne aussi une augmentation du nombre de jours (de 4,6 en condition non menaçante à 5,8 en condition menaçante) durant lesquels l'élève s'engage à produire des comportements pour intégrer le nouvel élève ($F(1,90) = 4.48$; $p = .037$; $\eta^2 p = .05$). Des analyses de médiation supplémentaires montrent que cette amélioration des intentions de comportements intégratifs est due au fait que les élèves perçoivent plus chaleureusement le nouvel élève et que c'est le cas parce qu'ils ont l'impression qu'ils ressentent des émotions similaires.

Cette recherche montre que les menaces partagées induites par l'engagement corporel des élèves en EPS renforcent l'affiliation entre ces derniers. Plus précisément, au cours de la menace partagée, les participants ressentent de la similitude émotionnelle avec le nouvel élève, le perçoivent alors comme plus chaleureux, ce qui les incite à s'engager dans le temps dans des comportements intégratifs à son égard. De plus, il convient de noter que ces effets apparaissent dans un contexte où la communication verbale et la coopération entre les élèves étaient rendues impossibles par la situation créée par le chercheur. Ainsi, le recours à des dispositifs pédagogiques qui utilisent l'engagement corporel paraît être particulièrement intéressant pour construire l'affiliation sociale et le mieux vivre ensemble dans des situations où la communication et la coopération sont difficiles, notamment avec des élèves à besoins éducatifs particuliers ou des élèves allophones. Cette étude permet donc de proposer des dispositifs innovants et originaux pour favoriser l'intégration des élèves.

Mots clés : Intégration ; Education Physique et Sportive ; Menace partagée ; Affiliation

Références :

- Fay, A. J., & Maner, J. K. (2012). Warmth, spatial proximity, and social attachment: the embodied perception of a social metaphor. *Journal Of Experimental Social Psychology, 48*(6), 1369-1372. doi:10.1016/j.jesp.2012.05.017
- Gump, B., & Kulik, J. (1997). Stress, affiliation, and emotional contagion. *Journal Of Personality And Social Psychology, 72*(2), 305-319. doi : 10.1037/0022-3514.72.2.305
- Schachter, S. (1959). *The psychology of affiliation*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Townsend, S. S. M., Kim, H. S., & Mesquita, B. (2013). Are you feeling what I'm feeling? Emotional similarity buffers stress. *Social Psychology And Personality Science, 2*(4), 1-8. doi : 10.1177/1948550613511499

Prévenir les violences et les discriminations : de la culture scolaire aux alliances éducatives durables

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par Caroline Dayer,

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève, Suisse

Cette communication s'inscrit dans un double objectif de prévention des violences et des discriminations - injure, (cyber)harcèlement, stéréotype, exclusion, rejet - d'une part, de promotion de l'égalité et des droits humains - processus de socialisation et conditions d'apprentissage, parcours scolaires et professionnels - d'autre part. Elle se focalise plus particulièrement sur les modalités et les dispositifs favorisant le mieux-vivre ensemble à l'école ainsi que sur le type et la durabilité des alliances éducatives. Dans le prolongement de travaux de recherche menés sur ces questions depuis une quinzaine d'années, cette communication se base sur une étude réalisée dans des cycles d'orientation genevois. L'analyse des entretiens de recherche déploie une dynamique entre dimensions personnelle (posture professionnelle), interpersonnelle (communauté éducative et participation des élèves, réseau interne et externe) et institutionnelle (cadre, organisation, politique).

Cette communication s'inscrit dans la problématique « Favoriser le mieux-vivre ensemble, prévenir les violences visibles et invisibles », tout en faisant écho aux problématiques « Favoriser l'accrochage scolaire » et « Favoriser l'inclusion sociale ». Elle se réfère en effet à un double objectif de prévention des violences et des discriminations - injure, (cyber)harcèlement, stéréotype, rejet, exclusion - d'une part, de promotion de l'égalité et des droits humains - parcours scolaires et professionnels - d'autre part.

La réflexion proposée se situe dans le prolongement de travaux de recherche (menés depuis une quinzaine d'années) qui analysent l'impact des violences sur les processus de socialisation et les conditions d'apprentissage en contexte scolaire ainsi que la façon dont les discriminations créent des situations de vulnérabilité (Dayer, 2016). La présente communication se centre sur les modalités et les dispositifs favorisant le mieux-vivre ensemble. Elle se base sur une recherche en cours qui s'achèvera à l'automne 2017 et qui porte sur la consolidation et le développement de la prévention des préjugés, des discriminations et des violences dans le cadre de l'enseignement public dans le Canton de Genève en Suisse.

Son but consiste à analyser les pratiques éducatives - individuelles comme institutionnelles - qui se déploient dans les établissements scolaires, à identifier les obstacles rencontrés et les leviers mobilisés et à travailler la durabilité de telles dynamiques. L'émergence de ce projet pionnier qui consiste à penser l'articulation des discriminations sera présentée, tout comme ses enjeux scientifiques et politiques, ainsi que les cadres nationaux, cantonaux et internationaux qui l'encadrent.

La constellation conceptuelle développée pour appréhender l'articulation des discriminations se veut interdisciplinaire et fait dialoguer notamment les notions de norme, de stéréotype-préjugé-discrimination, de stigmatisation (Butler, 2004 ; Dayer, 2015 ; Goffman, 1975). La nuance entre « stigmates » visibles et invisibles, choisis ou non, modifiables ou non vise à souligner les mécanismes transversaux des discriminations et la spécificité des vécus. 1 Département de l'Instruction publique, de la culture et du sport (DIP) ; Bureau de l'intégration des étrangers et étrangères (BIE) ; Haute Ecole de Travail Social (HETS).

Une entrée par le pouvoir de l'injure (Dayer, 2017) met en exergue les métaphores de l'épée de Damoclès et de l'iceberg des violences. En regard de leurs faces cachées, il s'agit de discuter différents modèles d'appréhension des violences à l'école et plus spécifiquement du (cyber)harcèlement (Meyer, 2008 ;

Pikas, 2002), en relevant en quoi leur conception préfigure des modalités de prise en charge et certains écueils. En écho au texte de cadrage, un focus sur une perspective de genre est élaborée (Chamberland, Richard & Bernier, 2013 ; Dayer, 2013 ; Richard & Couchot-Schiex, 2016).

La démarche de recherche se fonde sur l'interactionnisme historico-social et une approche compréhensive. Elle se base sur l'analyse d'entretiens de recherche semidirectifs. Cette technique méthodologique a été choisie en raison de sa capacité à faire émerger les significations des personnes concernées et à éviter une catégorisation a priori. À ce jour, une trentaine d'entretiens (qui seront poursuivis à la rentrée scolaire) ont été réalisés auprès d'adultes (direction, décanat, corps professoral, personnel de la santé et du social) dans des cycles d'orientation genevois (élèves de 12 à 15 ans). Le degré du secondaire 1 a été choisi en raison du moment charnière que cette transition représente.

Les résultats mettent en évidence les démarches personnelles et collectives d'intervention face aux violences, de prévention des discriminations et de promotion du mieux-vivre ensemble. Ils explorent plus particulièrement la façon dont les adultes réagissent à chaud et agissent à froid. L'analyse fait ressortir trois principales dimensions.

1) Dimension personnelle : Chaque adulte a la possibilité d'agir sur ces questions au quotidien et la posture professionnelle constitue un vecteur essentiel (langage, réactivité, réflexivité, clarté des messages, formation, etc.). Il s'agit donc d'incarner le mieux-vivre ensemble dans le quotidien et pas uniquement lors d'événements ponctuels, notamment à travers les enseignements et via le projet global de la formation de l'élève du plan d'études romand (PER) qui est composé des domaines disciplinaires (différentes séquences didactiques et activités pédagogiques ont été proposées par le corps enseignant), de la formation générale et des capacités transversales. Dans ce sens, l'individuel rejoint le collectif et une communauté de pratiques.

2) Dimension interpersonnelle : Travailler de façon collaborative favorise une dynamique pédagogique cohérente et des conditions éducatives

seraines. De la direction au corps enseignant, du personnel de santé au service de médiation, des bibliothécaires au concierge, des parents aux pairs, les alliances éducatives se déclinent de différentes manières. Les résultats mettent en exergue des réseaux internes et externes aux établissements et la nécessité de faire participer activement les élèves aux activités (réaliser des jeux de rôles, créer une exposition de photos, etc.).

3) Dimension institutionnelle : Le travail individuel et collectif se montre d'autant plus durable s'il s'ancre dans un positionnement institutionnel clair (par exemple via des chartes revisitées et mobilisées en début comme en cours d'année). Le passage de la notion de climat scolaire à celle de culture scolaire souligne une volonté de travailler en profondeur et à long terme. Les principaux enjeux renvoient à la question de la systématisation et de la pérennisation de telles dynamiques. Il s'agit d'articuler en permanence ces trois dimensions, en créant ou en consolidant les pôles de compétences au sein des établissements et en favorisant les alliances éducatives.

Mots-clés : Prévention des violences et des discriminations ; (Cyber)harcèlement ; Mieux-vivre ensemble ; Dispositifs scolaires ; Alliances éducatives durables

Références :

- Butler, J. (2004). *Le pouvoir des mots. Discours de haine et politique du performatif*. Paris : Amsterdam.
- Chamberland, L., Richard, G. & Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches Et Educations*, 8, 99-114. En ligne : <http://rechercheseducations.revues.org/1567>
- Dayer, C. (2017). *Le pouvoir de l'injure. Guide de prévention des violences et des discriminations*. La Tour d'Aigues : Aube.
- Dayer, C. (2016). Socialisation en négatif : des situations de vulnérabilité aux conditions d'apprentissages. *Tréma*, 46, 51-61. doi : 10.4000/trema.3593
- Dayer, C. (2015). Agir dès le plus jeune âge : quelle posture professionnelle face aux discriminations ? *Revue [Petite] Enfance*, 118, 12-21.
- Dayer, C. (2013). De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste. *Recherches Et Educations*, 8, 115-130. En ligne : <http://rechercheseducations.revues.org/1568>

- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris: Minuit.
- Meyer, E. J. (2008). A reframing of bullying and harassment : transforming schools through critical pedagogy. *McGill Journal Of Education*, 43(1), 33-48.
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326. En ligne :
http://www.pikas.se/SCm/Anatol_SchPs_Inter2002.pdf
- Richard, G., & Couchot-Schiex, S. (2016). Violences sexistes et sexuelles et système de genre. Quelle lecture genrée des violences ? Coll. *Penser les nouvelles problématiques éducatives dans une perspective internationale. Recherches en éducation et recomposition des espaces scolaires et éducatifs*. En ligne :
https://probeduc.sciencesconf.org/data/pages/Index_Probeduc_Publi.pdf

Empathie, Entraide, Equipe : Ensemble pour stopper le harcèlement

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par Gilles Fossion,

Université de Paix, Namur, Belgique

La recherche en éducation consacrée aux programmes efficaces et aux bonnes pratiques pour prévenir et lutter contre la violence scolaire est devenue une part importante dans la littérature scientifique (Wilson & Lipsey, 2006). Ainsi, depuis une dizaine d'années, de nombreux chercheurs se sont penchés sur cette problématique complexe qu'est la violence à l'école. Intimidation, (cyber)harcèlement, bouc émissaire, souffre-douleur, brimades, moqueries, rejet social,... Les mots ne manquent pas pour désigner les diverses formes de violences à école. Parmi celles-ci, le harcèlement en constitue une des plus courantes.

Le harcèlement scolaire représente une forme de violence spécifique, à laquelle 10 à 16 % des jeunes seraient confrontés en tant que victimes. Plutôt que d'intervenir uniquement en situation de crise de manière coercitive, la volonté de l'Université de Paix est de proposer un projet global davantage centré sur la prévention tout en proposant aux professionnels des procédures d'intervention cohérentes pour stopper les situations qui surviennent. D'une part, il s'agit de prévenir ce type de violence en mobilisant et en développant l'entraide et l'empathie de tous les membres de la communauté scolaire (jeunes et adultes). D'autre part, le second objectif est d'enrayer et de (re)construire les relations et le climat de groupe au travers de techniques d'intervention adaptées au contexte et aux jeunes.

C'est pourquoi, l'objectif de la présente communication est de présenter en détail le projet développé par l'Université de Paix et de mettre en évidence ses avantages, ses perspectives et ses limites. Les points abordés recouvreront la sélection des écoles, la formation des équipes éducatives, l'animation des jeunes ainsi que l'accompagnement de projet que l'Université de Paix propose aux différents établissements avec qui elle collabore.

Mots-clés : Prévention ; Intervention ; Harcèlement scolaire

Références :

Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2006). *The effects of school-based social information processing interventions on aggressive behavior*. doi: 10.4073/csr.2006.5

ATELIER N°12 : Famille-immigration / Ecole-famille

Raccrocher une formation : expériences parentales et dispositifs de remédiation dans le contexte genevois

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Rami Mouad, Amaranta Cecchini,

Service de la Recherche en Education (SRED), Genève, Suisse

Cette contribution propose un regard décentré sur le processus de retour en formation à partir de deux études genevoises portant sur l'expérience des parents de jeunes décrocheurs et sur l'évaluation d'un dispositif d'aide au retour en formation. Ce dernier (Cap Formations) est la structure centrale de remédiation dans le canton dont les deux traits distinctifs sont l'individualisation de la prise en charge et l'interinstitutionnalité. Cette contribution met en évidence une certaine adéquation entre les attentes des parents et le fonctionnement de ce dispositif. Elle met également en exergue les défis auxquels il est confronté, ainsi que les zones de tension entre les modalités de la prise en charge et les attentes des parents.

Le décrochage scolaire a pris une place croissante dans le paysage politique au cours des dernières décennies. Constatant que l'obtention d'une certification de niveau secondaire II (CITE 3) correspond au seuil minimal pour opérer une transition à la vie active et une insertion sociale de qualité, de nombreux Etats ont mis en place des politiques publiques visant à permettre à un maximum de jeunes d'obtenir un premier diplôme (Blaya, 2010). La Suisse s'est ainsi fixé pour objectif d'atteindre 95% de certification pour une classe d'âge à l'horizon 2020. Plus spécifiquement, à Genève, la scolarité obligatoire à 18 ans est désormais inscrite dans la Constitution. Cette volonté politique se traduit, entre autres, par des dispositifs visant à aider des jeunes ayant quitté prématurément le système de formation à reprendre une école ou un apprentissage.

Ces dispositifs ont pour point commun de considérer les jeunes comme les principaux acteurs de leur parcours de formation. Or, le décrochage et le raccrochage sont des processus complexes qui impliquent d'autres acteurs dans l'environnement de formation (enseignants, pairs) et en dehors, au sein de la famille. Les relations avec les proches, et notamment les parents, sont essentielles pour comprendre ces processus dont les conditions et les mécanismes s'échafaudent en amont de l'interruption (Douat, 2015 ; Bernard, 2011). Ainsi, les parents constituent d'importants référents pour la familiarisation au monde du travail et l'orientation professionnelle (Liechti 2012). Ils ont aussi un rôle de soutien face aux difficultés rencontrées lors de la formation (Potvin et al. 1999) et, le cas échéant, lors de son interruption.

Cette contribution propose un regard décentré sur le processus de raccrochage à partir de deux études genevoises portant sur l'expérience des parents et sur l'évaluation d'un dispositif d'aide au retour en formation. La première étude s'intéresse au vécu du décrochage (Cecchini, 2016) : quels facteurs les parents avancent-ils pour expliquer l'arrêt de formation ? Quelles solutions cherchent-ils ? Comment évaluent-ils les réponses institutionnelles proposées ? Quelles sont enfin leurs attentes en termes de soutien ? La seconde étude (Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016) porte sur le dispositif de soutien Cap Formations, destiné à devenir la principale plateforme d'analyse et d'orientation pour encourager le retour en formation, au travers d'un coaching personnalisé assorti de mesures d'aide au retour en formation. Par l'analyse de son fonctionnement, des pratiques d'accompagnement et des parcours des jeunes suivis, cette étude met en lumière les défis auxquels est confronté ce dispositif ainsi que l'hétérogénéité du public, montrant ainsi l'intérêt d'une approche interinstitutionnelle pour favoriser le raccrochage scolaire.

Les deux recherches s'appuient sur différentes méthodes et sources d'information. La première repose sur des entretiens semi-directifs avec dix parents de jeunes ayant connu une interruption de formation et, pour certains, qui sont suivis par Cap Formations. La seconde, centrée sur cette structure, combine des informations qualitatives (analyse documentaire ; entretiens d'experts ;

entretiens avec des jeunes) et quantitatives, à partir de la base de données de Cap Formations (N=1285 jeunes) et de la base de données scolaire du canton de Genève qui recense en continu les scolarités et les certifications dans le canton.

Globalement, les parents interrogés partagent la conviction qu'une prise en charge précoce constitue le meilleur moyen d'éviter un arrêt de formation. En effet, leurs attentes à l'égard du système de formation concernent d'abord des aspects préventifs, avec, d'une part, une meilleure préparation de la transition vers la formation secondaire et, d'autre part, les moyens de désamorcer un processus de décrochage. Une fois l'arrêt de formation survenu, les parents formulent des attentes dont les contours sont intimement liés à leurs propres ressources et au degré d'autonomie qu'ils perçoivent chez leur enfant. Leurs préoccupations rejoignent les différentes mesures qui visent à maintenir les jeunes en formation (appui, rattrapage scolaire, aménagement de parcours scolaire par exemples). Le canton de Genève connaît en effet un maillage étroit de mesures pour lutter contre l'échec scolaire qui interviennent durant le parcours de formation mais également une fois que l'interruption de formation est avérée (mesures réparatrices). Dans ce cadre, différents acteurs interviennent et se distinguent en fonction de leur statut (école, association, service cantonal, structure communale, fondation...), leur public-cible (jeunes en difficulté scolaire, jeunes ayant interrompu une formation,...), ou encore leurs méthodes.

Cap Formations est la structure centrale de remédiation dans le canton qui intervient une fois que le décrochage scolaire est avéré. Ce dispositif coordonne les mesures dispensées par différents acteurs. Le suivi proposé aux jeunes s'apparente donc à une procédure structurée visant à proposer des mesures adéquates afin de les accompagner jusqu'à la reprise d'une formation. L'analyse des mesures délivrées fait ressortir deux éléments distinctifs du fonctionnement de ce dispositif : l'individualisation de la prise en charge et l'interinstitutionnalité. Trois types de suivis sont mis en place selon les besoins des jeunes. L'aide à l'élaboration d'un projet professionnel concerne environ un tiers d'entre eux. Pour ces jeunes, le suivi consiste principalement en la définition d'un projet professionnel et l'accompagnement jusqu'à l'entrée en formation. En

plus de ce suivi individualisé, 41% des jeunes bénéficient d'une remise à niveau en vue d'entrer en formation. Ils se voient octroyer des mesures complémentaires: remise à niveau scolaire, orientation professionnelle, voire encadrement à plein temps sur une période donnée. Enfin, 25% des jeunes bénéficient d'un accompagnement psychosocial et thérapeutique ainsi que de mesures de rattrapage scolaire et d'orientation professionnelle. Confrontés à des situations complexes, ils cumulent souvent un nombre important de difficultés (externes et internes à la formation).

Cette diversité de la prise en charge fait écho à la diversité des problématiques telles que narrées par les parents. De leur point de vue, l'arrêt prématuré de formation relève de différents scénarios (échec scolaire, accident, rupture globale ou encore manque d'engagement dans la formation), donnant à voir dans le décrochage un phénomène multiforme qui engage à différents degrés la responsabilité du jeune, de la famille et des structures de formation. Les parents partagent cependant un point commun : celui de s'interroger sur leurs propres pratiques éducatives. Par ailleurs, même si leurs attentes correspondent aux principes du suivi individualisé proposé par Cap Formations, ils plaident en faveur d'une prise en charge institutionnelle plus rapide et plus intensive. Une zone de tension apparaît donc entre des attentes qui sont certes en grande partie en adéquation avec le fonctionnement du dispositif et la capacité du dispositif à y répondre. En effet, le temps de la mise en place d'un plan de soutien individualisé semble parfois long pour les parents et certains estiment être mal informés du fonctionnement du dispositif. A ce titre, d'une manière générale, certains parents évoquent l'intérêt d'une proximité plus grande avec l'institution pour gérer les situations d'échec scolaire.

Mots-clés : Décrochage scolaire ; Parents ; Cap Formations ; Rupture de formation ; Genève

Le rapport de confiance et de collaboration entre la famille et l'école. Le vecteur de stabilité scolaire des enfants roms scolarisés en France

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Costel Grigoras,

Groupe d'Etude des Méthodes de l'Analyse Sociologique de la Sorbonne (GEMASS),

Université Paris IV, Paris Sorbonne, France

La scolarité des enfants issus de l'immigration rom en France et l'imbrication des différents facteurs qui ont un impact direct ou indirect sur leur stabilité personnelle et académique, mais aussi sur leur réussite scolaire, représentent, à nos yeux, un sujet d'une majeure importance sociologique. Cette recherche porte sur deux dimensions relationnelles : celle qui lie l'enfant à l'école et celle qui lie l'école à la famille rom. Si par son instabilité l'habitat informel, caractéristique des familles rom immigrées en France, influence le parcours scolaire de leurs enfants, la qualité de vie au sein des établissements scolaires pèse de tout son poids. Un rapport de confiance solide entre l'enfant, les parents et les enseignants est la pierre angulaire de la réussite scolaire de l'enfant.

Dans des conditions de vie extrêmement défavorables et vivant à la marge de la société, les enfants rom ont un taux de scolarisation très faible et un parcours scolaire parmi les plus instables. Parmi les principaux vecteurs de cette instabilité scolaire on retrouve les mesures d'éloignement de cette population d'immigrants étiquetés comme non-désirés par les autorités, le refus des parents rom d'investir dans la scolarisation de leurs enfants de manière durable, mais aussi la qualité de vie que les enfants ont à l'école. Pour ces enfants issus d'un milieu social précaire et défavorisé, le changement d'environnement social le passage de celui de la famille à celui de l'école est accompagné par des difficultés

d'adaptation aux nouvelles normes et valeurs sociales qui s'imposent dans ce nouveau contexte. Puisque l'école en tant qu'institution représente un monde gouverné par des règles et des normes qui leur sont étranges, un système privatif de liberté où les choix individuels sont réprimés, les enfants rom ressentent une forte pression dans le fait d'aller à l'école et d'y rester pendant les heures de cours. De plus, l'école impose un mode de comportement codifié que les enfants doivent apprendre, auquel ils doivent s'adapter et l'obéir : une façon de se tenir, d'écouter et de se comporter en classe (Fumat, 1997). La difficulté d'adaptation scolaire peut avoir plusieurs conséquences parmi lesquelles le malaise à l'école et le refus de l'enfant d'obéir aux enseignants pendant les cours. A cela s'ajoute l'imposition d'un contenu culturel spécifique qui détermine la nouvelle identité scolaire des enfants. Ces règles et pratiques de l'école ne sont pas toujours compatibles avec la vie quotidienne des enfants issus d'un milieu communautaire où l'identité est forgée par l'appartenance au groupe et par leurs actions collectives, effectuées principalement dans des buts économique (Gibson, 1987). Cette contradiction identitaire est supposée conduire à une réduction du sentiment d'attachement et de l'identification à l'école (Ogobu, 1990). Dans le cas des communautés rom, dès leur plus jeune âge, les enfants participent activement aux activités économiques du groupe, telles que la mendicité ou le ramassage de la ferraille, activités qui sont par la suite transmises aux générations suivantes.

En même temps, pour les familles rom, l'éducation scolaire est synonyme d'un investissement de longue durée d'un point de vue financier, social et relationnel ayant des conséquences sur le plan, culturel, social et économique de la famille et du groupe ethnique (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

En conséquence, nous nous interrogeons sur le processus de construction des relations de confiance entre les enseignants et les enfants rom ? Comment la collaboration entre les enseignants et les parents favorise leur investissement dans l'éducation des enfants et comment influence-t-elle leur parcours académique pour favoriser l'accrochage scolaire ?

Pour pouvoir déterminer la relation de causalité entre les différents facteurs qui influencent la stabilité scolaire des enfants rom scolarisés en France

nous avons choisi une approche ethnographique longitudinale à travers une méthode de collecte des données mixte.

Nous avons suivi pendant trois ans une cohorte de 80 enfants rom de 7 à 14 ans, habitant 6 habitats informels situés dans des banlieues parisiennes et qui sont scolarisés dans 4 écoles primaires et 1 école secondaire. Dans un premier temps, pour obtenir les données qualitatives nous avons mené des observations participantes dans le milieu scolaire et familial. A partir de ces observations, nous avons pu étudier et analyser les changements de comportement et d'attitudes des enfants scolarisés dans chacun des deux environnements sociaux, ainsi que la construction des relations de confiance et collaboration qui s'opèrent entre les différents acteurs. Puis, dans un deuxième temps, nous avons passé des entretiens semi-directifs avec 6 enseignants qui donnent des cours dans les 5 écoles où les enfants rom de notre cohorte sont scolarisés. Du côté du travail quantitatif, les données ont été obtenues à partir de questionnaires passés avec les parents des enfants scolarisés au moment de l'enquête.

Les résultats obtenus montrent que la qualité et la quantité de l'éducation reçue influencent d'une part investissement des parents dans l'éducation scolaire de leurs enfants et d'une autre part, elle influence l'adaptabilité scolaire et la stabilité identitaire de l'enfant. Ensuite, les résultats mettent en évidence qu'un nombre très réduit des parents rom s'investissent dans l'éducation scolaire des leurs enfants (Wolbers & Driessen, 1996). Cette absence d'investissement peut être expliquée dans un premier temps par le taux d'analphabétisme très élevé chez les parents, puis, dans un deuxième temps, par leur absence d'intérêt dans l'éducation de manière globale. Pour plus de 75% des parents, l'éducation scolaire se résume à apprendre à lire et à écrire et savoir calculer. Se projeter dans le futur et comprendre l'impact du parcours scolaire sur l'avenir de l'enfant, surtout au niveau professionnel, représente un réel défi. Pour eux, l'école représente un monde d'incertitudes car rien ne les assure de la réussite future de leurs enfants s'ils sont scolarisés. Et cela s'aggrave davantage dans le cas des parents qui ont été scolarisés dans des écoles ségréguées, éducation qui ne leur a pas permis d'avoir un diplôme ou d'accéder au marché du

travail. Dans cette logique économique employée comme stratégie de survie, leurs enfants doivent apprendre à l'intérieur du milieu familial comment il faut gagner sa vie et comment contribuer au bien collectif. Pour plus de la moitié des enfants de notre panel nous avons observé le développement d'une forme de résistance culturelle (Willis, 1977).

Les données montrent également, qu'il existe des cas exceptionnels où l'école prend ses responsabilités éducationnelles et s'implique de manière active dans le développement scolaire des enfants rom et leur suivi. Les enseignants gardent un lien étroit avec les parents rom, parfois en dehors des heures d'école, ils leur rendent visite dans les bidonvilles pour enseigner la langue française aux parents également ou pour aider les enfants faire leurs devoirs. Ce lien de confiance qui se bâtit à travers la collaboration entre les parents et les enseignants devient un facteur stabilisateur entre les deux mondes : famille-école (Grolnic, Ryan, & Deci, 1991). Dans ce cas, les données mettent en évidence une forme d'équilibre qui s'installe entre les deux identités des enfants rom, l'identité communautaire et celle scolaire.

L'interaction avec les enfants du groupe majoritaire et le processus de comparaison avec les autres font que les enfants rom s'adaptent et ajustent leur comportement à la norme dominante. L'avènement d'une nouvelle identité sans le rejet de l'autre permet l'adaptation scolaire, un comportement scolaire adéquat et une trajectoire éducative plus stable et de longue durée, favorisant l'intégration scolaire et sociale de l'enfant.

Mots-clés : Accrochage scolaire ; Collaboration famille ; École ; Identité scolaire ; Roms ; Éducation

Références :

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109
- Fumat, Y. (1997). Contraintes, conflits, violences à l'école. *Revue française de pédagogie* 118, 61-70
- Gibson, M. (1987). The School Performance of Immigrant Minorities: A Comparative View.

Anthropology & Education Quarterly, 18(4), 262-275

Grolnick, W., Ryan, E., & Deci, R. (1991). The inner resources for school achievement:

Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, (83), 508-517

Ogobu, J. (1990). Minority education in comparative perspective. *The Journal of Negro Education* (59), 45-57

Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*, Farnborough: Saxon House.

Wolbers, M., & Driessen, G. (1996). Social class or ethnic background? Determinants of secondary school careers of ethnic minority pupils. *The Netherlands Journal of Social Science*, 32 (2), 109-126

Négociation des rôles entre parents et enseignants : (dés)illusions d'une logique d'alliance éducative dans un contexte scolaire ethnocentrique

Axe 2 : Renforcer l'inclusion sociale

Par Xavier Conus,

Département des sciences de l'éducation,

Université de Fribourg, Suisse

Préoccupés par les inégalités, les systèmes éducatifs cherchent à renforcer l'alliance éducative avec les familles, afin de lutter contre l'échec et le décrochage scolaires. Pourtant, le partenariat familles-école prôné tend souvent à renforcer la connivence entre l'école et les familles déjà proches de la culture scolaire. Sur la base d'une recherche de type ethnographique menée dans un établissement scolaire suisse, nous explorons comment parents et enseignants, dans un contexte de diversité culturelle, négocient leurs rôles au début de leur relation. A partir de résultats montrant comment l'alliance éducative souhaitée entre école et familles tend à buter sur un phénomène d'ethnocentrisme scolaire, nous discuterons de pistes en vue de permettre à l'école de construire une alliance positive avec l'ensemble des familles.

La recherche a établi l'éducation du jeune enfant (Burger, 2010), la transition de l'entrée à l'école (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) et la qualité de la relation familles-école (Patrikakou, Weissberg, Redding, & Walberg, 2005) comme des contributeurs majeurs de la réussite scolaire de l'enfant. A partir de là, l'instauration d'une alliance éducative entre l'école et la famille, dès les premiers instants de la scolarité, est aujourd'hui considérée comme un moyen essentiel de lutte contre l'échec scolaire (Field, Kuczera, & Pont, 2007) et le décrochage scolaire (Tièche Christinat, Angelucci, & de Chambrier, 2016). Préoccupés par les inégalités, les systèmes éducatifs cherchent à renforcer l'alliance éducative avec

les parents, en appelant familles et école à oeuvrer dans une relation de partenariat (Pithon, Asdih, & Larivée, 2008), voire de coéducation (Humbeeck, Lahaye, Balsamo, & Pourtois, 2006; Rayna, Rubio, & Scheu, 2010). Toutefois, au-delà des discours institutionnels, la concrétisation dans les pratiques de cet appel à la proximité interroge. En se fondant sur une vision souvent très normative du rôle parental (Baquedano-Lopez, Alexander, & Hernandez, 2013; Thin, 2009), le partenariat familles-école, tel qu'attendu par les acteurs scolaires, tend à renforcer la connivence entre l'école et les parents déjà proches de la culture scolaire (Payet & Giuliani, 2014), au détriment des autres parents, qui subissent un processus de disqualification dans leur relation avec l'école (Périer, 2015; Pothet, 2014). Dans ces conditions, loin d'atteindre son objectif louable de départ, le partenariat familles-école peut paradoxalement accroître la distance et renforcer le « différend » entre l'école et les parents peu familiers du monde scolaire (Périer, 2005).

Dans une recherche de type ethnographique soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche (FNS) et menée dans un établissement scolaire du canton de Fribourg en Suisse, qui accueille des enfants issus majoritairement de familles migrantes et disposant de revenus modestes, nous investiguons le processus de construction de la relation familles-école à ses débuts, au moment de l'entrée à l'école de l'enfant aîné, à l'âge de quatre ans. Un des axes d'analyse, dont il sera question dans cette communication, porte plus particulièrement sur la manière dont parents et enseignants négocient leurs rôles respectifs durant cette période de transition autour de l'entrée à l'école de l'enfant. Nous adoptons une perspective de communication interculturelle (Frame, 2013), qui consiste à chercher à comprendre comment des significations émergent pour les acteurs au coeur de leurs interactions, en lien avec leurs logiques et cadres de références respectifs, notamment culturels. Les données ont été récoltées au moyen des outils de collecte suivants : 1) l'observation des interactions formelles (visite de classe, atelier de préparation à l'entrée à l'école, jour de la rentrée scolaire, classe ouverte, entretien parent-enseignante) et informelles (temps d'échanges devant le bâtiment scolaire au moment où les parents accompagnent leur enfant) entre parents et enseignants, dans une stratégie ouverte d'observation participante (Arborio & Fournier, 2008); 2) des entretiens semi-directifs conduits séparément

avec les enseignantes et les parents à quatre moments de la période de transition observée, qui allait du printemps précédant l'entrée à l'école de l'enfant jusqu'à la fin de sa première année scolaire ; 3) la récolte des documents transmis par l'école et les enseignants en direction des parents. L'analyse des données s'est déroulée de manière inductive. Une analyse catégorielle thématique a d'abord été effectuée, dans une démarche mixte d'élaboration des catégories telle que proposée par Miles et Huberman (2003). Cette première analyse a servi de base à une analyse de contenu « à l'aide de catégories conceptualisantes » (Paillé & Mucchielli, 2012), dont le but était de faire émerger progressivement un modèle interprétatif des données.

A partir des résultats dégagés de notre analyse, nous décrirons dans cette communication comment parents et enseignants négocient leurs rôles dans l'établissement scolaire observé. Quelles sont leurs conceptions des rôles respectifs ? Comment ces conceptions évoluent-elles ? Comment parents et enseignants négocient-ils leurs rôles durant leurs interactions formelles et informelles ? Quels processus d'auto et hétéro-catégorisation pouvons-nous repérer ? Quels enjeux identitaires et relationnels pouvons-nous identifier dans la manière dont parents et enseignants négocient leurs rôles ? Globalement, nos résultats montrent que la négociation des rôles entre parents et enseignants, loin de se situer dans une dynamique partenariale telle que définie par Larivée (2010), qui passe notamment par une égalité des acteurs et une reconnaissance réciproque des expertises, apparaît largement dirigée par l'école et les enseignants, au coeur d'une forte asymétrie relationnelle instaurée dès les premiers instants de la relation. La socialisation au rôle parental s'avère structurée par la culture scolaire : les enseignants cherchent à faire entrer les parents dans les pratiques et normes du monde scolaire par le biais de prescriptions empreintes d'une vision déficitaire et d'une logique réparatrice. Nous discuterons lors de la communication comment une telle dynamique relationnelle entraîne un effet-miroir d'élargissement du rôle enseignant et de restriction du rôle parental, et tend à entretenir les inégalités entre familles en fonction de leur degré de familiarité.

Mots-clés : Partenariat familles-école ; Alliance éducative ; Diversité culturelle ; Communication interculturelle ; Ethnocentrisme scolaire

Références :

- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris: Armand Colin.
- Baquedano-Lopez, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: what teacher educators need to know. *Review Of Research In Education*, 37(1), 149-182. doi: 10.3102/0091732X12459718
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE.
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris: Lavoisier.
- Humbeek, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue Des Sciences De L'Education*, 32(3), 649-664. doi : 10.7202/016280
- Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec : Quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? In G. Brougère (Ed.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 181-202). Bruxelles: Peter Lang.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Eds.) (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.
- Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education Et Sociétés*, 34(2), 55-70. doi : 10.3917/es.034.0055
- Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes: Presses Universitaires De Rennes.
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences De L'Education - Pour l'Ère Nouvelle*, 48, 105-126. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2015-1-page-105.htm>
- Pithon, G., Asdih, C., & Larivée, S. J. (Eds.) (2008). *Construire une "communauté éducative". Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles: De Boeck.
- Pothet, J. (2014). Le Comité national de soutien à la parentalité : ethnographie de l'élaboration d'une politique publique. In C. Martin (Ed.), *Être un bon parent". Une injonction contemporaine* (pp. 109-136). Rennes: Presses de l'EHESP.

- Rayna, S., Rubio, M.-N., & Scheu, H. (Eds.) (2010). *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse: Erès.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten : a theoretical framework to guide empirical research. *Journal Of Applied Developmental Psychology, 21*, 491-511. En ligne : <https://www.researchgate.net/publication/257046043>
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations Sociales, 154*(4), 70-76. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-4-page-70.htm>
- Tièche Christinat, C., Angelucci, V., & de Chambrier, A.-F. (2016). La famille, un allié essentiel à l'accrochage de l'élève. *Education & Formation, 304*, 25-37. En ligne : revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=22&idRes=232

Coaching scolaire

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Assetou Elabo, Jonathan Carreyn,
AMO Atouts jeunes, Bruxelles, Belgique

Atouts Jeunes est un service d'Aide à la Jeunesse en Milieu Ouvert actif sur la commune de Molenbeek (Bruxelles, Belgique). Notre service vise l'autonomie des jeunes et leur famille. Nous travaillons à la demande et sans mandat. Lors de notre permanence sociale, nous proposons un suivi individuel aux bénéficiaires et, dans ce cadre, nous accompagnons la demande du jeune et de sa famille avec, comme enjeu, la création d'un lien assez fort pour que le jeune accroche et fasse un bout de chemin avec nous.

Suite à de nombreuses demandes ayant trait à la scolarité, nous avons construit un projet de coaching scolaire depuis 2012 qui se veut être un dispositif d'accrochage scolaire de par le travail directement effectué sur les motivations des jeunes à être à l'école. Nous réfléchissons avec eux sur leurs motivations et sur les possibilités qu'ils ont de satisfaire leurs besoins.

Sur une année académique, nous mettons en place les activités suivantes :

- une journée de sensibilisation et de jeux en lien avec la scolarité auprès des parents et/ou des jeunes ;
- un espace remédiation (aide à la compréhension des matières scolaires) à raison de deux fois par semaine en soirée ;
- un espace de coaching scolaire collectif qui développe la méthode de travail à raison d'une fois par semaine en soirée et encadré par un ou deux travailleurs d'Atouts Jeunes avec, comme méthode principale, le jeu ;
- un espace de coaching scolaire individuel pendant les temps de remédiation (les mardis) encadré par un travailleur d'Atouts Jeunes ;

- un espace débat / parole appelé « espace libre » (les jeudis) et encadré par un travailleur d'Atouts Jeunes ;
- un espace de coaching et de remédiation à la demande des jeunes avant les examens et / ou pendant les vacances scolaires de Toussaint et de Pâques ;
- sensibilisation des acteurs de l'école sur la place que l'on peut jouer dans la prévention du décrochage scolaire chez les jeunes ;
- un mois de sensibilisation à l'inscription scolaire via la campagne « Marguerite » (SOS jeunes) et « La rentrée... Faut y penser ! » (AMO Promo Jeunes).

Les objectifs du projet de coaching scolaire sont les suivants :

- informer les familles et les rendre autonomes concernant les questions relatives à la scolarité et au système scolaire belge ;
- permettre aux écoles de mieux comprendre la réalité du quartier et des familles ;
- viser l'autonomie du jeune dans son parcours scolaire en lui apprenant des outils de coaching et en l'accompagnant dans ses questionnements ;
- permettre aux jeunes d'avoir un espace de parole et de rencontre pour parler de leur scolarité, de leur vie ;
- être une interface d'aide et de confiance entre le jeune, l'école et sa famille. Plus précisément, le partenariat avec les écoles se déroule comme suit :
- en amont, nous rencontrons les acteurs des écoles pour leur présenter notre service et questionner les problématiques rencontrées ;
- en suivi individuel, nous contactons les écoles pour prévenir un éventuel décrochage scolaire des jeunes que nous rencontrons. Nous accompagnons régulièrement les parents et les jeunes lorsqu'il y a des soucis au sein de l'établissement scolaire.
- Régulièrement et pour sortir de la dimension individuelle, nous proposons des animations au sein-même des écoles (dynamique de groupe, création de lien, vivre ensemble...).

Sur l'année académique 2016-2017, 32 inscriptions ont été dénombrées avec une moyenne de 12 à 15 jeunes par soirée. Depuis 2012, la demande d'aide relative à la scolarité est en hausse constante dans le quartier. Actuellement, nous sommes la seule structure dans notre zone d'action à proposer une aide scolaire pour les élèves du secondaire. La pertinence de ce

projet nous semble démontrée non seulement par cette hausse constante de la demande mais aussi par l'atteinte du seuil de saturation des groupes encadrés et questionne la gestion des problématiques scolaires par les établissements scolaires ainsi que la détresse des parents relative à la scolarité de leurs enfants.

Les inscriptions sont réévaluées tous les trimestres et permettent de statuer sur la nécessité de poursuivre un suivi. Lorsque les besoins s'en font sentir ou à la demande explicite du jeune et/ou de sa famille, un inscrit peut être suivi sur l'ensemble de l'année scolaire. Les suivis créés au sein du projet peuvent toucher à des thématiques diverses : l'attentes de parents en termes de réussite scolaire, la problématique des parents surprotecteurs, au rôle du professeur, du parent et de l'élève dans l'école ou encore à la disponibilité d'espaces de socialisation pour les adolescents et qui seraient acceptés par les parents.

La tendance qui se dessine par rapport à l'évolution des inscriptions est le questionnement relatif au sens accordé au savoir par les jeunes en milieu défavorisé. Au regard de notre expérience, une majorité d'entre eux n'apprécie pas l'école et la juge inutile puisqu'elle ne leur garantit pas un accès au marché de l'emploi. La méconnaissance des sphères symbolique et politique ne leur permettent pas un engagement vers ces voies.

Mots-clés : A la demande ; Scolarité ; Autonomie des jeunes

Vers une modélisation des pratiques de solidarités familiales intergénérationnelles au sein des familles monoparentales

Axe 3 : Favoriser le mieux-vivre ensemble

Par Catherine Coppée,

Université de Mons, Belgique

Parents, grands-parents, frères et sœurs, qu'elle soit nombreuse ou monoparentale, la famille est au cœur de la vie de chacun. Cependant, les relations qui unissent les membres de la famille ne sont pas égales et diffèrent selon les parcours de vie. En raison de l'augmentation du nombre de familles monoparentales, de nombreuses études ont porté sur les difficultés rencontrées, mais peu ont essayé de comprendre leur expérience de la vie réelle. C'est pourquoi, l'intérêt de la recherche est d'analyser le fonctionnement de ce type de familles, les voies de vie des personnes qui vivent dans cette famille et leurs relations avec leur famille élargie. Les premiers résultats démontrent une diversité de fonctionnement des familles monoparentales.

De tout temps, la famille et plus précisément les modèles familiaux ont évolué. Ainsi, en deux siècles, la famille a changé : on est passé de la famille élargie (trois générations sous un même toit) à la famille nucléaire. Plusieurs déterminants décrits par Marquet (2001) font l'objet de ces changements : nous pouvons retenir le développement de la société industrielle et le début des années 60'. Les formes de vie familiale sont liées à celles de la vie sociale. On est donc passé du modèle du mariage tardif avec un taux de célibat définitif élevé à un modèle de mariage plus précoce et un taux de célibat définitif plus faible. Il existe actuellement une modernisation de la définition de la structure familiale qui peut être de type traditionnelle nucléaire, monoparentale ou recomposée.

Parallèlement à cette évolution, le phénomène des familles monoparentales s'accroît. Il commence à se marquer dans les années 1970 où la notion de 'familles monoparentales' apparaît en tant qu'objet de recherche, en tant que catégorie statistique et en tant qu'objet de l'action sociale dans la même période que le terme 'famille recomposée' (Cherbonnier, 2011; Letablier, 2011; Mucchielli, 2001).

Les changements (évolutions des sphères de la famille, du marché de l'emploi, des services publics et du secteur social) impliquent une réflexion autour d'un nouveau partage des responsabilités et des ressources dans la prise en charge des besoins des individus (Van Pevenage, 2010). En effet, l'aggravation des difficultés économiques a imposé l'idée d'une complémentarité « naturelle » entre les solidarités aménagées par la sphère publique et les solidarités familiales (C. Martin, cité dans (Daveau, 2003)). Ainsi, sous l'effet des mutations démographiques, culturelles et sociales, les relations entre générations se sont transformées (Attias-Donfut & Ogg, 2009) et la notion de solidarité familiale est apparue. Selon Rosental (2002) (dans Daveau, 2003), son histoire commence dans les années 70' avec les travaux de Laslett sur l'évolution des structures familiales et Yver sur l'héritage.

De nombreuses recherches traitant des solidarités familiales ont vu le jour. Ainsi, des modèles de relations de parenté et des fondements des solidarités ont été identifiés (Martin, cité dans Daveau, 2003). L'objet des solidarités familiales peut être la protection, surtout dans les milieux populaires ou l'insertion, surtout dans les milieux aisés. De plus, la fréquence de la solidarité familiale est liée à l'évolution de la société. Donc, les relations de parenté persistent à l'aide d'indicateurs sur la proximité géographique et affective, la fréquence des contacts et l'existence d'aides qu'elles soient directes ou indirectes. Les relations familiales se transforment alors et les réseaux d'entraide se diversifient selon les milieux sociaux (Bonvalet et Ogg, 2005). Les solidarités familiales ont la capacité de s'adapter aux différents événements de la vie, la famille jouant un rôle d'assurance en cas de besoin (Attias-Donfut et Ogg, 2009).

Etant donné les résultats divers expliquant les relations familiales intergénérationnelles (Lowenstein, Katz, Mehlhausen-Hassoën, & Prilutzky, 2003) et le faible degré d'accord entre les différentes recherches effectuées jusqu'à ce jour en ce qui concerne les pratiques de solidarités familiales, nous sommes amenés à conclure que les familles pourraient développer des schémas variés de solidarité familiale. Il est alors intéressant d'analyser comment l'entraide évolue au cours du cycle, en fonction des événements qui jalonnent les trajectoires des membres de la famille (Bonvalet et Ogg, 2005).

L'objectif global de la recherche est donc d'analyser les pratiques de solidarités familiales mises en œuvre au sein des familles monoparentales. L'étude se focalise sur le rôle du réseau familial dans le fonctionnement des familles monoparentales en tenant compte de la dimension intergénérationnelle. La position vis-à-vis des autres générations, descendantes ou ascendantes, devient un analyseur du fonctionnement même de la famille monoparentale et de la famille élargie.

La recherche s'appuie sur la méthode par théorisation ancrée visant à produire une théorie à partir du matériau empirique. En effet, l'ancrage consiste à se référer à ce que vivent les acteurs et à le restituer fidèlement (Lejeune, 2014). Étant donné que l'objectif est de modéliser le fonctionnement des familles monoparentales et leurs pratiques de solidarités familiales intergénérationnelles, nous devons décrire dans les détails ce que vivent les familles monoparentales. L'échantillonnage ne porte pas sur une population composée d'individus. Le chercheur part de ses questions et échantillonne le phénomène à l'étude. À travers la collecte, c'est la conceptualisation théorique qui est échantillonnée. Il s'agit de découvrir toutes les caractéristiques du phénomène à l'étude ainsi que toutes les articulations attestées afin d'en proposer une schématisation intégrée. Suite à l'application de la démarche de la théorisation ancrée, plusieurs éléments constitutifs du phénomène émergent : autonomie, adaptation, résignation, replis sur soi, solitude et/ou isolement, reconstruction, victimisation, egoïté, accointance, accordance, expérience positivée, culpabilité, évolution, attachement, protection, responsabilisation, délégation.

Cette conceptualisation du phénomène est en phase de saturation et de schématisation. Il s'agit ici de vérifier auprès d'autres familles monoparentales si ces concepts clés apparaissent et comment.

Notons, pour conclure, qu'à l'exception des concepts de victimisation, de résignation, de replis sur soi, les autres concepts pourraient être envisagés comme autant de clés favorisant une monoparentalité « réussie ».

Cette communication se propose donc d'étudier le mieux-vivre-ensemble dans des contextes de monoparentalité. Pour ce faire, nous présenterons les concepts issus de l'analyse.

Mots-clés : Monoparentalité ; Solidarités familiales ; Fonctionnement ; Théorisation ancrée ; Adaptation

Références :

- Attias-Donfut, C., & Ogg, J. (2009). Evolution des transferts intergénérationnels: vers un modèle européen? *Retraite et société*, 58, 11-29.
- Bonvalet, C. & Ogg, J. (2005). Réflexions sur les enquêtes européennes sur les solidarités familiales. *Revue française des affaires sociales*, 183-203.
- Cherbonnier, A. (2011). Les familles monoparentales. *Bruxelles santé*, 61, 8-15.
- Daveau, P. (2003). Note de lecture. *Revue française des affaires sociales*, 4, 545-549.
- Lejeune, C. (2014). Manuel d'analyse qualitative: analyser sans compter. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Letablier, M.-T. (2011). La monoparentalité aujourd'hui: continuités et changements. In E. Ruspini (Ed.), *Monoparentalité, homoparentalité, transparentalité en France et en Italie. Tendances, défis et nouvelles exigences* (pp. 222). Paris: L'Harmattan.
- Lowenstein, A., Katz, R., Mehlhausen-Hassoën, D., & Prilutzky, D. (2003). Une comparaison transnationale de la solidarité intergénérationnelle. *Retraite et société*, no 38(1), 49-75. doi: 1167-4687
- Marquet, J. (2001). Evolution et déterminants des modèles familiaux. Département des sciences politiques et sociales. Université Catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve.
- Mucchielli, L. (2001). Monoparentalité, divorce et délinquance juvénile : une liaison empiriquement contestable. *Déviance et Société*, 25, 209-228. doi: 10.3917/ds.252.0209
- Van Pevenage, I. (2010). La recherche sur les solidarités familiales. Quelques repères. *Idées économiques et sociales*, 162, 6-15. doi: 10.3917/idee.162.0006

ATELIER N°13 : Famille-immigration / Ecoles-familles (Salle Ockeghem)

L'enrôlement des lycéens dans des « processus de prise de responsabilités familiales » selon le lieu de vie et le contexte socioculturel. Recherche exploratoire

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Miguel Bou,

LIRTES/OUIEP Université Paris Est, France

Certains élèves de secondaire sont « enrôlés dans des processus de prise de responsabilités familiales » qui impactent leurs scolarités. Positionnés comme auxiliaires parentaux, ils sont parentalisés. Pourtant ces situations sont rarement prises en compte par l'institution scolaire qui estime que ce phénomène est marginal. L'égalitarisme et la méritocratie Français brouillent la vision de ces inégalités familiales. Pourtant, dans les pays en voie de développement il est admis que le travail des enfants nuit à leur scolarisation. Une enquête sociologique exploratoire menée dans des collèges et lycées Français permettra de mettre en évidence l'organisation de la journée réelle de ces élèves et de décrire cette population. La communication insistera sur le travail d'alliance avec ces familles comme vecteur d'accrochage scolaire pérenne.

Cette contribution présente un travail exploratoire qui interroge l'influence de certaines contraintes familiales sur la scolarité des élèves. Nous nous intéresserons aux élèves d'établissements publics locaux d'enseignement secondaire Français qui doivent jouer le rôle d'auxiliaire familial. C'est-à-dire qu'ils exercent dans leur fratrie ou auprès de leurs parents des responsabilités que seuls ces derniers devraient assumer. Cette locution qui apparait dans la littérature scientifique chez le psychologue Mnuchin est choisie car elle considère cette implication de l'enfant « parent de ses parents ou parent de ses frères et soeurs »

d'un point de vue organisationnel. Cette notion d'auxiliaire parental nous permet alors d'aborder des concepts tels que la « parentalisation » ou la « parentification » issus du champ des thérapies familiales en nous focalisant sur l'organisation de la journée de l'élève, sa logistique, sans rentrer dans des fonctionnements affectifs intra familiaux complexes. D'ailleurs, ces concepts psychologiques ne sont invoqués que du point de vue de l'état de la question, pour souligner, par contraste, l'absence de l'enfant auxiliaire familial dans la littérature sociologique française hormis de rares occurrences. Ces termes employés par les travailleurs sociaux ou les thérapeutes n'apparaissent pas dans la littérature scientifique liée à l'enfant dans l'école. Pourtant, des auteurs comme Millet et Thin relient certaines caractéristiques familiales et parcours vers la rupture scolaire (Millet et Thin, 2005). Le rôle de ces caractéristiques sociales en tant que facteur de décrochage fait consensus. Les mêmes Millet et Thin montrent la difficulté des parents à exercer leur rôle lorsqu'ils sont soumis à des plannings non choisis et des trajets quotidiens importants pour se rendre au travail. Reste que dans la littérature sur le décrochage et la rupture, la journée de travail de l'enfant auxiliaire parental ne semble pas abordée. Nous chercherons à identifier quelques repères sur la nature de ces tâches, et les modalités de choix organisationnels, de contraintes et d'obligations qui régissent leur division au sein de la famille. A partir de là, nous nous demanderons comment l'école considère (ou non) ces contraintes qui s'imposent aux élèves et, de manière plus générale, comment les situations de vulnérabilité de certains sont appréhendés (Castel, 2011).

En nous appuyant sur les premiers résultats de notre enquête, nous quantifierons alors les actions menées par ces auxiliaires familiaux pour faire apparaître la réalité de leurs journées et contester le fait que ce phénomène soit marginal.

Mais plus largement, dans une perspective internationale, ce travail présente comme un impensé en France, les mécanismes de la mise au travail des enfants pour concourir à l'économie familiale. En effet si partout dans le monde il est admis que le travail des enfants concurrence leur scolarité, en France, l'obligation scolaire masque le travail des enfants dans leur famille. Mais alors, peut-on faire des ponts avec les mécanismes observés dans les pays en voie de

développement tels que le lien entre pauvreté et scolarisation décrit par B. Manier (le travail des enfants dans le monde, 2012) ou « l'arbitrage » entre scolarisation et travail des enfants étudié au Mali par S. Keita (2014).

Cette étude prendra donc en considération autant le fonctionnement familial de l'élève que des aspects très logistiques de sa journée dans l'école et dans sa famille.

Une première enquête a été réalisée au lycée du Bourget en Seine-Saint-Denis. Ce territoire de banlieue parisienne se caractérise par la présence forte de classes défavorisées et des parcours migratoires. 66 élèves ont répondu par écrit, en présence de l'enquêteur à un questionnaire comprenant 45 questions fermées pour la plupart. Ce travail exploratoire met en évidence une présence non marginale d'élèves quotidiennement impliqués dans des tâches familiales. Il permet de formuler des hypothèses quant à des liens entre types de familles (taille de la fratrie, situation des parents) et des organisations spécifiques qui viendraient concurrencer le travail scolaire.

a) Un état des lieux dans un lycée de Seine Saint Denis : Les caractéristiques liées à ce territoire et celles des familles qui y habitent génèrent des situations dans lesquelles les élèves assument de lourdes responsabilités habituellement endossées par les parents.

b) Un non-dit en France : Pourtant, ces situations sont considérées comme marginales par les équipes éducatives. La réussite scolaire est considérée comme relevant seulement du mérite de l'élève.

c) Un thème d'étude à l'étranger : A l'inverse, on retrouve une bibliographie conséquente sur la concurrence entre travail dans la famille et scolarité dans les pays en voie de développement.

d) L'impérieuse alliance avec les familles : Les premiers résultats de terrain font apparaître une très solide loyauté de l'enfant auxiliaire familial à l'égard de sa famille. L'école se doit d'œuvrer à une véritable alliance éducative avec la

famille pour ne pas positionner l'élève dans un conflit de loyauté intenable dont le décrochage peut s'avérer être la seule issue.

Mots-clés : Elèves parentalisés ; Parentification ; Responsabilités familiales ; Auxiliaire parental

La débrouille des familles précaires face aux institutions

Axe 2 : Renforcer l'inclusion sociale

Par Pascale Jamouille,

Université de Mons, Belgique

Comment les familles précarisées vivent-elles leurs relations avec les professionnels et les institutions ? Comment les conçoivent-elles ? Qu'en disent-elles ? Au croisement d'enquêtes ethnographiques, elles relatent leurs perspectives sur ces questions.

Depuis plus de 20 ans, je mène des enquêtes de terrain en France et en Belgique, dans des quartiers ségrégués, auprès de familles de milieux populaires et migrants. Quand elles parlent de leur rapport aux institutions, ces familles pointent le « système », un terme qui désigne indistinctement les écoles, les services d'aide et de soin, l'administration, la justice, l'Aide à la jeunesse, le logement social... Pour elles, il y a « eux » (les professionnels, qui font partie du système) et « nous » (les « ouvriers moyens » qui en sont mis au ban) (Hoggart, 1959).

Cette contribution se centrera sur l'évolution de ces représentations des professionnels et des institutions. Le clivage eux/nous raconté par les ethnographes des années 1950 (Hoggart, 1957) ou 1990 (Schwartz, 1990) s'est-il transformé ? Comment les institutions font-elles aujourd'hui partie du monde des « autres » ? Quels types de distances avec les institutions sont vécus par les groupes spécifiques : « jeunes de quartier », migrants, familles immigrées... ? L'exposé contextualisera le propos dans un premier temps, en décrivant les processus de précarisation et les dominations sociales vécus par les familles. Ensuite, il portera sur le rapport des familles précaires aux institutions : les distances sociales, mais aussi les rapprochements - les accroches relationnelles (Van Huffel et al, 2015) et parfois l'aide reçue - qui leur ont permis de réguler leurs relations familiales et les conduites à risque de leurs enfants (Jeffrey, Lachance & Le Breton, 2016).

Depuis près de 20 ans, je conduis des enquêtes ethnographiques de longue durée auprès de familles qui sont touchées par des conduites à risques (déscolarisation, errance, violence, microtrafics, tentatives de suicide, addictions, automutilations...) et vivent dans des quartiers de relégation. Mes enquêtes de terrain sur les transformations des familles populaires et leurs rapports aux institutions ont commencé, il y a près de vingt ans, dans le Hainaut belge (Jamouille, 2002, 2008). Ensuite, dans les quartiers bruxellois à forte densité immigrée (Jamouille, 2009) et enfin en Seine-Saint-Denis, en banlieue nord-est de Paris, où j'ai été hébergée pendant deux années par des familles issues des anciennes et des nouvelles migrations vivant dans de grands ensembles enclavés et dégradés (Jamouille, 2013).

Sur ces différents terrains, en partageant le quotidien des familles et grâce à la pratique du récit de vie, j'ai pu nouer avec elles des relations profondes, les écouter, croiser leurs expériences, d'un lieu à l'autre, d'un monde socioculturel à un autre, afin de mieux comprendre comment elles se « débrouillent » et font preuve d'ingéniosité pour faire face à leur condition.

Les points suivants présentent les thématiques globales inférées suite à l'analyse des récits de vie et seront développés au cours de la séance d'atelier afin de les mettre en discussion :

- Les politiques de logement sociaux qui concentrent les familles marquées par des précarisations psychosociales.
- Les économies domestiques dans la tourmente post-industrielle.
- Les familles contemporaines (séparations, monoparentalités, recompositions...).
- Les sens et fonctions des conduites à risque des jeunes « de quartier ».
- Isolement, honte, stigmates et faux-semblants des familles.
- Tourments et modes d'expression du corps.
- Les distances sociales et écarts de logiques qui éloignent des institutions.
- Les supports sociaux, les points d'appui et les recours des familles.
- Se rapprocher des familles précaires ? Les approches innovantes, en particulier la pair-aidance.

Mots-clés : Familles populaires, rapport aux institutions

Références :

- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit.
- Hoggart, R. (1957). *La culture du pauvre*. Paris : Minuit/Sens Commun.
- Jamouille, P., Nicolas,E., Van Huffel,L.,& Van Rossem,R. (2016). Santé psychique des groupes vulnérables. Des pratiques innovantes. In I.Pannecoucke,W. Lahaye, J. Vrancken& R. Van Rossem (eds) *Pauvreté En Belgique*,(pp. 71-92.). Academia Press
- Jamouille,P. (2015). Hommes et pères de milieux populaires. Transformations des paternités en milieux précaires. *Cahier Critique De Thérapie Familiale Et De Pratiques De réseaux : la place des pères dans les familles*, 145-165. De Boeck
- Jamouille, P. (2013). *Par-delà les silences. Non-dits et ruptures dans les parcours d'immigration*. Paris : La Découverte.
- amouille,P. (2008). *Des hommes sur le fil. La construction de l'identité masculine en milieux précaires*. Paris : La Découverte/Poche.
- Jamouille,P.(2002). *La Débrouille des familles. Récits de vie traversés par les drogues et les conduites à risques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Jeffrey,D., Lachance,J.& Le Breton,D.(2016)..*Penser l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires De France.
- Joubert,M.,& Louzoun,C. (2005). *Répondre à la souffrance sociale*. Etudes Recherches, Actions en Santé Mentale en Europe , Erès.
- Lahaye ,W.,& Charlier,E. (2016). Vulnérables mais invisibles. *Pauvreté , 11*.
- Neyrand, G.,&Rossi,P. (2004). *Monoparentalité précaire et femme sujet*. Toulouse : Erès.
- Roche,P. (2005). *La proximité à l'épreuve de l'économie de la débrouille*.
- Schwartz,O. (1990).*Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du nord*. Paris : Presses Universitaires De France.
- Verbist,Y. (2014). Faire savoir. In P.Jamouille (dir), *Passeurs de mondes. Praticiens-chercheurs dans les lieux d'exils*, (pp. 49 - 85). L'Harmattan.

L'école et les familles issues de l'immigration : obstacles, défis et opportunités

Axe 1 : Favoriser l'accrochage scolaire

Par Núria Llevot, Olga Bernad,

Université de Lleida, Catalogne, Espagne

A partir des résultats de deux projets de recherche menés en Catalogne (Espagne), cette communication souligne l'importance de l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants afin d'atteindre la réussite et l'accrochage scolaire. Elle met l'accent sur la relation entre les familles immigrantes et les écoles, en particulier sur la communication école-famille et la participation des familles d'origine immigrée dans les écoles de Catalogne. L'objectif de ce travail est d'analyser les obstacles réels et perçus, les défis ainsi que les actions menées dans les centres pour éliminer ces obstacles et favoriser la communication et la participation des familles. Aussi, les facteurs qui influent l'accrochage/le décrochage scolaire et les éléments à incorporer dans la formation initiale des futurs enseignants.

Beaucoup d'études (Garreta, 2012; Kherroubi, 2008; Llevot et Bernad, 2015, entre autres) soulignent l'importance de l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants et leur participation, individuellement et collectivement, dans les écoles. Afin de construire des relations constructives et efficaces entre l'école et la famille qui renforcent l'accrochage scolaire (Duval, Dumoulin et Perron, 2014) et favorisent la réussite scolaire des élèves, ainsi que le bon fonctionnement des écoles, il est nécessaire d'étudier les facteurs qui interviennent dans la dynamique des relations et des processus impliquant les familles, en particulier celles issues de l'immigration (Bernad, 2016; Jeynes, 2003; Kanouté et Llevot, 2008).

Cette communication explique comment les parents issus de l'immigration participent dans les écoles et s'engagent dans l'éducation de leurs enfants, quels sont les principaux obstacles, les opportunités et défis pour encourager la relation école-famille et la participation des familles, les facteurs qui influent sur le décrochage scolaire et les éléments à incorporer dans la formation initiale des futurs enseignants. Cette communication expose les résultats de deux projets de recherche menés en Espagne.

Dans le premier projet, nous avons réalisé une recherche ethnographique au cours des années scolaires 2013-14 et 2014 -15, dans des centres scolaires de profils différents, de titularité publique et privée, dans quatre régions de l'Espagne (La Rioja, Aragon, Catalogne et les Îles Baléares). Nous avons réalisé des entretiens avec les équipes des écoles (directeurs et enseignants), les parents, des membres de l'association des parents et des professionnels externes tels que les travailleurs sociaux, entre autres. Nous avons également participé, en tant qu'observateurs, à différentes réunions, fêtes scolaires ainsi qu'à diverses activités et moments de la vie scolaire.

Les résultats montrent une diversité interne des pratiques participatives dans le groupe des familles, influençant leurs propres attentes éducatives et d'autres facteurs tels que l'expérience scolaire, le niveau socio-éducatif et culturel, le statut socio-économique, entre autres. En ce qui concerne les relations établies entre l'école et les familles, les difficultés réelles ou projetées de ces relations sont mises en évidence. Parmi les principaux obstacles, on met l'accent sur les barrières de la communication. Les difficultés linguistiques et de compréhension de ce qu'on attend de l'autre, empêchent souvent la communication et la relation entre l'école et les familles, limitant aussi la participation des familles et son implication dans le projet éducatif de leur(s) enfant(s). Bien qu'il faille aussi tenir compte des barrières institutionnelles, culturelles et économiques (Garreta et Llevot, 2011). D'autre part, dans les différents centres étudiés, une variété de pratiques et modèles sont également présents, influençant l'organisation et la gestion du centre, les croyances et les attentes des enseignants et des autres professionnels de l'école, le réseautage avec la communauté, le rôle de l'Association de Parents, parmi d'autres facteurs.

Dans le second projet, nous avons réalisé une enquête téléphonique avec les membres de l'équipe de direction des écoles (les directeurs et les chefs d'établissement) de Catalogne (Espagne). Nous avons réalisé 545 enquêtes aux centres scolaires de titularité publique et privée. Nous avons, entre autres, demandé quels étaient les principaux facteurs qui influent sur le décrochage scolaire, l'échec scolaire et la continuité de l'enseignement post-obligatoire. Une première analyse des résultats met l'accent sur les facteurs familiaux et environnementaux. D'une part, le suivi scolaire fait par les parents, les attentes éducatives, l'origine et le statut socioéconomique et culturel de la famille; et d'autre part, les conditions socio-économiques du quartier dans lequel vit la famille et la présence des habitants d'origine minoritaire (ethnique et immigrant). En ce qui concerne les facteurs spécifiques à l'étudiant, une attitude négative (le manque d'intérêt), le manque de perspectives d'avenir et l'influence négative du groupe de pairs, empêchent la lutte contre le décrochage et l'échec scolaire. Et finalement, en ce qui concerne les facteurs spécifiques à l'école et aux enseignants, les principaux facteurs identifiés sont: la dynamique de travail, l'attitude des enseignants et la relation école-famille.

D'un autre côté, nous avons demandé quels étaient les principaux obstacles à la communication entre l'école et les familles et ce qu'ils faisaient pour les surmonter. Une première analyse des résultats souligne les difficultés linguistiques des familles parmi les autres barrières. Et pour les surmonter, les activités des centres sont principalement axées sur l'accueil des étudiants et de leurs familles, sur la facilitation de la communication, sur l'information, son organisation et son fonctionnement. Les écoles: utilisent les traducteurs et les médiateurs professionnels et naturels (autres familles, enfants...); traduisent la communication écrite de différentes langues ou utilisent des pictogrammes; font des entretiens individuels avec chaque famille et des réunions collectives avec différentes familles pour expliquer le système éducatif, les buts de l'éducation, le projet éducatif de l'école et son fonctionnement (espaces, horaires et travaux scolaires); utilisent les moments informels (entrées et sorties de l'école) pour attirer les familles; invitent les familles à visiter la salle de classe et à participer à certaines activités, etc.

Mais dans l'ensemble, nous avons également identifié certaines questions controversées et des lacunes de formation, des défis auxquels font face les écoles aujourd'hui et devraient être abordés dans la formation initiale des futurs enseignants via quelques contenus spécifiques des sujets ou des projets transversaux des Facultés d'Education, et aussi à travers de nouveaux espaces de formation, tels que la plate-forme «espace performatif», récemment mise en place à l'Université de Lleida (Espagne), où des séminaires combinent l'art, la culture visuelle et la diversité culturelle, etc. La formation initiale des enseignants doit intégrer la problématique de la diversité ethnoculturelle, donc la relation école-famille immigrée et l'engagement de ces familles dans la scolarité de leurs enfants. Il faut travailler pour la reconnaissance effective de la diversité culturelle dans les politiques et les pratiques, pour construire des synergies positives entre l'école, la communauté et les différents partenaires et afin de soutenir les familles issues de l'immigration, favoriser son implication dans le projet éducatif de leurs enfants et enfin, de renforcer l'accrochage scolaire.

Mots-clés : Relation famille ; Ecole ; Participation familles ; Barrières à la communication et à la participation ; Actions des écoles ; Facteurs du décrochage scolaire

Références :

- Bernad, O. (2016). School and immigrant origin families. Dans J. Garreta, *Immigration into Spain: Evolution and Socio-Educational Challenges* (chapitre 7). Berna: Peter Lang.
- Duval, J., Dumoulin, C. & Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 37:3.
- Garreta, J. (2012). La scolarisation des élèves d'origine étrangère en Espagne. *Revue Internationale de l'éducation familiale*, 13 - 29.
- Garreta, J. et Llevot, N. (2011). Immigrant families and the school in Spain: dynamics and factors that influence their relations. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 47 67.
- 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.

- Kanouté, F. et Llevot, N. (2008). Les relations école - familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et Francophonie*, 36(1), 161-176.
- Kherroubi, M. (dir.) (2008): Des parents dans l'école. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Llevot, N. et Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70.

Un dispositif pédagogique intégratif en contexte de diversité : des activités plurilingues dans une perspective coopérative pour apprendre ensemble

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par Céline Buchs, Margarita Sanchez-Mazas, Mathilde Maradan, Claire Cazin, Diego Zinetti, Eleftheria Lamarina, Nicolas Margas, Marcela Ramirez, Sonia Fratianni,

Université de Genève, Section des Sciences de l'éducation, Genève, Suisse

Université de Caen (Unicaen), Centre d'études Sport et actions motrices, Caen, France

Universidad Nacional de Educación A Distancia en Espagne et Université de Genève en Suisse

Ecole de Budé, Genève, Suisse

Université de Lleida, Catalogne, Espagne

Face au défi que pose l'enseignement en contexte de forte hétérogénéité, des chercheurs et des enseignantes collaborent depuis trois ans pour développer et tester un dispositif pédagogique susceptible de favoriser la construction de compétences favorisant l'intégration et le vivre ensemble à partir d'activités concrètes dans l'enseignement primaire. Le dispositif repose d'une part sur la pédagogie coopérative (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008) tout en veillant à favoriser la participation égale de l'ensemble des élèves (Cohen, 1994b, 2002) et notamment des élèves fragilisés de par leur statut d'allophones (Cohen, Lotan, Scarloss, & Arellano, 1999), et d'autre part sur l'introduction des langues d'origine des élèves dans des activités scolaires (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot, & de Pietro, 2003) permettant de valoriser le plurilinguisme.

Dans cet atelier, nous illustrerons le dispositif mis en place dans une classe de troisième primaire comprenant 24 élèves de 7-8 ans dont la plupart parlent plusieurs langues à la maison (17 langues différentes dans la classe).

Cette classe se veut représentative de la diversité socioculturelle et linguistique de la ville de Genève (avec des enfants de parents requérants d'asile et fonctionnaires internationaux dans les mêmes classes).

Dans un premier temps de ce dispositif, l'enseignante a préparé les élèves à coopérer au moyen d'activités permettant de découvrir les camarades et de travailler des habiletés coopératives, puis elle a organisé des activités en mathématiques et en français de manière coopérative. Ensuite, nous avons proposé des activités plurilingues dans une perspective coopérative en duos ou trios. Nous nous sommes appuyés sur les principes développés par les moyens EOLE (Perregaux et al., 2003) et ELODIL (Armand & Maraillet, 2013) avec des traductions d'albums existantes ainsi que du matériel construit spécifiquement pour ce projet avec l'objectif de mobiliser les langues d'origine des élèves de la classe. Les activités ont été structurées selon les principes de la pédagogie coopérative.

L'objectif de cette présentation est d'illustrer les activités qui ont été élaborées et de discuter leur potentiel à favoriser le mieux-vivre ensemble dans la classe et de souligner les résultats encourageants obtenus après l'intervention grâce à des mesures avant et après l'intervention. En effet, les élèves ont rapporté se sentir davantage aimés par les autres élèves et ont plus apprécié travailler avec des camarades qui sont différents d'eux. Des mesures concernant les statuts des élèves dans la classe et leur participation dans les groupes de travail soulignent que la participation devient plus équitable : avant l'intervention, ce sont les élèves qui ont le statut le plus élevé qui participent davantage dans les travaux de groupe ; ce qui n'est plus le cas après l'intervention. Ainsi, le contexte semble plus propice aux travaux de groupe. De plus, les réactions recueillies lors de la réunion de fin d'année avec les familles soulignent que ces dernières ont beaucoup apprécié l'attention portée à leur langue d'origine par l'école.

Mots-clés : Ouverture aux cultures et à la diversité linguistique ; Lien école-famille ; Pédagogie coopérative

ATELIER N° 14 : Besoins spécifiques (Salle Prigogine)

Tac-au-tac

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par Delphine Priels, Christine Pirotte,

*Cellule de veille de prévention du décrochage scolaire,
Saint-Gilles, Belgique*

L'objectif est de permettre à la communauté scolaire de trouver des réponses adaptées aux consommations problématiques (cannabis, alcool, etc.) afin d'améliorer le vivre-ensemble au sein de l'établissement. Il s'agit d'un projet participatif de prévention par les pairs intégrant les acteurs scolaires et les élèves à la réflexion afin de les conscientiser aux risques (scolaires et sur la santé) et de diminuer le sentiment d'insécurité au sein de l'école. Le projet n'a pas pour objectif premier la disparition des consommations des jeunes mais la diminution des conséquences négatives liées à celles-ci.

Le comité de pilotage (acteurs scolaires et partenaires en promotion de la santé) a permis de réfléchir aux grandes lignes des démarches de travail, de les affiner et les adapter afin d'être en phase avec la réalité scolaire. Afin de recueillir des données, un questionnaire a été distribué à l'ensemble des acteurs scolaires. Il permettait d'établir un contexte de travail, d'identifier les problématique et la participation des différents acteurs. Le projet a ensuite été communiqué aux élèves et une phase de recrutement a été réalisée, grâce au Conseil des élèves, afin d'impliquer des élèves consommateurs et non-consommateurs. Afin d'analyser la problématique (phase diagnostique), plusieurs focus group ont été mis en place, ceux-ci permettant de réadapter la méthodologie de recueil de données pour les professionnels (utilisation de la MAG). L'ensemble de ces données a permis l'analyse et le croisement des résultats dans deux groupes cibles : les professeurs et les élèves.

Ceux-ci ont permis d'identifier des problématiques et des pistes adaptées à la réalité scolaire de l'établissement : cadre scolaire et politique commune en matière d'intervention ; rôle des acteurs, degré de responsabilité et limites d'intervention ; absence « d'entre-deux », manque de relais, de ressources et d'espaces pour parler des consommations ; image négative de l'école.

Concernant la phase de mise en projets, le comité de pilotage restreint (acteurs scolaires, direction, CPMS et service scolaire de prévention) a priorisé différentes pistes d'actions : l'organisation de journée pédagogique de formation basée sur les questions d'assuétude et d'adolescence, de séances d'information sur le projet auprès des jeunes et des acteurs scolaires ou d'une « journée de l'abstinence » qui aurait pour but de « faire parler » des consommations à l'école. Il soulève également l'importance du travail sur les procédures et le Règlement d'Ordre Intérieur qui induit un cadre clair et rassurant. Une autre prise d'action concerne la mise en place d'espaces de parole réguliers pour les jeunes de la sorte à donner une vraie place aux consommations (réseaux sociaux, tabac, cannabis, alcool et autre) dans l'école ainsi que d'animations de sensibilisation qui visent l'information sur les risques de la consommation et des comportements addictifs. La dernière piste soulevée est relative à la création d'un « memento consommations » qui reprend la liste des services relais et de leurs spécificités ainsi que le travail avec un « référent consommations » formé et ayant une bonne connaissance de ces services.

Ce projet a soulagé les enseignants qui savent que la direction travaille la question en interne. Il a également permis de mettre en place des temps de parole avec les jeunes, d'expérimenter dans le réel scolaire la méthodologie de promotion de la santé, d'élaborer des pistes afin de faire face aux questions des enseignants et aux besoins des élèves (travail sur le Règlement d'Ordre Intérieur). Notons également que ce projet a sollicité l'intérêt d'autres directions, écoles bruxelloises et Points d'Appui Assuétudes.

Depuis sa mise en place, le projet a eu comme impact de faire parler de cette problématique au sein de l'école tant au niveau des jeunes que des acteurs scolaires, de mettre les jeunes de cette école secondaire d'Arts Plastiques (de la

3ème à la 7ème/ 3 filières : TT, TQ et P) au travail dans différentes classes (via des supports artistiques), d'améliorer l'image de l'école à l'extérieur, d'encourager les échanges entre direction/acteurs scolaires/élèves, de permettre aux jeunes qui le souhaitent d'être soutenus et accompagnés par les éducateurs dans leur démarche de diminution ou d'arrêt de leur consommation. Le public de l'établissement a des besoins particuliers: l'hétérogénéité des étudiants suppose en effet une pédagogie différenciée par des situations individuelles ou/et par degré ainsi que par section.

Si nous analysons le projet, celui-ci a pu être mis en place grâce à l'ouverture de l'école sur une réflexion de fond, au temps que l'école a consacré au projet, à l'engagement de la direction et à la mise à disposition de moyens humains/organisationnels, à la collaboration entre les différents partenaires, à la dimension expérimentale qui a permis à chacun de trouver une place dans le projet et d'y être créatif, à l'adaptation du modèle de réduction des risques « Boule de neige » à la réalité scolaire.

Comme freins, nous citerons le temps scolaire qui diffère de celui des partenaires, le turn-over des acteurs au sein du comité pilotage, la diversité des intervenants et des points de vue.

Mots-clés : Assuétudes ; Réduction des risques ; Pairs

Âgisme au sein de l'enseignement supérieur ? Etude exploratoire des représentations sociales du vieillir et orientation socioprofessionnelle

Axe 3 : Favoriser le mieux vivre ensemble

Par Hélène Geurts, Marie-Claire. Haelewyck,
Université de Mons, Belgique

Les étudiants s'intéressent peu à la gérontologie, bien que cette dernière soit vectrice d'emplois. Notre recherche exploratoire vise donc à collecter les représentations des étudiants de la FPSE (UMONS, Belgique) (N = 253) à l'égard du vieillir. Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse prototypique, d'une analyse des similitudes et d'une Analyse Factorielle des Correspondances. Nos résultats démontrent une vision nuancée de la personne âgée, le noyau central étant marqué par des caractéristiques valorisantes telles que la sagesse et l'expérience. Toutefois, nombreux s'accordent sur le regard déféctologique posé par la société sur le vieillir. Aussi, la faible orientation vers des professions gérontologiques ne semble pas liée à l'âgisme, mais au manque de compétences perçu par ces jeunes en quête de valorisation.

Notre contribution s'inscrit dans l'axe de la promotion du «vivre ensemble» et ce, tout au long de la vie. En effet, notre présentation illustre le recours à une méthodologie innovante en vue de collecter les représentations sociales d'une population d'étudiants et contribue à la réflexion pédagogique inhérente aux curricula en vigueur. Ainsi, si notre étude se centre sur l'enseignement supérieur et l'analyse des conditions du vieillir, la méthodologie usitée se veut transversale en vue de promouvoir le «vivre ensemble» à tous les âges. Par ailleurs, l'âgisme se présente comme la discrimination la plus répandue et la plus institutionnalisée dans nos sociétés (OMS, 2016). La sensibilisation à cette thématique et aux conséquences aversives pour l'ensemble des

générations dès le plus jeune âge nous semble dès lors une thématique d'actualité, et ce, notamment en termes de promotion de l'inclusion sociale et, ultérieurement, professionnelle (Adam et al., 2013; Geurts & Haelewyck, 2017).

Les questions traversant notre recherche exploratoire émergent d'un constat pédagogique selon lequel les étudiants inscrits en faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE) s'intéressent peu à la question de l'avancée en âge bien que cette dernière soit de plus en plus mise en lumière dans une perspective d'employabilité (Chippendale & Boltz, 2015 ; KCE, 2015 ; Geurts & Haelewyck, 2017). Au sein de travaux antérieurs, plusieurs hypothèses ont été avancées pour justifier cette orientation déficitaire. Majorité d'entre elles se réfèrent au principe fortement institutionnalisé d'âgisme, soit une discrimination fondée sur des critères d'âge (Butler, 1969) en rupture même avec les principes de cohésion et d'inclusion sociales. En effet, des auteurs observent, faute notamment d'une connaissance des processus en exergue (Boudjemadi et Gana, 2009), une assimilation majoritaire de la vieillesse au déclin, aux maladies anxio-gènes, voire à la mort (Adam et al., 2013 ; Adam, 2016 ; Geurts & Haelewyck, 2017). Ces représentations seraient renforcées par la société, les médias contribuant à faire des professions du vieillir un secteur valorisé pour les étudiants (Bardach & Rowles, 2012 ; Chippendale & Boltz, 2015).

Cet intérêt restreint peut néanmoins s'avérer particulièrement paradoxal. En effet, l'accroissement de l'espérance de vie a considérablement augmenté nos chances de franchir, un jour, le seuil abstrait et subjectif de la vieillesse (Geurts & Haelewyck, 2017). Dans une perspective macro-systémique, il apparaît que la transition démographique parcourant nos sociétés est également associée à la poursuite de nouveaux défis en matière d'accompagnement inclusif tout au long de la vie, de promotion de la santé et d'éducation permanente (Kern, 2011 ; Bardach & Rowles, 2012 ; Organisation Mondiale de la Santé, 2015). À ce titre, les politiques publiques soulèvent davantage l'intérêt de développer de nouveaux métiers du vieillissement dans une société traversée par un taux de chômage alertant (KCE, 2015).

Ce questionnement a dès lors conditionné notre recherche exploratoire poursuivant l'objectif de collecter les représentations des étudiants de la FPSE de l'UMONS à l'égard de la population vieillissante. À ce titre, un questionnaire composé d'items ouverts et fermés a été diffusé auprès de l'ensemble des étudiants inscrits en Sciences Psychologiques et/ou de l'Éducation de l'UMONS. Ce questionnaire avait pour dessein d'étudier leur propension à témoigner d'âgisme, et ce, à l'aide d'une analyse pluriméthodologique. En effet, notre outil se compose de zones d'évocation libre (Abric, 2003) et hiérarchisée où le sujet énonce sa perception relative à la personne âgée, au vieillissement démographique ainsi que la représentation relayée par la société à l'égard de l'avancée en âge. Ces données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse prototypique, d'une analyse des similitudes (ADS) et d'une Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) réalisées à l'aide du logiciel IRaMuTeQ développé par Pierre Ratinaud et basé sur le logiciel statistique libre de R. L'échantillon occasionnel a également été invité à compléter l'échelle psychométrique FSA-R (Boudjemadi & Gana, 2009) visant à recueillir les données auto rapportées inhérentes au versant explicite du processus d'âgisme négatif. Ces données, quantitatives quant à elles, ont été traitées en ayant recourt à la statistique descriptive non paramétrique et ont été comparées aux données signalétiques d'entrée.

Nos résultats démontrent que notre échantillon dispose d'une vision nuancée de la personne âgée. Le noyau central de la représentation étant marqué par des caractéristiques valorisantes telles que la sagesse et l'expérience. Toutefois, si les étudiants se disent peu enclins à témoigner d'âgisme négatif, et d'autant plus ceux ayant suivi une formation gérontologique, nombreux s'accordent sur le regard défectologique posé par la société sur le vieillir. En d'autres termes, selon nos résultats, la faible orientation vers des professions gérontologiques ne semble pas liée aux représentations exclusivement négatives de l'avancée en âge, mais se référerait davantage au manque de compétences, de légitimité perçues par ces jeunes en quête de repères et de valorisation. En conclusion, il apparaît que la gérontologie se présente comme un secteur d'avenir, teinté de défis tant pour promouvoir l'émancipation des (futurs) professionnels que des aînés au cœur de l'accompagnement dispensé. Nos résultats et hypothèses

seront discutés de sorte à soulever l'intérêt de mettre à l'étude les représentations sociales des étudiants, toutes thématiques confondues, et de prendre en considération ces dernières dans les pratiques pédagogiques quotidiennes.

Mots-clés : Agisme ; Gérontologie ; Représentations sociales ; IRaMuTeQ

Références :

- Abric J.C. (2003): L'analyse structurale des représentations sociales. In S. Moscovici et F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 375-392). Paris : Presses Universitaires de France.
- Adam, & al. (2013). L'âgisme et le jeunisme : conséquences trop méconnues par les cliniciens chercheurs ! *Revue de neuropsychologie*, 5 (1), 4-8.
- Adam, S. (2016). *Conséquences de l'âgisme sur les attitudes de soin*. Repéré à <http://www.agisme.fr/spip.php?article87>.
- Bardach, S.H. & Rowles, G.D. (2012). Geriatric education in the health professions: are we making progress? *Gerontologist*, 52(5), 607-618. doi : 10.1093/geront/gns006.
- Boudjemadi, V., & Gana, K. (2009). L'âgisme : Adaptation française d'une mesure et test d'un modèle structural des effets de l'empathie, l'orientation à la dominance sociale et le dogmatisme sur l'âgisme. *Revue Canadienne du Vieillissement*, 28(4), 371-389.
- Butler, R.N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *Gerontologist*, 9, 243-246.
- Chippendale, T. & Boltz, M. (2015). Living Legends : Students' Responses to an Intergenerational Life Review Writing Program, *Journal of the American Geriatrics Society*, 63(4), 782-788.
- Geurts, H. & Haelewyck, M.C. (2017). Représentations de la vieillesse et orientation professionnelle, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33-1. URL : <http://ripes.revues.org/1205>
- KCE (2015). *Synthèse : approche gériatrique globale : rôle des équipes de liaison interne gériatrique*. [En ligne] : https://kce.fgov.be/sites/default/files/page_documents/KCE_245Bs_Approche_geriatrique_globale_Synthese.pdf
- Kern, D. (2011). Vieillissement et formation des adultes. *Savoirs*, 2(26), 11-59. Doi : 10.3917/savo.026.0011.
- Organisation Mondiale de la Santé (2015). *Rapport mondial sur le vieillissement et la santé*. Repéré à http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186469/1/WHO_FWC_ALC_15.01_fre.pdf?ua=1.

L'insertion sociale des jeunes marginalisés qui présentent une déficience intellectuelle légère

Axe 2 : Renforcer l'inclusion sociale

Par Yazid Haddar, Marie-Claire Haelewyck, Robin Bastien,
Université de Mons, Belgique

A ce jour, le taux des 18-24 ans sortant du système scolaire français sans diplôme ni solution est de 9,2% (Gouvernement, 2016). Néanmoins, le nombre de personnes présentant une déficience intellectuelle (« DI » dans la suite du texte) qui quitte les établissements spécialisés en France n'est quant à lui pas recensé. Ces populations, fragilisées par leurs capacités cognitive et sociale réduites, sont les plus vulnérables à l'exclusion au niveau de l'emploi. Dès lors, elles se retrouvent socialement marginalisées et sont, en conséquence, dépendantes des services sociaux. Le projet d'intervention personnalisé auprès des personnes avec une déficience intellectuelle (DI) a pris un essor considérable et est considéré comme un outil de base dans la planification de l'intervention et de la coordination de tous les agents qui interviennent aux niveaux éducatif et scolaire ainsi qu'au niveau des soins. Cependant, les personnes présentant une DI sont suivies par plusieurs services indépendants, ce qui nécessite une coordination. Cette présentation, qui s'appuie sur la pratique, présente deux études de cas qui permettent de mieux identifier les problématiques auxquelles les personnes avec une déficience intellectuelle légère, âgées entre 18 et 25 ans, se heurtent pour s'inclure socialement. Nous présenterons notre dispositif (NEET : ni étudiant, ni employé, ni stagiaire) et les modalités qui nous ont permis d'évaluer, d'identifier et de mettre en lien avec les notions de multidisciplinarité et de transdisciplinarité qui apparaissent incontournables dans l'accompagnement de publics fragilisés.

Mots-clés : Projet d'intervention individualisé, Multidisciplinarité, Transdisciplinarité

Prévention du décrochage scolaire des jeunes à haut(s) potentiel(s)

Axe 1: Favoriser l'accrochage scolaire

Par Mélanie Roche,

Université Libre de Bruxelles, Belgique

La consultation spécialisée haut(s) potentiel(s) du Service de Psychologie du Développement et de la Famille (ULB) a ouvert suite à la Recherche Interuniversitaire sur les Jeunes à Haut(s) Potentiel(s) (enseignement.be/jhp).

Face à de nombreuses situations de décrochages scolaires d'enfants à haut(s) potentiel(s), nous avons dû questionner de manière eco-systémique ce phénomène. Force est de constater que l'étiquette « HP », vide de sens, laisse place aux représentations de chacun, crée des quiproquos, déchire les équipes et entrave toute collaboration nécessaire autour de l'enfant. Nous proposons donc une méthodologie d'identification et d'accompagnement qui revisite de manière originale l'investigation du fonctionnement de l'enfant, ainsi que les ressources du système école-famille-CPMS. Afin de faire face à la déferlante d'enfants étiquetés « HP », notre premier objectif est d'identifier sans stigmatiser. Notre deuxième objectif est de renforcer les compétences parentales d'accompagnement de leurs enfants.

L'identification est effectuée via le Bilan Contextuel et Processuel qui permet d'émettre des hypothèses de fonctionnement de l'enfant dans les domaines intellectuels, relationnels, affectifs et aussi créatifs. La remise des conclusions avec la famille est un moment de cocréation du regard porté sur l'enfant, afin d'imaginer ensemble des pistes d'aménagements nécessaires et réalistes. L'accompagnement consiste à renforcer la place active des parents

dans la transmission des résultats du bilan auprès des acteurs scolaires. Si nécessaire - et exclusivement à la demande des parents - nous collaborons directement avec le réseau. Cette pratique éprouvée depuis plusieurs années a permis de prévenir de nombreux décrochages scolaires d'élèves à haut(s) potentiel(s). D'autre part, le partenariat avec les écoles nous permet d'avoir une vue d'ensemble des difficultés rencontrées par les enseignants au quotidien. Le processus de décrochage scolaire des jeunes à haut(s) potentiel(s) nous invite également à revisiter certains fondements de la scolarité, notamment notre rapport aux normes et aux savoirs.

Grace à quelques vignettes cliniques, cette présentation montrera comment la prise en charge des enfants à haut(s) potentiel(s) invite le système à puiser dans ses ressources créatives afin de trouver des pistes d'aménagements pédagogiques et relationnels à la fois réalistes et innovants.

Mots-clés : Haut potentiel ; Accrochage scolaire ; Créativité ; Normativité ; Bilan contextuel

CONFERENCE PLENIERE N°4 :

**L'école dans les familles, les familles dans l'école :
Une rencontre en tension**

Par Catherine Sellenet,

Faculté des Sciences de l'Éducation,
CREN, Université de Nantes, France

Dans un contexte d'attention croissante portée à la parentalité et à son soutien, nous évoquerons les résultats d'une recherche menée en 2016 et qui a donné la parole aux parents pour évoquer leur quotidien. Quelles sont donc les préoccupations et les difficultés rencontrées par les parents en ces années de crises de l'emploi, de la famille, de l'éducation, des institutions... ?

Si pour 64% des parents, la préoccupation première est « d'offrir de bonnes conditions de vie à leurs enfants, l'école concentre à elle-seule toutes les difficultés, devant les soucis concernant la santé. Et cette difficulté débute dès la scolarisation en maternelle pour 20 % des parents, 30% quand l'enfant est en cycle élémentaire, 40% pour les enfants dans le secondaire. Comment dès lors ne pas interroger les rapports école-famille, les conflits et les alliances de ces deux univers qui revendiquent une place auprès de l'enfant ? C'est à partir de témoignages de parents que nous essaierons de dessiner les axes des malentendus et ceux d'une coéducation possible.

Index

ALBISETTI Zoë 167
ALLENBACH Marco 129
ARCHAMBAULT Isabelle 32
BAERISWYL Denis 190
BARBAY Chantal 217
BASTIEN Robin 112, 299
BAUGNIES Mercedes 83
BAYE Ariane 71, 223, 237
BELL Lucy 175
BEN LAKHDHAR Iman 171
BERNAD Olga 285
BERNARD Pierre-Yves 55, 285
BERNER Damien 190
BIAGIOLI Nicole 148
BLAIRON Jean 237, 242
BLAYA Catherine 29, 34
BOGAERT Olivier 41
BOLZMAN Lara 51
BORTOLOTTI DE CAMARGO Rosa Maria 21
BOSSET Isabelle 67
BOU Miguel 278
BOUZALMAD Najat 93
BRUDERLIN Marc 126
BRUYNINCKX Marielle 17
BUCHET Odile 25, 47
BUCHS Céline 211, 245, 290
BURBAN François 96
BUYLE Sabine 186
CANTINAUX Jean-Marc 142
CARNEIRO SARTURI Rosane 21
CARREYN Jonathan 271
CAUCHIE Dimitri 17
CAZIN Claire 245, 290
CECCHINI Amaranta 126, 257
CHALMEL Johann 215
CHARLIER Aurélie 192
CHARLIER Emilie 140
CHARLIER Sandrine 202
CHAUDRÉ Marion 100
CIAVALDINI-CARLAUT Solange 125
CLOTTU Régine 188
CONUS Xavier 266
COPPÉE Catherine 274
COQUEL Julien 23
COUCHOT-SCHIEX Sigolaine 159
CRABBÉ Catherine 181
DAYER Caroline 249
DAYEZ Véronique 49
DE BOECK Françoise 237, 239
DE DOBBELEER Bruno 186
DE SMET Patricia 39
DE VOS Bernard 121, 233
DEBARBIEUX Eric 133, 233
DEGALLAIX Eric 79, 202
DENECHÉAU Benjamin 43
DIERENDONCK Christophe 145, 151
DIEU Anne-Marie 59
DUBE France 88
DUFOUR France 88
DUMONT Yasmine 142
DUPONT Aurélie 26
EDDEBBARH Mounir 183
ELABO Assetou 271
EMERY Roland 127
FERDINAND Marie 138
FICET Joël 39
FOSSION Gilles 254
FRATIANNI Sonia 290
FRIEDEL Claire 128
GALAND Benoît 29, 154, 161
GENOUD Philippe 167
GEURTS Héléne 295
GHLETTE Marie 205
GILBART Stéphanie 179
GLINEUR Charles 140
GOULET Mélissa 32
GOYENS Catherine 194
GRIGORAS Costel 261
GUILLEY Edith 126
HACKEN Marie-Aline 138
HADDAR Yazid 299
HAELEWYCK Marie-Claire 112, 295, 299
HOSPEL Virginie 36
HOUSEN Marie 19
HUMBEECK Bruno 41, 233
JACQUEMAIN Laurie 228
JAMOULLE Pascale 282
JANOSZ Michel 32, 165, 233
JENDOUBI Verena 126
KEI Mathias 106

KERGER Sylvie 151
KUBISZEWSKI Violaine 158
LACOUR Christelle 173
LAHAYE Sophie 196
LAHAYE Willy 41
LALLEMAND David 121
LAMARINA Eleftheria 290
LAMBERT Luc 51
LASNE Annie 149
LECOQ-THUAL Anaïs 96
LLEVOT Núria 285
MACIÀ BORDALBA Mònica 207
MACKIEWICZ Marie-Pierre 150
MAES Louise 217
MAILLARD Dominique 128, 219
MAIQUEZ Mélody 41
MANGE Jessica 245
MANGEZ Eric 39
MARADAN Mathilde 290
MARGAS Nicolas 245, 290
MARTIN Karine 202
MEGGETTO Marina 202
MELLINA Joël 190
MERLIN Fanette 128, 219
MICHAUT Christophe 55
MILMEISTER Paul 151
MISCHEL Nadine 128
MOIGNARD Benjamin 154, 156
MONSEUR Christian 223
MOREAU Lorise 59
MORTIER Céline 205
MOTTET Geneviève 63
MOUAD Rami 257
NAYMARK Frédéric 41
NEMBRINI Hélène 196
NESPOLI Alessandra 181
NICAISE Ides 39
OTTE Catherine 237, 242
PASCAL Sophie 32
PENNEMAN Céline 138
PICARD Patrick 29
PINARD Evelyne 71
PIROTTE Christine 292
PLUNUS Ghislain 237, 239
PONCELET Déborah 145, 151
POTVIN Pierre 71
PRIELS Delphine 292
RAMIREZ Marcela 290
REBETEZ Frédérique 129
REUTER Yves 198
RICHARD Gabrielle 159
ROCHE Mélanie 300
ROCHEX Jean-Yves 15, 233
ROUAUD Pascal 128, 219
SAFSAF Meriem 138
SANCHEZ MAZAS Margarita 290
SAUCIN François 49, 179
SAVOY Bernard 123
SCHKODA Sarah 23
SCHNEITER Anick 190
SELLENET Catherine 233, 303
SMEYERS Christine 228
STOFFEL Alice 128
SZTENCEL Catherine 102
TOCQUER-SALAÛN Maëla 135
TOLMATCHEFF Chloé 161
TOURE Eveline 116
TRILLET Sarah 26
VAN POTTTELBERGH Céline 194
VANDEKEERE Michel 237
VANDERBECK Stéphanie 181
VANDERBORGHT Catherine 104
VIRAT Maël 135
VISCANTI Catérina 217
VOLPÉ Yann 77, 211
WARRAND Bernadette 49
WELTER Brigitte 183
WERY Etienne 41
ZINETTI Diego 290

4^e Colloque International du LASALÉ

L'accrochage scolaire, l'inclusion sociale et le mieux-vivre ensemble sont les trois thèmes au cœur du dernier Colloque International du LASALE, intitulé « Pour une communauté éducative durable », qui aura lieu le 9, 10 et 11 octobre 2017 au Palais des Académies à Bruxelles.

L'objectif principal vise à articuler mais aussi à questionner les actions de terrain, les résultats de recherches scientifiques et les mesures politiques appliquées à ces préoccupations essentielles que sont le décrochage scolaire, la disqualification sociale et les violences visibles et invisibles. Quelles alliances éducatives entre l'Ecole, la Famille et les Services de l'Aide à la jeunesse ? Quel dialogue entre les multiples acteurs ? Quels enseignements tirer des pratiques de terrain, de la recherche et de l'évaluation des politiques ?

Quatre conférenciers de renommée internationale partageront leur point de vue : Jean-Yves Rochex, Professeur à l'université Paris 8, spécialiste de l'analyse des contextes d'apprentissage et des politiques de lutte contre les inégalités scolaires, Éric Debarbieux, Professeur à l'université Paris-Est Créteil, spécialiste de la violence en milieu scolaire, Michel Janosz, Professeur à l'université de Montréal, expert dans le domaine du développement et de la prévention de l'inadaptation scolaire, Catherine Sellenet, Professeure à l'université de Nantes, spécialiste dans le domaine des interventions sociales en direction des jeunes et de leurs familles.

Ce Colloque se veut être un moment d'échanges permettant le croisement des enjeux de l'action éducative et de l'action sociale dans le but de créer une dynamique de développement éducatif durable.

Les participants y trouveront des informations tant sur les recherches que sur les mesures d'intervention et de prévention pour lutter contre la disqualification sociale et le décrochage scolaire des jeunes.

Comité scientifique

Willy Lahaye
Président
Professeur, Université de Mons

Joël Ficet
Maître de conférences à l'ULB,
chercheur au CEVIPOL
Ariane Baye
Professeure, Université de Liège
Benoît Galand
Professeur, Université catholique
de Louvain
Débora Poncelet
Assistant-Professeur
Michel Vandekerke
Directeur de recherches à
l'Observatoire des politiques
culturelles, Bruxelles
Valérie Angelucci
HEP Vaud (Suisse),
Membre du LASALE
Jean-Luc Gilles
CSRRI en UER EN, LASALE,
HEPVaud, Lausanne
Chantal Tièche Christinat
Professeure, UER PS

Bernard Savoy,
Chargé d'enseignement, UER PS,
LASALE, HEP Vaud, Lausanne
Catherine Blaya
UER PS - LASALE - HEP du
Canton de Vaud. Présidente de
l'Observatoire International de la
Violence à l'École
Benjamin Moignard
Université Paris-Est-Créteil,
LIRTES, OUIEP
Benjamin Denecheau
Paris-Est-Créteil, LIRTES, OUIEP.
Philippe Goémé
membre de l'OUIEP
Ghislain Plunus
Attaché à l'Administration Générale
de l'Aide à la Jeunesse
Gihane Sadek
Assistante de recherche,
Université de Mons.

Comité organisateur

Willy Lahaye
Ariane Baye
Joël Ficet
Benoît Galand
Débora Poncelet
Liliane Baudart
Michel Vandekerke
Gihane Sadek
Andrés Saavedra