

Université  
de Liège



Unité de Didactique Générale et  
Intervention éducative (DGIE)

**UMONS**  
Université de Mons

Service de Développement Humain et  
Traitement des Données.

**« Pérennisation, optimisation des ressources  
et recherche d'harmonisation de pratiques  
entre plusieurs Services d'Accrochage Scolaire  
en Communauté française »**

**Rapport final**

Décembre 2009

Responsables de recherche : Gilles Jean-Luc - Bruyninckx Marielle  
Chercheurs : Renson Jean-Marie - Druetz Amélie - Giordano Amandine -  
Hammouda Leïla - Radermaecker Goeffray - Dethier Gail



Communauté française de Belgique

Unité de Didactique Générale  
et Intervention éducative (DGIE)  
Boulevard du Rectorat, 5 (B32),  
4000 Liège - + 32. 4. 366.45.88  
<http://www.dgie.ulg.ac.be>

Service de Développement Humain  
et Traitement des Données  
Place du Parc, 18  
7000 Mons - +32. 65. 37.31.43  
[http://www.umh.ac.be/ling\\_td](http://www.umh.ac.be/ling_td)

# Sommaire

Introduction.....	3
1 Objectifs.....	4
2 Cadrage théorique .....	5
2.1 La problématique du décrochage scolaire.....	5
2.1.1 Étude du décrochage scolaire : émergence du concept.....	5
2.1.2 Le concept de décrochage scolaire : généralités.....	6
2.1.3 Les conséquences du décrochage scolaire .....	12
2.1.4 Typologies des décrocheurs .....	13
2.1.5 Moyens mis en place pour lutter contre le décrochage scolaire.....	16
2.1.6 En conclusion.....	22
2.2 Le paradigme de l'approche qualité.....	23
2.3 La recherche-action (RA) .....	25
2.4 Le transfert des innovations éclairé par la sociologie de la traduction.....	26
2.5 La gestion des connaissances ou « Knowledge Management » .....	28
3 Choix méthodologiques.....	31
4 Déroulement de la recherche.....	33
4.1 Premier cycle de la recherche – action.....	33
4.1.1 Phase préliminaire à la recherche – action .....	33
4.1.2 Phase initiale de la recherche-action .....	40
4.1.3 Phase de réalisation – Actions menées .....	47
4.1.4 Évaluation du premier cycle de la recherche .....	83
4.2 Deuxième cycle de recherche-action.....	88
4.2.1 Phase de réalisation - Actions menées.....	88
4.2.2 Évaluation du deuxième cycle.....	109
4.3 Recommandations et justifications d'une prolongation.....	110
4.3.1 Axe « Protocole ».....	110
4.3.2 Accompagnement du S.A.S. de Mons .....	111
4.3.3 Création d'outils .....	112
4.3.4 Création d'une antenne S.A.S. à La Louvière .....	112
Bibliographie.....	113

# Introduction

En octobre 2007, Monsieur Pierre Ercolini, attaché au Cabinet de Marie Arena Ministre de l'Enseignement Obligatoire, propose une rencontre entre les responsables de l'A.M.O. « La Rencontre » dont dépendaient à l'époque l'actuel Service d'Accrochage Scolaire (S.A.S.) de Mons et les responsables de l'Espace Tremplin « Compas Format » de Seraing.

Un des objectifs de cette rencontre visait à aborder les modalités particulières que la Province de Liège a mises en œuvre « pour favoriser un déploiement optimum des S.A.S. sur son territoire. En effet, par ses apports matériel et humain, la Province a facilité l'ouverture de plusieurs antennes à partir des structures existantes. Actuellement, sept implantations sont présentes sur le territoire provincial liégeois.

Monsieur Ercolini relaie l'attention particulière accordée par Madame la Ministre à propos de ce montage et propose d'étudier la possibilité de duplication du dispositif liégeois à d'autres régions, en particulier dans le Hainaut où les besoins sont criants en la matière.

Quelques semaines plus tard, Monsieur Ercolini se rend à Liège pour rencontrer les acteurs liégeois à l'origine du montage provincial. Une réunion est alors organisée avec Monsieur le Professeur Jean-Luc Gilles dont l'unité de Didactique Générale et Intervention Éducative (D.G.I.E.) de l'Université de Liège accompagne le développement du S.A.S. « Tremplin Compas Format ». La possibilité du transfert d'expérience entre la Province de Liège et le Hainaut est évoquée et souhaitée.

Suite à cette rencontre, un projet de recherche-action est déposé et accepté par le Cabinet de Monsieur Christian Dupont, Ministre de l'enseignement obligatoire. Ce projet insiste notamment sur l'importance d'impliquer l'Université de Mons dans le processus d'accompagnement. Le service de Développement Humain et Traitement de Données dirigé par Madame la professeure Marielle Bruyninckx est alors contacté et cette dernière accepte la collaboration.

Après constitution de l'équipe de recherche interuniversitaire, les travaux débutèrent le 1er février 2009.

# 1 Objectifs

L'arrêté de la Communauté française précise trois objectifs à poursuivre dans le cadre de cette recherche :

- Développer des d'outils originaux concrets facilitant les interactions et la communication des acteurs concernés par l'absentéisme et le décrochage scolaire ;
- Accompagner le Service d'Accrochage Scolaire (S.A.S.) de Mons avec un transfert de l'expérience du S.A.S. « Compas Format » de Liège pour une optimisation des ressources structurelles, organisationnelles, fonctionnelles, et ce, dans l'objectif de créer un S.A.S. à La Louvière ;
- S'inscrire en parallèle et en synergie avec la recherche-action intitulée « Comment mobiliser les ressources des acteurs afin de favoriser une prise en charge plus rapide et plus adéquate des mineurs en situation d'absentéisme ou de décrochage scolaire ? Vers un référentiel commun ». (Cette recherche entamée en janvier 2008 est toujours en cours).

## 2 Cadrage théorique

### 2.1 La problématique du décrochage scolaire

#### 2.1.1 Étude du décrochage scolaire : émergence du concept

Le phénomène du décrochage scolaire n'est pas récent. Bien qu'ayant toujours existé ce n'est que relativement récemment qu'il fait l'objet d'un questionnement social et politique (fin des années quatre-vingt). En effet, ce qui est aujourd'hui considéré comme un réel problème de société ne l'était pas forcément autrefois. Cela s'explique par le fait que « *l'abandon des études pouvait revêtir un moindre caractère de gravité et, en conséquence, avoir moins de visibilité sociale et institutionnelle* » (Glasman, 2000, p.11). En effet, les jeunes qui abandonnaient leurs études sans obtenir de qualification n'avaient pas de difficultés à trouver un emploi, étant donné que le marché du travail était en demande de main-d'œuvre non qualifiée (Glasman, 2000). Ainsi, les jeunes qui n'obtenaient pas de diplôme ou ne poursuivaient pas de formation spécialisée n'éprouvaient pas de difficultés à s'intégrer dans le monde du travail des adultes (Janosz, 2000).

Dès les années soixante, on assiste à une évolution des mentalités : la classe populaire a de nouvelles ambitions scolaires pour les jeunes. Cependant, l'acquisition d'un diplôme n'est toujours pas perçue comme nécessaire, mais seulement comme souhaitable. Ce n'est que dans les années nonante qu'on assiste à un réel bouleversement : l'acquisition de diplômes est devenue indispensable, mais ne garantit pas forcément aux jeunes une insertion professionnelle. Dès lors, certains jeunes perçoivent l'acquisition d'un diplôme comme inutile, dans la mesure où les efforts nécessaires pourraient être fournis en vain (Glasman, 2000).

C'est également à cette époque qu'apparaît le terme « déscolarisation » (Pain, 2002 ; Glasman, 2003) relatif aux processus qui amènent les jeunes de moins de 16 ans hors du système scolaire (Hedibel, 2007, p. 69). Le problème de l'abandon des études est alors pris en charge par les sphères scolaire, sociale et judiciaire (Lafontaine et Crahay, 2004) et on assiste à la mise en place de partenariats entre celles-ci (Brucy, cité par Geay et Ropé, 2002) en vue de lutter contre l'absentéisme scolaire et le redoublement.

Cette préoccupation sociétale envers le décrochage scolaire n'est pas anodine. En effet, trois éléments importants l'ont fait émerger. Le premier concerne l'ordre public : l'absentéisme scolaire est en lien avec la déscolarisation, mais également avec la délinquance. Ensuite se pose le problème dont nous avons parlé plus haut et qui est

lié à l'insertion professionnelle des jeunes peu ou non qualifiés. Ceux-ci viennent considérablement augmenter le nombre de chômeurs dans leur classe d'âge. Enfin, l'école doit répondre à certaines exigences, dont celle de ne pas laisser sortir un élève sans aucune qualification (Brucy, cité par Geay et Ropé, 2002).

À l'heure actuelle, le décrochage scolaire inquiète les acteurs du système éducatif. C'est pourquoi les autorités tentent de pallier au problème en essayant de mieux cerner le phénomène du décrochage scolaire et en mettant en place divers moyens d'y remédier.

## **2.1.2 Le concept de décrochage scolaire : généralités**

### **2.1.2.1 Tentative de définition du concept**

Actuellement, il n'existe pas de définition ferme et définitive du décrochage scolaire, et les quelques tentatives émises par plusieurs auteurs laissent apparaître un concept assez flou. Janosz (2000, p.109) formule les questions suivantes à ce propos : « *Seront considérés comme décrocheurs ceux qui délaissent l'école pendant quelques semaines, quelques mois, ou pour toujours ?* » ; « *Le statut de décrocheur convient-il aussi bien à celui qui quitte « délibérément » l'école qu'à celui qui en est expulsé ?* ». De plus, devant la difficulté de définir précisément ce qu'est le décrochage scolaire, il est également difficile de définir qui sont les décrocheurs et par conséquent, de les dénombrer, d'autant qu'il existe des élèves qui décrochent sur place. Autrement dit des jeunes qui, bien que présents à l'école, sont complètement « *démobilisés* » (Glasman, 2000, p.13).

Nous voyons bien en quoi consiste la difficulté de définir ce qu'est le décrochage scolaire d'autant plus que les points de vue divergent fortement en fonction de la position occupée par les professionnels de l'éducation (Oria, citée par Geay et Ropé, 2002). En effet, les personnels d'autorité (directeurs d'école, etc.) ont tendance à définir le décrochage scolaire comme étant la conséquence d'un fonctionnement familial défaillant, et ceci parfois dans un but de défense de l'institution. Les personnels spécialisés, quant à eux, trouvent également souvent les causes du décrochage scolaire dans le fonctionnement familial, mais estiment que l'école et les origines sociales des élèves ont aussi une part de responsabilité. Enfin, les personnels d'aide à l'accrochage scolaire estiment que la cause principale du décrochage scolaire se trouve dans le fort décalage entre la demande de formation des jeunes et ce qu'on leur offre à l'école (Geay, cité par Geay et Ropé, 2002).

Bien que le concept soit peu documenté (Lafontaine et Crahay, 2004), l'absentéisme est un des prédicteurs les plus importants du décrochage scolaire qui relève, pour une grande partie, de carences éducatives (Meunier, citée par Geay et Ropé, 2002). L'absentéisme scolaire devient un problème lorsque l'élève cumule un certain

nombre de jours d'absences injustifiées. Cependant, le calcul de ce nombre dépend des personnes qui en sont responsables au sein de l'établissement scolaire. De ce fait, on observe que parmi ces personnes il y en a qui sont plus tolérantes envers certains élèves qu'envers d'autres (Meunier, citée par Geay et Ropé, 2002; Glasman, 2003).

La répétition d'une conduite d'absence, très souvent tolérée par les parents et même quelquefois par l'institution, entraîne le décrochage scolaire qui amène, quant à lui, à la « *déscolarisation active* » (Pain, 2002, p.267). Cependant, un élève absent n'est pas forcément en décrochage scolaire et inversement (Glasman, 2003).

Lorsque la personne responsable de la gestion des absences en signale une, il est important de faire attention au motif indiqué. En effet, la raison d'une absence peut parfois engendrer une stigmatisation de l'élève auprès de ses professeurs. Par exemple, si le motif est une convocation en justice (Meunier, citée par Geay et Ropé, 2002).

Dans leur article, « *Les jeunes en marge du système scolaire : inscription dans une socialisation de l'exclusion* », Thierry Lambillotte et Dominique Leclercq empruntent à Delcourt (1989) sa définition du décrochage scolaire : « *un processus progressif de désintérêt de l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire* » (In Favresse et Piette, p.87, 2004).

Parmi les nombreuses définitions du décrochage scolaire, cette dernière semble particulièrement opportune dans le sens où « *elle présente le décrochage comme un processus lent et progressif, conséquence d'événements personnels, liés aux apprentissages, à l'affectivité et à la personnalité des jeunes adolescents ; d'événements scolaires, liés au parcours scolaire de chacun, à l'organisation de l'école, et aux relations avec les enseignants et les autres élèves ; et enfin d'événements familiaux et socioculturels, liés au milieu de vie, à la vie de famille et aux valeurs, que ce soit celles de la famille ou celles de la société* » (Lambillotte et Leclercq, in Favresse et Piette, p.90, 2004).

Le décrochage apparaît donc être la conséquence de la « *détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société,* », qui semble se marquer davantage au moment de l'adolescence, période « *de plus grande vulnérabilité et de quête identitaire* » (Favresse et Piette, p.91, 2004).

Ainsi, le décrochage scolaire semble se préparer avant de se manifester. De ce fait, il est nécessaire d'en repérer les facteurs de risque afin de le prévenir.

### **2.1.2.2 Les facteurs de risque du décrochage scolaire**

De nombreux auteurs sont d'avis de dire que certains jeunes peuvent perdre espoir en l'utilité de l'école ce qui les amène à décrocher. En effet, il se pourrait que le fait de faire des efforts pour obtenir un diplôme sans être certain, au final, d'accéder à l'insertion professionnelle promise par l'institution scolaire démotive les jeunes, car, comme le dit Glasman (2000) « *le sens s'évanouit sitôt que l'insertion est compromise* » (p.16).

Mais il n'en est pas de même pour tous les élèves. Comme nous le savons, il n'existe pas qu'un profil type de décrocheur, et par conséquent les causes qui amènent au décrochage sont également multiples. Certaines études menées sur le sujet mettent en avant plusieurs voies qui peuvent conduire les jeunes à décrocher. Ces facteurs de risques sont groupés en deux catégories : la première concerne l'individu lui-même (performances, habiletés cognitives, motivation, personnalité, problèmes de comportement, etc.), la seconde a trait à l'environnement du jeune (milieu socioculturel et économique, expérience familiale et collatérale, institution scolaire, etc.) (Compas et al., 1995).

#### **▪ Les facteurs institutionnels**

Plusieurs recherches ont démontré que l'école par « ses structures, son organisation du cursus ou son climat » influence l'expérience scolaire des élèves et « constitue un déterminant de la persévérance scolaire » (Janosz, 2000, p.11).

Pour certains jeunes, l'école est vue comme une institution infantilisante qui ne les considère pas comme des citoyens, alors que nombre d'entre eux mènent une vie proche de celle des adultes (ils votent, ont une vie sexuelle, vivent parfois en couple, travaillent pour gagner de l'argent...) (Glasman, 2000). Quant à d'autres jeunes en décrochage, ils peuvent trouver plus de sens dans le monde du travail que dans celui de l'école. Ils s'y inscrivent plus intensément parce qu'ils ont « le sentiment de vivre vraiment et de gagner leur vie » (p. 20). Ainsi, la problématique du décrochage scolaire nous amène à nous interroger sur le fonctionnement et la capacité de l'école « à donner sens à l'expérience scolaire et à aider à l'orientation des jeunes » (p.10).

C'est à partir de ces constatations que certains auteurs ont parlé de « *décrochage institutionnalisé* » (Lafontaine et Crahay, 2004, p.59 ; Glasman, 2003). En effet, on observe un réflexe des enseignants qui proposent un changement d'option, ou même un changement de filière, aux élèves en difficulté plus par facilité qu'en réponse à une demande de ceux-ci. De ce fait, ces auteurs pensent que l'école a tendance à habituer l'élève à « décrocher » plutôt qu'à affronter les difficultés. De plus, dans la même optique, certaines écoles sont présentées comme étant meilleures que d'autres et de ce point de vue hiérarchique, on observe que les élèves en difficulté quittent parfois leur établissement initial pour s'inscrire dans des

écoles réputées « plus faciles ». L'expulsion des élèves ou encore les réorientations qui prennent beaucoup de temps sont autant de faits qui engendrent également un décrochage scolaire.

D'un point de vue organisationnel, certaines études ont montré que plus les écoles étaient petites, plus elles tendaient à encourager les jeunes à participer aux activités parascolaires. Qui plus est, le personnel enseignant de ce type d'établissement a davantage tendance à encadrer les jeunes de manière « *plus flexible et plus étroite* » (Bryk et Thum, 1989, *in* Janosz, 2000, p.111) ce qui engendre un taux moindre de décrochage au sein de ces établissements.

Le comportement des enseignants face au travail des élèves n'est pas sans effet sur ces derniers. En effet, il a été démontré que les étudiants ont de meilleurs résultats scolaires lorsque les professeurs valorisent ouvertement leur travail (Entwisle, 1990 ; Purkey et Smith, 1983 ; Rutter, 1983 ; Pain, 2002) et lorsque ces derniers attendent, de la part des jeunes, un rendement élevé et réaliste (Bryk et Thum, 1989 ; Purkey et Smith, 1983 ; Rutter, 1983 ; Wiggins, 1989).

Citons également dans les facteurs institutionnels du décrochage scolaire ce que Geay et Ropé (2002) nomment la « *déscolarisation légale* » (p.7). Sont repris dans cette catégorie les enfants recevant un enseignement à domicile ou encore ceux qui, pour cause d'hospitalisation par exemple, ne peuvent se rendre à l'école pour poursuivre leur instruction.

### ▪ **Les facteurs familiaux**

De nombreuses études s'intéressent à l'influence du milieu familial sur l'abandon scolaire des jeunes. Il semble que les familles les plus à risque soient celles qui sont socio économiquement défavorisées. D'ailleurs, Ross et Shillington (1990) ont démontré qu'il y a deux fois plus de décrocheurs dans les familles défavorisées que dans les autres (*in* Brandibas et Fouraste, 2005).

Un ensemble de recherches mettent en avant le fait que les enfants issus de familles désunies ou reconstituées, financièrement dépendantes ou ayant de faibles revenus, ayant plusieurs enfants et dans lesquelles les parents ont atteint un niveau scolaire peu élevé, ont plus de risques de décrocher (Bachman, Green et Wirtanen, 1971 ; Cairns ; Cairns et Neckerman, 1986 ; Ekstrom, Goertz , Pollack, Rock, 1986 ; Elliot et Voss, 1974 ; Howell et Frese, 1982 ; Janosz *et al* 1997 ; Rumberger, 1987, 1995 ; Shaw, 1982).

L'attitude des parents face à la scolarité de leurs enfants peut également amener certains jeunes à décrocher. C'est le cas de ceux dont les parents valorisent peu l'école, se montrent peu encadrants, ont un « *style parental permissif* » et un « *système d'encadrement déficient* » (manque de supervision, de soutien et

d'encouragement) (Janosz, 2000, p.113). Pain (2002) estime d'ailleurs que ce sont en quelque sorte les adultes qui décrochent en premier lieu, ce qui peut entraîner le décrochage de leurs enfants. D'autres recherches montrent qu'au sein de ces familles, on constate souvent un manque de communication et de chaleur entre les parents et les enfants (Astone et McLanahan, 1991 ; Ekstrom *et al.* 1986 ; Horwich, 1980 ; LeBlanc, Janosz et Langellier-Biron 1993 ; Rumberger, Ghatak, Poulos et Dornbush, 1990 ; Steinberg, Elmen et Mounts, 1989).

Cependant, Glasman (2003) précise que, même s'il arrive que ce soit le cas, la déscolarisation des enfants n'est pas toujours due à une démission parentale. En effet, lorsque certains parents remarquent que leur enfant ne réussit pas bien à l'école (dans le sens où il n'obtient pas de bons résultats), ils préfèrent que celui-ci cherche du travail et gagne sa vie. Cette décision ne relève donc pas d'une démission des parents dans l'éducation de leur enfant.

### ▪ **Les facteurs interpersonnels**

Des études ont démontré que les mauvaises relations entre pairs (rejet par ces derniers et isolement social) pouvaient augmenter le risque de décrochage scolaire (Elliot et Voss, 1974 ; Parker et Asher, 1987).

Il a également été démontré que les futurs décrocheurs se lient souvent d'amitié avec des jeunes qui sont en décrochage ou qui le sont potentiellement, et qui n'ont pas d'aspirations scolaires élevées (Cairns *et al.*, 1989 ; Ekstrom *et al.*, 1986 ; Elliot et Voss, 1974, Horwich, 1980).

Un autre facteur de risque, relaté par certains auteurs, concerne la relation établie entre le personnel de l'établissement scolaire et les jeunes. La mauvaise entente entre ces derniers et les enseignants apparaît être un facteur de risque important (Eaton, 1979 ; Fagan et Pabon, 1990 ; Violette, 1991), mais la bonne entente également. En effet, lorsqu'un enfant a des difficultés scolaires dans l'enseignement primaire, on observe que certains enseignants adaptent leurs méthodes pédagogiques en fonction de celles-ci. Les enfants se retrouvent donc à l'entrée du secondaire avec les mêmes difficultés qui, à ce moment, ne sont plus palliées. De ce fait, l'enfant risque de décrocher et c'est ce que Glasman (2003) nomme le « *décrochage cognitif* » (p.13).

Snyders (1986) rapporte que les élèves peuvent faire l'objet d'humiliations de la part de certains professeurs et que beaucoup de jeunes sont victimes de moqueries, de réflexions ironiques, voire blessantes, à propos de leur origine ou de leur façon de s'exprimer. Il semble donc que la dignité et la considération, bien qu'elles constituent des attentes légitimes de la part des jeunes, ne soient pas toujours respectées par le corps professoral. Ce genre de comportement peut amener le jeune à détester l'école et par conséquent à s'en éloigner de plus en plus. Or le plaisir que peut

éprouver un jeune à venir à l'école ne peut exister que si les relations entre élèves et enseignants sont bonnes, car « *ce qui est incompatible avec la joie... c'est la dévalorisation* » (in Brandibas et Fouraste, 2005, p.55).

### ▪ **Les facteurs individuels**

Au-delà des difficultés d'apprentissage, on peut observer ce que Pain (2002) nomme la « *déscolarisation mentale* » (p.311) et qui signifie que l'enfant qui présente ou non des troubles de l'apprentissage va, à un moment donné, mettre un « *écran* » (p.317) entre lui et le professeur et ne plus l'écouter.

Une mauvaise **confiance en soi** constitue également un facteur de risque. « *Celui qui n'apprend pas est en réalité celui qui croit ne plus pouvoir apprendre. Affaibli, déçu, paralysé par la peur de l'échec, par l'angoisse de ne pas réussir, par la tristesse, la déception, il apprend...à se voir incapable d'apprendre* » (Dupont et Leclercq, 2005, p.51). Ainsi, bon nombre d'élèves se trouvent confrontés à l'échec scolaire, non pas parce qu'ils n'ont pas le niveau intellectuel pour réussir leurs études, mais parce qu'ils croient ne pas l'avoir (Romainville, 2000). Ces jeunes s'enferment donc dans cette spirale de l'échec engendrant souffrance et perte d'estime de soi. La souffrance vécue par ces derniers est telle, que certains auteurs n'hésitent pas à dire que l'abandon de l'école peut, dans ce cas, constituer une véritable solution (Dupont et Leclercq, 2005).

Les **habitudes de vie** des jeunes peuvent également influencer l'abandon scolaire. Certaines études longitudinales ont mis en avant des facteurs de risque tels que : fumer du tabac ou consommer des psychotropes, commettre des délits, sortir avec de nombreuses personnes du sexe opposé et avoir un enfant (Janosz, 2000).

Enfin, sur le plan de **la personnalité** des futurs décrocheurs, il semblerait que ceux-ci, outre une faible estime de soi, présentent également « *une propension à somatiser, des états affectifs négatifs et le sentiment que ce sont des facteurs externes qui régissent leur destinée* » (Janosz, 2000, p.115). Notons cependant que certains auteurs tels qu'Ekstrom *et al* (1986) ainsi que Wehlage et Rutter (1986) ont constaté qu'après avoir abandonné l'école certains jeunes présentent une meilleure estime de soi ainsi qu'un sentiment de contrôle plus élevé. Il semblerait également qu'une faible motivation, de faibles aspirations scolaires, un faible niveau d'engagement à l'égard des activités scolaires et parascolaires et des troubles du comportement (agressivité et indiscipline) constituent des facteurs de risque importants (Fortin et Picard, 1999).

### 2.1.3 Les conséquences du décrochage scolaire

Des études ont mis en avant le fait que les jeunes qui ont décroché de l'école ont davantage de risques d'éprouver des problèmes sociaux, économiques ou encore sanitaires (Janosz, 2000 ; Fortin et Laurier, 1999).

Quant à l'intégration socioprofessionnelle de ces adolescents, elle semble être particulièrement difficile. Ils bénéficient davantage de l'aide sociale et des allocations de chômage et lorsqu'ils ont un emploi celui-ci est souvent à durée déterminée, insuffisamment rémunéré et moins prestigieux (gouvernement du Canada, 1993 ; Hartnagel et Krahn, 1989 ; Orr, 1987 ; Sewell et Hauser ; 1975 ; Steinberg, Blinde et Chan, 1984 ; Fortin et Laurier, 1999).

Du fait de leur faible niveau scolaire, lorsque les décrocheurs deviendront parents, leurs enfants risquent à leur tour de rencontrer des problèmes scolaires et de décrocher (Rumberger 1995, Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 1997).

Des auteurs ont également évoqué le fait que des problèmes tels que la criminalité à l'adolescence et à l'âge adulte, l'abus d'alcool ou encore de psychotropes, sont souvent liés à la problématique du décrochage scolaire (Janosz, 2000 ; Fortin et Laurier, 1999). Mais précisons que tous les décrocheurs ne manifestent pas de tels comportements.

Il est à noter que certains chercheurs ont pu constater une tendance à la diminution à court terme des conduites délictueuses de certains jeunes qui ont abandonné l'école (Janosz, 2000). Ce constat va dans le même sens que celui évoqué par Elliot et Voss (1974) selon lequel « *l'abandon scolaire permet de réduire le stress et la frustration vécue à l'école, des facteurs qui favorisent l'apparition de conduites délinquantes* » (in Janosz, 2000, p.108).

Pronovost (1979) et Le Blanc (1980) ont évoqué l'effet bénéfique que l'insertion professionnelle produit chez les décrocheurs en démontrant une diminution des conduites délinquantes deux fois plus importante chez les décrocheurs ayant trouvé un emploi que chez les non-décrocheurs ou les décrocheurs sans emploi.

En ce qui concerne les jeunes filles en décrochage, il semblerait qu'elles soient plus susceptibles de tomber enceintes précocement (Forget *et al*, 1992).

Ainsi, certains auteurs avancent l'idée selon laquelle le décrochage scolaire chez les jeunes est un prédicteur de problèmes d'inadaptation sociale à l'âge adulte, tandis que d'autres réfutent cette idée. Janosz (2000) pense qu'il est « *encore difficile d'affirmer que le décrochage cause des problèmes* » (p.109).

## 2.1.4 Typologies des décrocheurs

Différentes typologies concernant les décrocheurs ont été mises en avant par plusieurs auteurs. En voici quelques-unes.

Elliot et Voss (1974) distinguent trois types de décrocheurs :

1. les **décrocheurs handicapés intellectuellement**, qui sont caractérisés par une lenteur et une déficience intellectuelle ;
2. les **décrocheurs involontaires** qui, bien que possédant les « qualités » nécessaires pour réussir leurs études, ont dû pour des raisons indépendantes de leur volonté, abandonner l'école ;
3. **les décrocheurs capables**, chez lesquels on distingue deux sous-groupes : celui des décrocheurs volontaires et celui des expulsés. Les jeunes expulsés se distinguent des autres par leur désir de rester à l'école qui, pourtant, ne les admet plus <sup>1</sup>(in Janosz, 2000).

Epicum et Murray (1975) (in Brossier, Emin, et Ludot, 2000) proposent, quant à eux, six types de décrocheurs :

1. les **drop-out accidentels** : qui sont des élèves qui, bien que possédant tout le potentiel intellectuel pour terminer leurs études, préfèrent la réalité concrète du monde du travail ;
2. les **inadaptés**, qui sont des jeunes qui « éprouvent trop de difficultés intellectuelles, motrices ou comportementales pour s'adapter à l'école » (p. 117);
3. les **défavorisés**, qui vivent dans un milieu socio-économique et familial défavorisé, au sein duquel les perspectives d'avenir sont tellement sombres que l'école n'a plus de sens à leurs yeux ;
4. les **délinquants**, qui sont des jeunes ayant un vécu comparable à celui des défavorisés, mais qui, en plus de cela, présentent des conduites sociales inadaptées ;
5. les **drop-outs féminins**, qui sont des adolescentes qui quittent l'école pour cause de mariage ou encore de grossesse précoce ;
6. les **marginiaux**, qui sont des jeunes n'ayant pas de problème particulier en apparence (ils sont intelligents, issus d'une famille aisée, etc.) mais qui ne parviennent pas à s'épanouir au sein de l'école qu'ils perçoivent comme « aliénante » (p.117).

Kronick et Hargis (1990) (in Janosz, 2000) distinguent **les performants**, c'est-à-dire les décrocheurs qui réussissent sans problème à l'école, **des peu performants**, c'est-à-dire ceux qui ont des échecs à répétition.

---

<sup>1</sup> Notamment à cause de suspensions à répétitions et d'expulsions

1. La catégorie des **performants**, rassemble des jeunes qui décrochent parce qu'ils sont expulsés des établissements scolaires, le plus souvent pour des problèmes de comportement ;
2. la catégorie des **peu performants** est, quant à elle, divisée en trois sous-groupes :
  - Les « *expulsés* » : on y retrouve des adolescents qui « *réagissent ouvertement à la frustration de leur vécu scolaire* » par des conduites agressives, rebelles, indisciplinées, etc. qui conduisent éventuellement à un renvoi définitif (p.117) ;
  - les « *décrocheurs discrets* », qui, bien qu'ils représentent la majorité des décrocheurs, passent inaperçus jusqu'au jour où ils quittent l'école parce qu'ils ont dépassé l'âge de l'obligation scolaire contrairement aux expulsés, les discrets ne réagissent pas ouvertement à leurs nombreux échecs scolaires. Et comme eux, ils quittent l'école avant d'avoir achevé leurs études secondaires (p.117).
  - Les « *décrocheurs* », sont des adolescents qui n'obtiennent pas de diplôme malgré qu'ils aient poursuivi toutes leurs années d'études secondaires. Ces jeunes ont souvent des lacunes qui les empêchent de réussir leurs examens terminaux. Ils sont souvent confrontés à des pressions extrascolaires (problèmes familiaux, orientation culturelle, maladie...), qui sont à la base de leur absentéisme et de leur démotivation (p.118).

Dans la même lignée, Fortin et Picard (1999) parlent des élèves à risque en termes de **décrocheurs** (ce qui renvoie à la catégorie **peu performants** de Kronick et Hargis, 1990) et **persévérants (performants)**.

L'étude menée par Janosz *et al* (2000) met en avant une typologie des décrocheurs en fonction de trois dimensions de l'expérience scolaire, à savoir : l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement face à la scolarisation et le rendement scolaire. Le croisement de ces trois dimensions a permis l'émergence des quatre profils de décrocheurs suivants : les **discrets**, les **désengagés**, les **sous-performants** et les **inadaptés**.

1. Les **décrocheurs discrets**, sont des adolescents qui se conduisent bien au sein de l'établissement scolaire, qui aiment l'école et s'y investissent, mais qui présentent un niveau scolaire relativement faible (situé juste au-dessus de la note de passage). Ils passent donc le plus souvent inaperçus auprès des enseignants puisque leur seul « défaut » est de ne pas avoir un bon rendement scolaire ;

2. les **décrocheurs désengagés** sont des adolescents qui présentent un niveau d'inadaptation scolaire comportemental moyen, qui n'aiment pas l'école, qui n'ont pas d'aspirations scolaires élevées et qui ont un rendement scolaire moyen. Ils ne parviennent pas à s'épanouir au sein de l'école et ne la considèrent pas comme importante. Il est question ici de jeunes qui sont, d'un point de vue cognitif, assez habiles pour obtenir des résultats scolaires acceptables sans pour autant fournir d'effort particulier. Les décrocheurs désengagés présentent davantage de déficits comportementaux que les décrocheurs discrets et font donc souvent l'objet de sanctions disciplinaires ;
3. les **décrocheurs sous performants**, pour lesquels nous retrouvons, comme pour le groupe des décrocheurs désengagés, des adolescents qui affichent un degré d'engagement faible et un niveau d'inadaptation scolaire comportemental moyen. Mais, contrairement aux désengagés, les sous performants présentent un rendement scolaire moyen très faible (au-dessous de la note de passage) et font moins souvent l'objet de sanctions disciplinaires. La principale différence entre ce groupe de décrocheurs et les deux précédents réside dans leurs « *difficultés à répondre aux exigences scolaires sur le plan des apprentissages* » (in Janosz, 2000, p.120) ;
4. les **décrocheurs inadaptés** affichent une expérience scolaire problématique tant sur le plan comportemental que sur le plan des apprentissages. Leur rendement scolaire est très faible, leur niveau d'engagement vis-à-vis de l'école est faible et leur niveau d'inadaptation scolaire relativement élevé. En comparaison aux autres types de décrocheurs, les inadaptés ont l'expérience scolaire la plus négative de toutes, « *tant par la diversité que par la gravité des difficultés scolaires* » (in Janosz, p.120).

Comme nous pouvons le constater, les décrocheurs ne constituent pas un groupe homogène d'individus. Tous sont dotés de caractéristiques psychosociales et scolaires propres et tous n'éprouvent pas les mêmes difficultés face à leur scolarité.

## **2.1.5 Moyens mis en place pour lutter contre le décrochage scolaire**

### **2.1.5.1 *Axe prévention***

En premier lieu dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire, plusieurs auteurs notent l'importance d'une bonne collaboration entre les écoles et les familles. Pain (2002) signale que ce sont d'abord les adultes qui sont démotivés et qui transmettent ensuite cette démotivation à leurs enfants. Il est, de ce fait, important d'agir au niveau des parents pour prévenir le décrochage éventuel de l'enfant.

Concrètement, il faut agir sur la motivation des parents qui ont vécu l'échec scolaire et ses conséquences sociales afin de les faire sortir de la vision circulaire négative qu'ils ont de l'école, à savoir :

- « la réussite se fait à l'école » ;
- « mon enfant, il n'y arrivera pas » ;
- « parce que moi, je n'ai jamais pu réussir ».

Lorsque ces parents auront pris conscience des effets néfastes de leur vision circulaire négative de l'école sur la réussite de leur enfant, les effets de cette prise de conscience devraient permettre à ce dernier de se sentir plus soutenu et d'autant plus prêt à recevoir l'enseignement.

La prévention du décrochage scolaire peut également se faire en agissant sur la formation des enseignants (Lafontaine et Crahay, 2004 ; Pain, 2002). En effet, à l'heure actuelle, ceux-ci ne sont pas capables, selon Pain (2002) d'enseigner au « tout-venant ». De ce fait, on observe tout d'abord une insatisfaction des enseignants quant au niveau scolaire de leurs élèves, mais on voit également que certains jeunes professeurs ne supportent plus leurs élèves. C'est pourquoi Lafontaine et Crahay (2004) proposent de mettre en place des formations continuées pour les enseignants afin de pallier aux difficultés précitées et donc, de prévenir le décrochage scolaire des jeunes.

En Belgique francophone, d'un point de vue préventif, plusieurs choses ont été mises au point. Tout d'abord, dans les années nonante, sont apparus les Dispositifs d'Accrochage Scolaire (DAS). Ceux-ci s'inscrivent autant dans les établissements primaires que secondaires et visent à « accrocher » les élèves par des activités se déroulant pendant la journée et pendant les heures d'école. Ils sont en partenariat avec les autorités scolaires, judiciaires et communales (Lafontaine et Crahay, 2004). Ensuite est apparu le Service de Médiation Scolaire Wallonie-Bruxelles. Ce service est surtout mis en place dans le cadre des écoles en discrimination positive et vise à

prévenir le décrochage scolaire, mais également la violence dans les écoles. Pour ce faire, des médiateurs scolaires sont placés dans les établissements en discrimination positive (médiateurs internes) mais aussi dans les établissements qui en sont demandeurs (médiateurs externes).

### **2.1.5.2 Axe remédiation**

Étant donné l'hétérogénéité des décrocheurs et des facteurs de risque qui peuvent conduire au décrochage, il n'y a pas qu'une seule façon d'intervenir. Ainsi, ce qui est efficace pour un élève décrocheur ne l'est pas nécessairement pour un autre (Le Blanc, 1990). De même, au-delà des techniques mises en place pour prévenir le décrochage scolaire, on peut également mettre sur pied des techniques de remédiation au décrochage scolaire.

Comme de nombreux auteurs l'ont mis en avant dans leurs études, le décrochage scolaire est étroitement lié aux problèmes d'apprentissage et de comportement (Cairns, Cairns et Neckerman, 1989 ; Hinshaw, 1992, Janosz *et al*, 1997). Cependant, nous savons également que certains jeunes ne présentent que l'un ou l'autre de ces problèmes, alors que d'autres les cumulent (Cairns, Cairns et Neckerman, 1989 ; Hinshaw, 1992). De ce fait, comme nous l'avons évoqué plus haut, il n'existe pas qu'une seule et unique modalité d'intervention qui convienne à tout un chacun.

Ainsi, si nous prenons l'exemple des « *décrocheurs inadaptés* » (p.120), mis en avant par Janosz *et al.* (2000) nous pouvons facilement imaginer que les interventions visant à pallier leur décrochage seront davantage axées sur leur comportement (habilités sociales, autorégulation, désintoxication, etc.), ce qui ne semble pas adéquat pour les « *décrocheurs discrets* » (p.118). Pour ces derniers, il semblerait qu'une intervention de type pédagogique soit la plus appropriée. Quant aux « *désengagés* » (p.119), ils pourraient bénéficier d'une aide visant à les remotiver.

Pour amener ces jeunes décrocheurs à revenir sur les bancs de l'école, il ne suffit pas de les inscrire ou de les réinscrire au sein d'un établissement scolaire, ou encore de leur fournir un enseignement à distance, mais bien de leur offrir un « *véritable accueil sur mesure* » (Brossier, Emin, Ludot, 2000, p.98). Cet accueil ne peut évidemment pas se concevoir sans un « *développement et un renforcement du partenariat entre et au sein des institutions* » (p.98). De plus, dans cette optique, Pain (2002) émet l'idée de créer autre chose que des cours au sein des établissements scolaires. Pour cet auteur, il faut aussi qu'il existe des moments de tranquillité, car tout mettre en œuvre pour « maîtriser » l'élève ne lui fait pas acquérir plus de savoirs.

Concernant les techniques de remédiation existantes, nous pouvons citer tout d'abord les Services d'Accrochage Scolaire (S.A.S.) : ceux-ci ont la particularité de ne pas être implantés au sein des établissements scolaires comme le sont les DAS. Ils accueillent les élèves concernés par les articles 30, 31 et 31 bis du décret sur la discrimination positive, maintiennent les impératifs scolaires et tiennent compte également des problèmes relationnels qui peuvent engendrer l'exclusion. Le but des S.A.S. est de réinsérer les élèves en décrochage au sein des établissements scolaires. Ensuite, il existe également des centres de rescolarisation aussi appelés centres relais. Ceux-ci ont fait l'objet d'un grand débat politique dans les années deux mille entre les personnes qui étaient pour le fait d'implanter ces centres au sein des écoles et les personnes qui étaient contre et préféraient des dispositifs ayant leur implantation propre (Lafontaine et Crahay, 2004).

Le point commun entre les différentes techniques en matière de remédiation du décrochage scolaire est de pouvoir réintégrer les élèves au sein d'établissements scolaires, et d'apporter un soutien adéquat à ceux-ci.

### **2.1.5.3 Quelques exemples de programmes d'intervention**

En 2003, Frances Prevatt et Donald Kelly ont recensé les programmes d'intervention existants et mis en évidence leur efficacité. Leur travail révèle toute la complexité de la prise en charge des élèves décrocheurs ou à risque. Sur les différents programmes d'intervention existants, voici un aperçu de ceux qui ont été reconnus et validés.

#### **▪ Intervention auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire (Pittsburgh)**

Dans son ouvrage, « *Interventions with students at risk for dropping out of school : a high school respond* » Baker & Sansone (1990) présentent une école qui a mis en place un dispositif de prise en charge des élèves à risque de décrochage. L'objectif de cette intervention était de diminuer l'absentéisme et les problèmes de comportement ainsi que d'améliorer le rendement scolaire des élèves. Le principal changement que visait cette intervention était une modification de l'organisation de l'école. Les élèves à risque ont ainsi été orientés et aidés de manière individuelle. L'intervention visait également à impliquer davantage les parents ainsi que les professionnels externes à l'école.

#### **▪ Alternative vocational schooling for dropped-out (Finland)**

Jusqu'à il y a peu, la Finlande était épargnée par le décrochage scolaire. Cependant, depuis 2002, l'exclusion de jeunes en obligation scolaire - en particulier des garçons - est en augmentation, c'est pourquoi des écoles alternatives telles que les Activity Schools, ont vu le jour. Ces écoles proposent une pédagogie sociale et une

participation active, notamment en organisant des rencontres avec des professionnels.

Au bout de trois ans d'existence de ces écoles, les élèves qui y étaient inscrits ont été interrogés, par le biais d'un questionnaire, sur leur niveau de satisfaction concernant le modèle ainsi que sur leurs relations avec les professeurs. Ce questionnaire était divisé en six parties : la première renvoyait aux informations personnelles, la deuxième aux relations sociales, la troisième à leurs antécédents scolaires, la quatrième avait trait au bien-être général, la cinquième à l'expérience acquise au sein de l'Activity School et la dernière concernait leurs attentes pour l'avenir.

Les résultats montrent que les élèves sont globalement satisfaits, en particulier par les activités pratiques (stages) et par le soutien dont ils bénéficient.

### ▪ **An Intensive Group Counseling Dropout Prevention Intervention**

Cette étude rapportée par Caterall (1987) a été menée par l'Université de Californie à Los Angeles.

Cette intervention propose une prise en charge ponctuelle d'élèves à risque de décrochage scolaire. Les élèves volontaires peuvent ainsi participer à un atelier de quatre jours pendant lequel ils participent à des activités visant à développer leur estime de soi et leurs performances scolaires. Ils sont encadrés par six psychologues professionnels ayant une expérience dans l'accompagnement d'adolescents à problèmes scolaires et comportementaux. Un suivi est organisé au bout de dix semaines.

Bien que cette étude n'ait pas apporté de résultats significatifs, elle n'en est pas moins intéressante. Elle démontre simplement qu'une aide ponctuelle est insuffisante pour prendre en charge des élèves ayant une expérience négative de l'école.

### ▪ **Dropout Intervention Strategy Program**

Cet article de Cage, Hardin et Dawn (1990) décrit une recherche menée sur quatre ans qui visait à analyser un programme d'intervention du décrochage scolaire. Le but de ce programme d'intervention était de former les professeurs, les directeurs d'école et les administrateurs à la prise en charge des jeunes à risque de décrochage scolaire.

Une diminution du décrochage scolaire et de l'absentéisme a été constatée.

## ▪ **What Really Works in Special and Inclusive Education? Using Evidence-based Teaching Strategies**

Cet ouvrage de Mitchell (2008) regroupe des stratégies pour l'enseignement spécial scientifiquement approuvées. Cependant, l'auteur précise que ces stratégies peuvent être également exploitées dans l'enseignement ordinaire, car elles peuvent aider à lutter contre le décrochage scolaire.

L'auteur recense différentes stratégies :

STRATEGIE 1 : l'enseignant doit pratiquer l'intégration en acceptant que les élèves d'une même classe présentent des différences en matière d'apprentissage.

STRATEGIE 2 : il s'agit d'aider les élèves à apprendre les uns des autres en travaillant en petits groupes sous la supervision du professeur.

STRATEGIE 3 : il s'agit de mettre en pratique le tutorat entre élèves.

STRATEGIE 4 : l'enseignant doit travailler en collaboration avec d'autres professionnels de l'éducation.

STRATEGIE 5 : les parents sont invités à s'impliquer dans la scolarité de leur enfant.

STRATEGIE 6 : il est important d'accepter et de valoriser les différences (culturelles, etc.) propres à chaque élève.

STRATEGIE 7 : il faut agir sur les comportements des élèves afin que ceux-ci soient socialement acceptés.

STRATEGIE 8 : il s'agit de favoriser le travail des élèves en agissant sur leur environnement. En effet, il a été reconnu que ce dernier avait une influence sur les apprentissages.

STRATEGIE 9 : le professeur doit tenter de créer un climat de classe positif et motivant.

STRATEGIE 10 : il est question de développer les compétences sociales des élèves dans le but de favoriser leurs relations avec autrui.

STRATEGIE 11 : il faut développer les stratégies cognitives des élèves afin que ceux-ci apprennent à apprendre.

STRATEGIE 12 : l'élève doit être capable de gérer ses apprentissages en se donnant des buts, en contrôlant son comportement, en prenant des décisions d'actions, etc.

STRATEGIE 13 : le professeur doit apprendre aux élèves à se servir de moyens mnémotechniques et autres stratégies de mémorisation afin d'améliorer son rendement scolaire.

STRATEGIE 14 : le professeur aide l'élève à développer son autonomie en interagissant tout d'abord de manière intensive avec lui et en lui laissant progressivement plus de liberté.

STRATEGIE 15 : le professeur doit insister sur la phonologie des mots pour que l'élève ait de meilleures capacités de lecture.

STRATEGIE 16 : l'enseignant aide les élèves à comprendre en quoi leurs comportements sont inadéquats afin de changer leur façon de penser.

STRATEGIE 17 : il s'agit d'utiliser l'approche comportementale pour analyser les tenants et les aboutissants des comportements inadéquats des élèves.

STRATEGIE 18 : suite à la stratégie 17, on utilise l'approche comportementale fonctionnelle afin d'agir sur le comportement en lui-même et le changer.

STRATEGIE 19 : le professeur utilise des leçons structurées dont les objectifs sont clairs et a recours à des évaluations fréquentes.

STRATEGIE 20 : l'enseignant utilise les devoirs pour que les élèves apprennent à mettre en pratique leurs acquis théoriques.

STRATEGIE 21 : le professeur analyse les apprentissages des élèves par le biais d'évaluations formatives, et ce, pour pouvoir adapter son enseignement.

STRATEGIE 22 : les élèves s'aident des moyens technologiques mis à leur disposition afin de pallier à leurs éventuelles faiblesses.

STRATEGIE 23 : l'enseignant utilise tous les moyens dont il dispose pour faciliter la communication avec les élèves (mimiques faciales, tableau, etc.).

STRATEGIE 24 : il s'agit de tout mettre en œuvre afin de permettre aux élèves d'acquérir un apprentissage optimal (laisser suffisamment de temps pour l'étude, proposer des tâches adaptées aux élèves, etc.).

## ▪ Guide de prévention du décrochage scolaire du CTREQ

Pierre Potvin et Laurier Fortin (2004) proposent trois pistes d'intervention afin de lutter contre le décrochage scolaire :

- première piste : les efforts de prévention doivent cibler les sphères personnelle, familiale et scolaire ;
- deuxième piste : il faut repérer les besoins des élèves ;
- troisième piste : il faut adapter les programmes de prévention en fonction du type d'élève.

### 2.1.6 En conclusion

Cette présentation non exhaustive de la littérature concernant le décrochage scolaire a permis de mettre en évidence les difficultés de définition du concept. En effet, nous avons pu constater que les points de vue sur le concept de décrochage scolaire diffèrent en fonction de la profession exercée (un directeur d'école aura tendance à défendre l'institution scolaire alors que d'autres la mettront directement en cause). De plus, de nombreux prédicteurs du décrochage scolaire ont été recensés et ont permis l'émergence de plusieurs typologies de décrocheurs. Ceci augmente aussi les difficultés d'aboutir à une définition unifiée du concept.

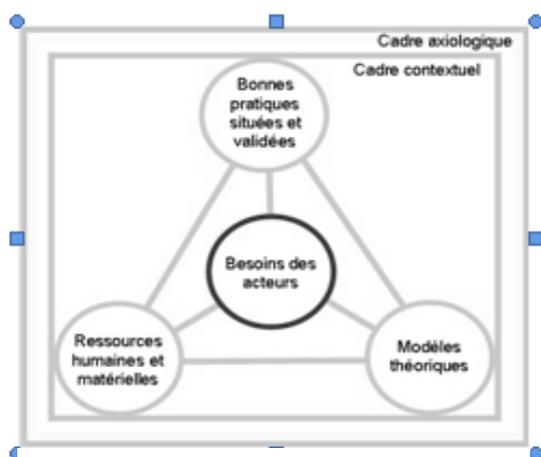
À travers ce chapitre, nous avons également pu mettre en évidence l'existence de nombreuses conséquences du décrochage scolaire, ce qui a poussé plusieurs auteurs à mettre en place des programmes préventifs, mais aussi de remédiation. Ces programmes sont relativement récents étant donné que la problématique du décrochage scolaire n'a éveillé l'intérêt des chercheurs que depuis la fin des années quatre-vingt. En effet, c'est à cette période que le phénomène est réellement devenu un problème de société et a donc été mis au centre des préoccupations éducationnelles, politiques et sociales.

## 2.2 Le paradigme de l'approche qualité

Pour mener à bien ses interventions, l'unité de Didactique Générale et Intervention Éducative (D.G.I.E.) a élaboré une ligne de pensée, un paradigme, qui oriente et guide ses choix méthodologiques, notamment lorsque l'intervention prend la forme d'une recherche-action. Les facteurs-clés envisagés dans cette approche qualité sont inspirés des recommandations de la norme internationale ISO 9004-2 (Gestion de la qualité et éléments de système qualité – Lignes directrices pour les services).

Pour l'équipe D.G.I.E., ces facteurs-clés s'insèrent dans un premier cadre « axiologique » en lien avec les valeurs en toile de fond qui influencent les actions menées. Un second cadre « contextuel » s'insère dans le premier et est lié au contexte du terrain où est menée la recherche-action. L'approche qualité met ainsi en évidence l'importance de tenir compte de ces deux cadres « axiologique » et « contextuel » dans la coconstruction de solutions qui répondent aux besoins des acteurs engagés dans la recherche-action.

*Figure 1 : L'approche qualité*



Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C., 2007).

Au centre de l'approche : le facteur-clé des **besoins des différents acteurs** et qui varie en fonction du positionnement de ces derniers dans le système concerné. Dans le cadre de cette recherche-action, nous pouvons identifier une série d'acteurs qui, tout en œuvrant à une meilleure prise en charge des jeunes en décrochage scolaire, n'ont pas nécessairement les mêmes besoins :

- Le commanditaire, situé à un niveau institutionnel, a une vision globale, administrative et à long terme. La réglementation, le pilotage, la régulation du dispositif, l'amélioration des capacités d'action, l'harmonisation des pratiques et la rentabilité budgétaire sont une partie des objectifs qu'il poursuit. Pour répondre à ce positionnement, des objectifs plus ciblés sont définis dans l'arrêté gouvernemental lié à la recherche ;
- Les chercheurs poursuivent un objectif de compréhension, d'analyse, de prise de recul par rapport aux phénomènes observés, aux processus mis en œuvre et aux connaissances créées. La généralisation et le transfert de ces

connaissances et compétences font également partie des buts qu'ils poursuivent. Compte tenu des délais fixés par la recherche, ils travaillent sur un moyen terme ;

- Les acteurs de terrain ont pour leur part, une vision à plus court terme où la rentabilité immédiate, les réponses rapides et efficaces aux problèmes quotidiens sont une priorité.

La prise en compte des particularités, des besoins et des objectifs poursuivis par l'ensemble des acteurs est indispensable si l'on veut donner du sens aux actions menées et éviter des résultats peu exploitables au quotidien.

Au sommet, le second facteur-clé concerne **les pratiques dont l'efficacité a pu être validée par la recherche**. Certaines recherches (Janosz et al., 2000 ; Fortin, Potvin, Royer et Marcotte, 2005) menées sur le décrochage, tout en mettant en évidence la dimension multifactorielle de celui-ci, ont permis de mieux comprendre le phénomène, d'identifier des modalités d'actions, des pratiques efficaces. Les typologies des décrocheurs permettent de mieux comprendre et d'individualiser les prises en charge. Pour augmenter l'efficacité des interventions, il est du rôle des chercheurs (1) d'informer et de diffuser l'apport des recherches en vue d'éviter les pertes de temps et d'énergie dans le déploiement d'interventions inefficaces et (2) de permettre aux acteurs de terrain de s'appropriier ces informations et de questionner leurs propres pratiques au regard de celles mises en évidence par la recherche.

À la base du schéma, deux autres facteurs clés soutiennent les pratiques qui rencontrent les besoins :

- **Les modèles théoriques** qui, tout en donnant de la cohérence aux actions entreprises, permettent d'outiller la réflexion sur et dans l'action. Les acteurs de terrain plongés dans l'action immédiate n'ont pas toujours le temps ni les outils nécessaires à la prise de recul et à l'analyse des actions menées. Leur proposer des outils permettant cette analyse est une étape importante vers l'optimisation des interventions. Toutefois, elle n'est pas suffisante. Il importe également d'accompagner les équipes en place dans la démarche d'appropriation des outils proposés. Cette appropriation progressive doit permettre une adaptation de l'utilisation des modèles en fonction des caractéristiques propres aux situations rencontrées. Cette adaptation vise à démontrer l'apport que peut apporter l'utilisation des outils pour les praticiens. Sans avantages directs, explicites et concrets observés sur le terrain, on ne peut espérer une pérennisation de l'utilisation de ceux-ci.
- **Les ressources nécessaires** à la réalisation de l'action : dresser l'inventaire des ressources nécessaires à la mise en œuvre des objectifs poursuivis est une étape essentielle surtout lorsque ceux-ci impliquent la participation d'un maillage social étendu et diversifié. La phase d'identification des acteurs

potentiellement concernés et de leur positionnement demande du temps et est particulièrement complexe. C'est pourquoi il est important d'y associer des réseaux déjà bien développés et implantés dans la réalité sociale locale. Servant de catalyseur, ces réseaux permettent une identification rapide des acteurs susceptibles d'apporter une aide à la réalisation des projets et ils facilitent la rencontre entre chercheurs et acteurs de terrain.

Selon nous, des actions de qualité, mises en place par des praticiens adoptant une posture réflexive et envisageant simultanément ces quatre facteurs clés, devraient également prendre en compte d'une part, le cadre conceptuel dans lequel elles se situent, et d'autre part, le cadre axiologique qui définit l'identité et les valeurs qui guident les individus dans leurs démarches d'action.

En mettant constamment en relation les différents pôles, cette approche, par une vision plus large de la situation de recherche, nous permet de garder une vue systémique et un positionnement de praticien réflexif par rapport à la pertinence tant des axes de recherche choisis que du dispositif proposé pour atteindre les objectifs fixés. Dans le cadre de cette recherche, le service de Développement Humain et Traitement de Données de l'Université de Mons adhère à ce paradigme proposé par la D.G.I.E. Nos interventions seront donc basées sur ces quatre facteurs-clés influencés par les cadres axiologiques et contextuels.

En cohérence avec le paradigme de l'approche qualité proposée, nous avons ainsi privilégié une méthodologie d'intervention orientée vers la recherche-action. Cette méthodologie de recherche répond en effet à notre volonté de favoriser une démarche participative entre acteurs de terrain et chercheurs en vue de coconstruire des solutions concrètes, à des problèmes rencontrés sur le terrain.

## **2.3 La recherche-action (RA)**

Depuis la première utilisation des termes « Action Research » par Kurt Lewin (1947), la définition, les procédures et les modalités de la RA varient en fonction des différents auteurs (Cohen, Manion et Morrison, 2004; Liu, 1997).

Selon Liu (1997), l'originalité de la recherche-action se situe au niveau des éléments fondateurs et dans la démarche particulière qui permet d'atteindre des résultats impossibles à obtenir par d'autres moyens.

Quatre éléments fondent l'originalité de la RA (Liu, 1997, p.85) :

- « Une rencontre entre : une intention de recherche (chercheurs) et une volonté de changement (usagers) ;

- *Un objectif dual : résoudre le problème des usagers et faire avancer les connaissances fondamentales ;*
- *Un travail conjoint qui est un apprentissage mutuel entre chercheurs et usagers ;*
- *Un cadre éthique négocié et accepté par tous.»*

La rencontre entre une intention de recherche et une volonté de changements nécessite pour être mise en œuvre l'établissement d'une relation de partenariat entre les chercheurs et les acteurs de terrain. Dans cette relation qui s'inscrit dans une démarche participative de l'ensemble des acteurs, il n'y a pas de place dominante, mais bien respect mutuel et équivalence d'importance dans le positionnement de chacun. De même, aucune compétence n'est considérée comme prioritaire ou plus importante, mais toutes doivent être complémentaires, s'articuler, et s'enrichir mutuellement pour faciliter la compréhension de la situation et des problèmes rencontrés. La résolution de ceux-ci passe par une analyse systémique de la situation et la mise en place de projets innovants, de solutions négociées coconstruites avec les usagers et contextualisées afin de susciter un changement dans les pratiques. Les solutions envisagées tout en permettant un apprentissage mutuel entre chercheurs et usagers doivent également permettre d'enrichir les connaissances fondamentales en tenant compte des intérêts et objectifs poursuivis par les différents acteurs concernés par la recherche.

Pour augmenter nos capacités de compréhension et d'analyse de la complexité des situations de recherche rencontrées, nous nous sommes également appuyés sur des concepts théoriques liés à la sociologie de la traduction, aux transferts des innovations (Cros, 2000 ; Callon, 1974-1975, 1986 ; 1988 ; Latour, 1991 repris par Amblard et al., 2005 ), ainsi qu'à la gestion des connaissances (Nonaka, 1991 ; Nonaka & Takeuchi , 1997 ; Barthès, 1997).

## **2.4 Le transfert des innovations éclairé par la sociologie de la traduction**

La sociologie de la traduction s'intéresse à l'étude des facteurs qui participent à la genèse et au développement des innovations. Selon cette théorie, chaque innovation est dépendante d'un ensemble de conditions et de facteurs contextualisés qui empêchent le transfert tel quel de celle-ci. Pour Cros (2000), l'innovation doit être considérée comme la création de quelque chose de nouveau et non pas comme le transfert ou la duplication en un autre lieu et un autre temps d'un objet fini.

« Transférer » dans un autre contexte une innovation implique la compréhension du processus de développement de l'innovation depuis sa genèse, en ce inclut le

contexte dans lequel l'innovation s'est développée. Cela implique également la compréhension du contexte dans lequel on souhaite la développer.

Selon Callon (1989 repris par Cros, 2000), l'émergence et la généralisation des innovations sont davantage liées à l'existence, à la solidité et à la crédibilité des réseaux qui les soutiennent et s'en font les porte-parole, qu'à leur valeur intrinsèque et qu'à la compétence de ceux qui les font.

Cette constatation nous rappelle et met l'accent sur l'importance du rôle joué par le réseau porteur des innovations en développement.

Une partie des hypothèses d'actions et d'analyse des phénomènes rencontrés ont été élaborées à partir d'une série de concepts clés de cette théorie (Cros, 2006 ; Amblard et al., 2005) :

**La contextualisation** consiste à analyser les intérêts, les enjeux des différents acteurs en présence et à vérifier leur degré de convergence par rapport aux objectifs poursuivis.

**La problématisation** vise à définir le problème et à repérer dans la situation ce qui unit et sépare.

**Les controverses** sont les moments d'échanges et de débats qui permettent la recherche et la construction de solutions à partir de la confrontation des points de vue opposés.

**Les opérations de traduction** sont des processus visant à redéfinir le projet en autant de langage que d'acteurs afin d'aligner les intérêts particuliers pour les rattacher à une question plus large.

**Le point de passage obligé et la convergence** se définissent aux premières phases de la recherche, comme des éléments incontournables dans la construction du réseau.

**Les porte-parole** sont les représentants légitimés d'une catégorie d'acteurs.

**Les investissements de forme** représentent les dispositifs matériels mis en place permettant le développement de l'action.

**L'enrôlement et la mobilisation** définissent l'attribution des rôles et la mobilisation des acteurs dans la poursuite des objectifs visés.

**Le rallongement et l'irréversibilité** : le rallongement est une condition importante dans la solidité du réseau (Amblard et al., 2005).

L'irréversibilité est atteinte lorsque les changements provoqués par l'innovation sont suffisamment développés et ancrés dans les pratiques qu'ils ne permettent plus aux acteurs de revenir à la situation initiale.

**La vigilance et la transparence** consistent en une veille et un soutien permanents au processus d'innovation et à une visibilité sur ce qui est mis en œuvre.

## 2.5 La gestion des connaissances ou « Knowledge Management »

Le cadre de la recherche visant au développement et au partage des connaissances et des outils, il était important de nous intéresser à ce domaine.

Selon Nonaka et Takeuchi. (1997, p. 78): *"La création de connaissances organisationnelles doit de ce fait être comprise comme un processus qui amplifie de façon "organisationnelle" les connaissances créées par les individus et les cristallise en tant que parties d'un réseau de connaissance de l'organisation. Ce processus prend place dans une "Communauté d'interactions" qui s'étend et traverse les niveaux et frontières intra et inter organisationnelles ».*

Le modèle de création des connaissances élaboré par Nonaka (1991), Nonaka & Takeuchi (1997) reprend à Polanyi (1966) la distinction entre connaissance « tacite », qui a trait à la connaissance personnelle, qui est spécifique au contexte et à l'expérience individuelle, elle est difficilement formalisable, et connaissance « explicite », plus codifiée, qui se réfère à la connaissance transmissible dans un langage formel et systématique.

En même temps, comme le précise Bahloul (2006), les connaissances peuvent être individuelles ou collectives, il y aurait donc trois niveaux dans la création des connaissances : le niveau individuel, le niveau du groupe et le niveau de l'organisation. « *La connaissance collective n'est pas une addition de connaissances individuelles, mais c'est un ensemble coordonné de savoirs, de comportements et de pratiques* » (Bahloul, 2006).

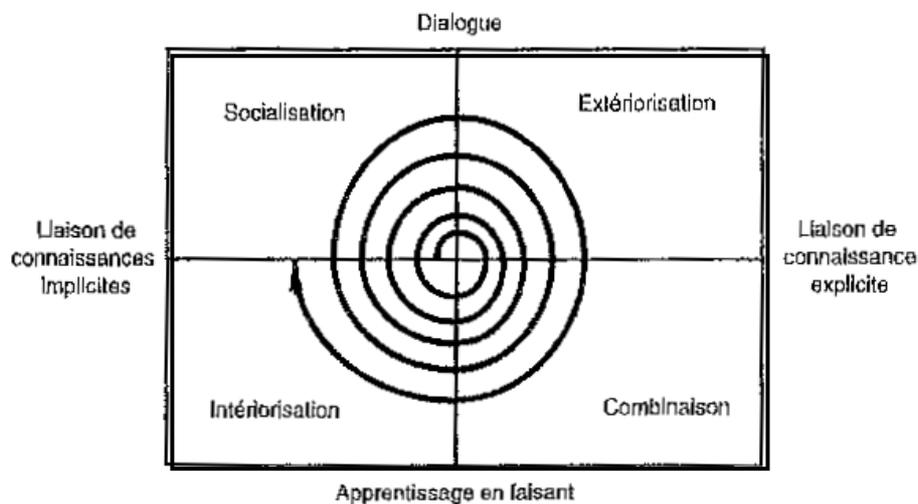
Bahloul rejoint également Nonaka & Takeuchi (1997) en soulignant que la création de la connaissance se joue dans les différentes circulations entre l'individu et le collectif, les connaissances tacites et explicites. Pour Nonaka & Takeuchi l'interaction entre ces deux types de connaissance se produit selon quatre modes de conversion : socialisation, extériorisation, combinaison et intériorisation :

- Socialisation : (tacite vers tacite) : la transmission de connaissances tacites se fait par interaction entre individus, ou socialisation. Il s'agit donc de transmettre des modèles mentaux ou compétences techniques qui s'acquièrent généralement par l'observation, l'imitation et surtout la pratique.
- Extériorisation : (tacite vers explicite) : ce processus consiste à rendre transmissible et exploitables les savoirs tacites créés dans l'organisation. L'externalisation permet de valoriser les compétences acquises en multipliant les usages.

- Intériorisation (explicite vers tacite) : cette conversion de connaissances explicites en connaissances tacites est un processus d'apprentissage avec des supports, documents, manuels. Il consiste à s'appropriier les connaissances explicites par leur application. Elles sont ainsi progressivement traduites par essai/erreur et interaction.
- Combinaison : (explicite et explicite) : via ce processus les connaissances explicites sont créées à partir de la restructuration d'un ensemble de connaissances explicites acquises par différents canaux de communication.

Nonaka et Takeuchi précisent que la transformation interactive, le passage d'un mode à l'autre se déroule en spirale qui permet le développement et l'accumulation de connaissances au sein de l'organisation.

**Figure 2 : La Spirale des connaissances (Nonaka & Takeuchi, 1997)**



**Figure 3-3** La spirale de connaissances.

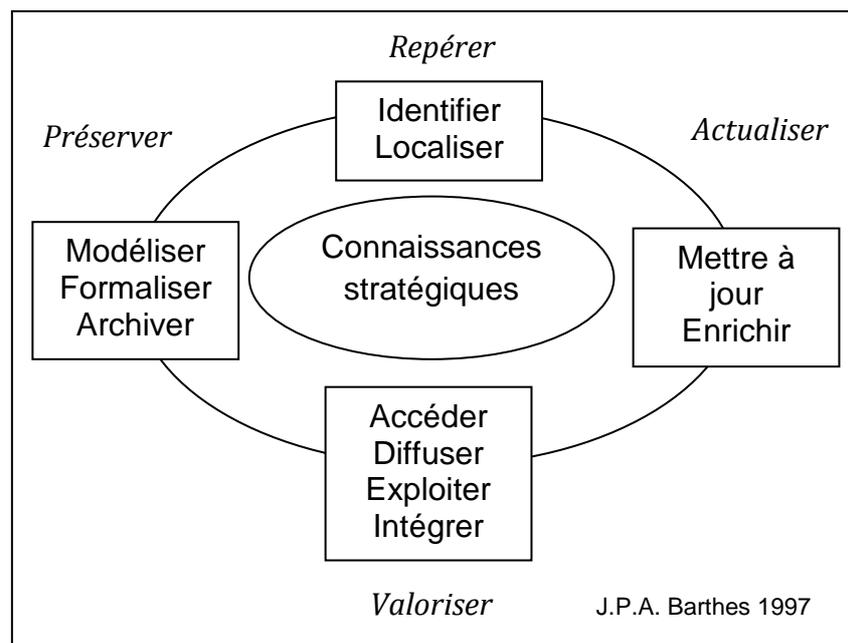
Nous nous intéressons également au modèle capitalisation des connaissances de Barthes (1997). Cet auteur soutient la définition de Grundstein (1996, cité par Bahloul, 2006), « *Capitaliser les connaissances de l'entreprise c'est considérer les connaissances utilisées et produites par l'entreprise comme un ensemble de richesses constituant un capital, et en tirer des intérêts contribuant à augmenter la valeur de son capital* ». Barthes ajoute que « *Capitaliser les connaissances de l'entreprise consiste à repérer ses connaissances cruciales, à les préserver et les pérenniser tout en faisant en sorte qu'elles soient partagées et utilisées par le plus grand nombre au profit de l'augmentation de richesse de l'entreprise* » (Barthes, 1997, cité par Bahloul, 2006). Barthes insiste sur ce processus de capitalisation dans une démarche cyclique en 4 phases :

- Le repérage des connaissances qui est la collecte des savoirs et savoir-faire nécessaires aux processus de décision et au déroulement des processus essentiels des activités de l'organisation ;

- La préservation des connaissances qui montre qu'il faut les acquérir auprès des porteurs de connaissances, les modéliser, les formaliser et les conserver ;
- La valorisation des connaissances qui nécessite de les rendre accessibles selon certaines règles de confidentialité et de sécurité, de les diffuser, de les partager, de les exploiter, de les combiner et de créer des connaissances nouvelles ;
- L'actualisation de connaissances qui nécessite de les évaluer, de les mettre à jour, de les standardiser et de les enrichir au fur et à mesure des retours d'expériences, de la création de connaissances nouvelles et de l'apport de connaissances externes.

Ces 4 phases se déclinent elles-mêmes en plusieurs tâches. Pour le repérage : identifier et localiser. Pour l'actualisation : mettre à jour et enrichir. Pour la valorisation : accéder, diffuser, exploiter et intégrer. Pour la préservation : modéliser, formaliser et archiver.

**Figure 3 : La capitalisation des connaissances**



### 3 Choix méthodologiques

La démarche de mise en œuvre de la recherche-action proposée par Liu, (1997) est cyclique et chacun des cycles comprend plusieurs phases :

- La phase initiale se réalise en plusieurs étapes (exploration, négociation, mise en place de l'organisation, introduction des chercheurs sur le terrain, etc.), qui permettent d'évaluer la faisabilité de la recherche en analysant la demande et les objectifs à poursuivre au regard du positionnement, des besoins et attentes de chacun, des valeurs partagées et des actions possibles.
- La phase de réalisation vise à établir un état des lieux diagnostique, à mettre en évidence les problèmes rencontrés, à définir et à formuler la problématique ainsi que les hypothèses de résolution. Elle vise également à la mise en place des solutions coconstruites et à la régulation de celles-ci. Cette phase se déroule également en plusieurs étapes, car comme le précise Liu (1997), le but poursuivi peut rarement être obtenu directement. Des objectifs intermédiaires sont définis et leur réalisation se fait par étapes successives, en passant par une suite de cycles cumulatifs présentant une même séquence d'activités. Chaque cycle propose cinq parties (Diagnostic, formulation de la problématique, hypothèses-choix d'actions, mise en œuvre et évaluation). Chaque nouveau cycle débute au niveau de l'évaluation du cycle précédent, permettant ainsi, en plus d'une atteinte progressive des objectifs, une réévaluation constante de ceux-ci à la lumière de l'évolution de la recherche.
- La phase finale vise au désengagement progressif des chercheurs et à la diffusion des innovations.

La mise en œuvre de l'ensemble de la démarche proposée par Liu nécessite une durée d'action qui dépasse largement le temps attribué à cette recherche. Dès lors, dans notre contexte, l'ensemble de la démarche proposée par Liu n'a pas été respecté. Lors du deuxième cycle, certaines phases ont été fusionnées et raccourcies pour répondre aux contraintes temporelles.

Le premier cycle de recherche a débuté par une phase préliminaire de questionnement en relation avec le paradigme de l'approche qualité. Des lignes d'action et des hypothèses ont été définies et un planning prévisionnel a été élaboré. Ce planning était destiné à donner une meilleure visibilité du projet aux acteurs de terrain, en leur permettant d'anticiper les actions possibles. Ces actions proposées par les chercheurs devaient être négociées, modifiées et confirmées par les acteurs de terrain eux-mêmes avant d'être mises en œuvre.

Cette phase préliminaire a été suivie d'une phase initiale de récolte d'informations visant à évaluer la faisabilité du projet de recherche. Trois objectifs bien précis étaient poursuivis :

- Analyser les similitudes et différences entre les deux S.A.S. (Compas Format et Mons) ;
- Faire émerger les points de convergence, les divergences et les réticences afin de mieux cerner le cadre de la recherche ;
- Identifier les ressources locales.

Cette récolte d'information a permis une réévaluation et une adaptation des lignes d'action, des hypothèses et du planning.

L'entrée effective des chercheurs sur le terrain a commencé avec la phase de réalisation qui a permis de dresser un inventaire des bonnes pratiques et des outils développés dans les deux S.A.S.

Un premier bilan a été réalisé à la fin de cette première phase de recherche. L'évaluation a donné lieu à ajustement des lignes d'action et des hypothèses.

Un second cycle d'actions a ensuite été mis en œuvre afin de soutenir les acteurs de terrain dans leur processus réflexif et dans la formalisation des outils. Ce cycle s'est clôturé par une évaluation finale, des recommandations et des perspectives de prolongement.

Le déroulement de la recherche étant largement détaillé dans la suite du rapport, une vue synthétique du processus est présentée ici :

1. Premier cycle de recherche
  - 1) Phase préliminaire
  - 2) Phase initiale
  - 3) Phase de réalisation
  - 4) Évaluation de la phase de réalisation
2. Deuxième cycle
  - 1) Phase de réalisation
  - 2) Évaluation de la deuxième phase de réalisation
3. Recommandations
4. Prolongements : la nécessité d'un troisième cycle

## 4 Déroutement de la recherche

### 4.1 Premier cycle de la recherche – action

#### 4.1.1 Phase préliminaire à la recherche – action

Cette phase reprend toutes les actions effectuées avant l'entrée des chercheurs sur le terrain.

##### 4.1.1.1 *Questionnement*

Les objectifs à poursuivre dans le cadre de la recherche ont provoqué au sein de l'équipe de recherche une série de questionnements en relation avec le paradigme de l'approche qualité et les principes de la recherche-action :

- **Du point de vue du cadre axiologique et du contexte**
  - Quels sont les valeurs et enjeux qui sous-tendent les actions des acteurs en lien avec cette recherche ?
  - Quelles sont les différences significatives de contexte entre Compas Format et le S.A.S. de Mons ?
  - Comment la création de trois sites à partir d'une structure unique a-t-elle été possible au niveau de Compas Format ?
  - Quelles sont les conditions à créer pour favoriser le même développement à Mons ?
  - Quelles sont les conditions à créer pour permettre l'ouverture d'une antenne à La Louvière ?
  - Quelles sont les conditions à créer pour favoriser les échanges de pratiques, d'outils, et de ressources entre Liège et Mons ?
  - Quelles sont les conditions à créer pour permettre la construction commune d'outils visant à l'harmonisation des pratiques ?
  
- **Du point de vue des besoins des acteurs**
  - L'intention de recherche rencontre-t-elle bien une volonté de changement des usagers ?
  - Quels sont les besoins en termes d'accompagnement des élèves en décrochage ? Sont-ils rencontrés ?
  - Quels sont les besoins et les demandes formulées par les acteurs montois en termes d'accompagnement ?

- Quel est l'intérêt pour les acteurs montois et louviérois de l'ouverture d'une antenne S.A.S. à La Louvière ?
  - Quel est l'intérêt pour les acteurs liégeois d'une collaboration et d'un partage de ressources avec les acteurs montois ?
  - Quelle méthodologie doit être utilisée pour favoriser l'apprentissage conjoint (acteurs de terrain et chercheurs) ?
- **Du point de vue des bonnes pratiques situées et des modèles validés**
- Quelles sont les bonnes pratiques validées par la recherche ?
  - Quelles sont les bonnes pratiques situées validées par les acteurs de terrain ?
  - Quels types de pratiques et d'outils ont été développés à Liège ? Lesquels sont validés (par la recherche, par les acteurs eux-mêmes) ? Quels sont ceux qui sont à proposer aux acteurs montois ?
  - Quels sont les modèles théoriques utilisés par les acteurs de terrain ou à leur proposer pour enrichir leur pratique quotidienne ?
  - Quelle appropriation des modèles privilégier ?
  - Quel type d'évaluation des actions doit être mise en place ? Et par qui ?
- **Du point de vue des ressources humaines et matérielles**
- Quelles actions doivent être menées compte tenu des ressources existantes tant au niveau de l'équipe de recherche qu'au niveau des acteurs de terrain ?
  - Quels types de collaboration doit-on ou peut-on envisager entre les acteurs liégeois et montois ? Avec quelles règles de fonctionnement ?
  - Quels types de collaboration doit-on ou peut-on envisager entre les chercheurs liégeois et montois ? Avec quelles règles de fonctionnement ?
  - Quels rôles et libertés de manœuvre vont être définis entre les partenaires ?
  - Quelles négociations et quelles stratégies doivent être privilégiées pour poursuivre les objectifs fixés ?
  - Quels sont les acteurs importants et susceptibles d'apporter un soutien au projet de recherche ?

La réflexion menée sur ces quatre axes de questionnements a également poussé les chercheurs à enrichir le cadre conceptuel initial en y incluant les concepts liés à la construction et à la gestion des connaissances. Ces concepts ont été introduits dans la partie précédente « cadrage théorique » et ont enrichi les analyses consignées dans la suite du rapport.

#### 4.1.1.2 Lignes d'action

La phase de questionnement a débouché sur la proposition de quatre lignes d'action :

- « **Protocole et référentiel d'intervention communs** » : la première ligne d'action concerne les liens à tisser entre la recherche actuelle et la recherche intitulée « *Comment mobiliser les ressources des acteurs afin de favoriser une prise en charge plus rapide et plus adéquate des mineurs en situation d'absentéisme ou de décrochage scolaire ? Vers un référentiel commun.* » Cette recherche menée par l'unité de Didactique Générale et Intervention Éducative (D.G.I.E.) de l'Université de Liège et commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ), en concertation avec la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire avait entre autres pour but de créer un référentiel commun pour l'ensemble des acteurs concernés par le décrochage scolaire. Ce référentiel créé conjointement par les chercheurs et les acteurs de terrain propose d'une part des outils pratiques facilitant l'identification des acteurs privilégiés à contacter lors des diverses situations de prises en charge d'un jeune en décrochage, et d'autre part, de récolter un ensemble de bonnes pratiques collaboratives situées (BPCS) (dans des contextes bien identifiés) mises à jour avec les acteurs de terrain eux-mêmes. Actuellement prolongée, cette recherche entre dans une phase de validation des pratiques récoltées, qui sera suivie d'une phase de diffusion via la création d'un site Internet en cours de construction.

La ligne d'action développée dans le cadre de notre recherche s'articule avec la recherche sur le référentiel en cherchant à dresser l'inventaire de l'existant par rapport aux bonnes pratiques situées (BPS) des acteurs des S.A.S.

- « **Accompagnement du S.A.S. de Mons** » : visant la problématique de l'accompagnement du S.A.S. de Mons dans l'appropriation et l'adaptation au contexte de l'expérience de « Compas Format » avec pour objectif l'optimisation des ressources fonctionnelles et organisationnelles.
- « **Création d'un S.A.S. à La Louvière** » : visant à rechercher et à mettre en place les conditions structurelles favorables à l'ouverture d'une antenne du S.A.S. de Mons à La Louvière. Cet axe comprend également la recherche du côté de Mons et de La Louvière des ressources locales susceptibles de contribuer à l'atteinte des objectifs fixés, mais également à la prise en charge du projet lors du désengagement des chercheurs lié à la fin de la recherche.
- « **Création d'outils** » : visant l'identification, l'optimisation des outils existants et la création, si possible commune, de nouveaux outils concrets avec pour objectifs d'une part d'augmenter l'efficacité des interventions et d'autre part, de faciliter les interactions entre les S.A.S. et les autres acteurs concernés par le décrochage scolaire.

## ▪ **Hypothèses initiales**

En relation avec le cadrage théorique, plusieurs hypothèses ont été émises concernant chaque ligne d'action :

### – « *Protocole* »

- Les liens entre les deux recherches peuvent être établis à partir de l'inventaire de l'existant en termes des bonnes pratiques situées (BPS) ;
- L'accompagnement du S.A.S. de Mons et de Compas Format doit faciliter la mise en évidence de l'appropriation des outils du référentiel par les acteurs de terrain ;
- Des liens peuvent être établis à partir de la recherche « Référentiel ».

### – « *Accompagnement du S.A.S. de Mons* »

- L'accompagnement pour être efficace doit correspondre à une demande explicite des acteurs concernés ;
- Favoriser l'expression des résistances au changement facilitera la recherche de piste d'intervention ;
- Une partie des besoins formulés à Mons sera identique à ceux qui avaient été formulés à Liège lors de la mise en place de l'accompagnement du S.A.S. Compas Format par l'unité de Didactique Générale et Intervention Educative (D.G.I.E.) de l'Université de Liège ;
- Une partie des difficultés rencontrées à Liège seront également rencontrées à Mons ;
- L'inventaire des bonnes pratiques et des outils permettra à l'équipe du S.A.S. de s'engager dans un processus de réflexion sur ses pratiques ;
- L'échange d'outils et de bonnes pratiques n'est possible que s'il est accompagné de moments de débats contradictoires (controverses) ;
- L'échange d'outils et de bonnes pratiques à partir de l'expérience de Compas Format va accélérer le processus de capitalisation des connaissances ; ce processus de capitalisation va enrichir les équipes des deux S.A.S. ;
- Pour s'approprier efficacement les bonnes pratiques et outils de Compas Format, ceux-ci doivent être « reconstruits » et adaptés au contexte montois en collaboration directe avec les acteurs concernés.

### – « *Création d'un S.A.S. à La Louvière* »

- Une visibilité sur les prises en charge en termes de données quantitatives permettrait de se faire une meilleure idée des besoins réels de prise en charge ;

- L'ouverture d'une antenne à La Louvière répond à un besoin réel en termes de prises en charge d'élèves en décrochage scolaire ;
- Le point de passage obligé de la création d'une antenne à La Louvière passe par l'adhésion du S.A.S. de Mons au projet. Celle-ci ne peut être obtenue que si les acteurs montois y trouvent des avantages par rapport à la situation actuelle ;
- La formalisation de la démarche entreprise à Liège doit permettre d'accélérer le processus d'adhésion au projet par les acteurs montois ;
- La réussite du projet ne peut se faire sans la création d'un réseau d'acteurs locaux porteurs du projet.

– *« Création d'outils »*

- Avant d'être partagés, les outils et les bonnes pratiques doivent être identifiés, localisés, mis à jour et modélisés ;
- L'inventaire de l'existant va encourager les équipes à une formalisation des outils et pratiques ;
- Pour être efficace et soutenu, le travail mené sur les outils doit apporter des solutions concrètes et rapides aux problèmes rencontrés par les acteurs de terrain ;
- Pour être efficace et soutenu, le travail sur les outils et les bonnes pratiques doit être effectué par les acteurs eux-mêmes en collaboration avec les chercheurs.

▪ **Planning prévisionnel**

Les questionnements et les hypothèses formulées ont permis de proposer pour chacun de ces quatre axes, une ligne du temps prévisionnelle. Le but de ce planning étant d'une part de donner à l'ensemble des acteurs une lisibilité sur les perspectives envisagées et/ou possibles et d'autre part, de proposer une base de négociation entre chercheurs et acteurs de terrain lors de la première phase de recherche.

– *Les phases de l'axe « Protocole »*

Dans un premier temps, le lien avec la recherche « Référentiel commun » est envisagé, à travers l'inventaire de l'existant en termes de bonnes pratiques contextualisées et d'outils. Dans un second temps, l'objectif est de créer une dynamique de partage et de créations de nouvelles bonnes pratiques. Il nous semblait également intéressant de donner une visibilité plus large sur le suivi des prises en charge par un traitement statistique des informations. Pour faciliter les contacts avec les acteurs montois et pour donner de la visibilité sur notre recherche, nous avons également prévu une participation à la présentation officielle à Mons des premiers résultats de la recherche protocole.

– ***Les phases de l'axe « Accompagnement S.A.S. Mons »***

L'étape de relevé des besoins et des attentes des acteurs était évidemment essentielle à l'accompagnement, et compte tenu de l'expérience d'accompagnement déjà réalisée avec Compas Format et des attentes relevées, nous avons proposé aux acteurs montois, une possibilité d'accompagnement – formation sur base de l'expression de leurs besoins. Il nous semblait également important d'élaborer conjointement ce programme et de le faire valider par les acteurs eux-mêmes afin de confirmer avant sa mise en œuvre sa bonne correspondance avec les besoins réels.

– ***Les phases de l'axe « Création S.A.S. à La Louvière***

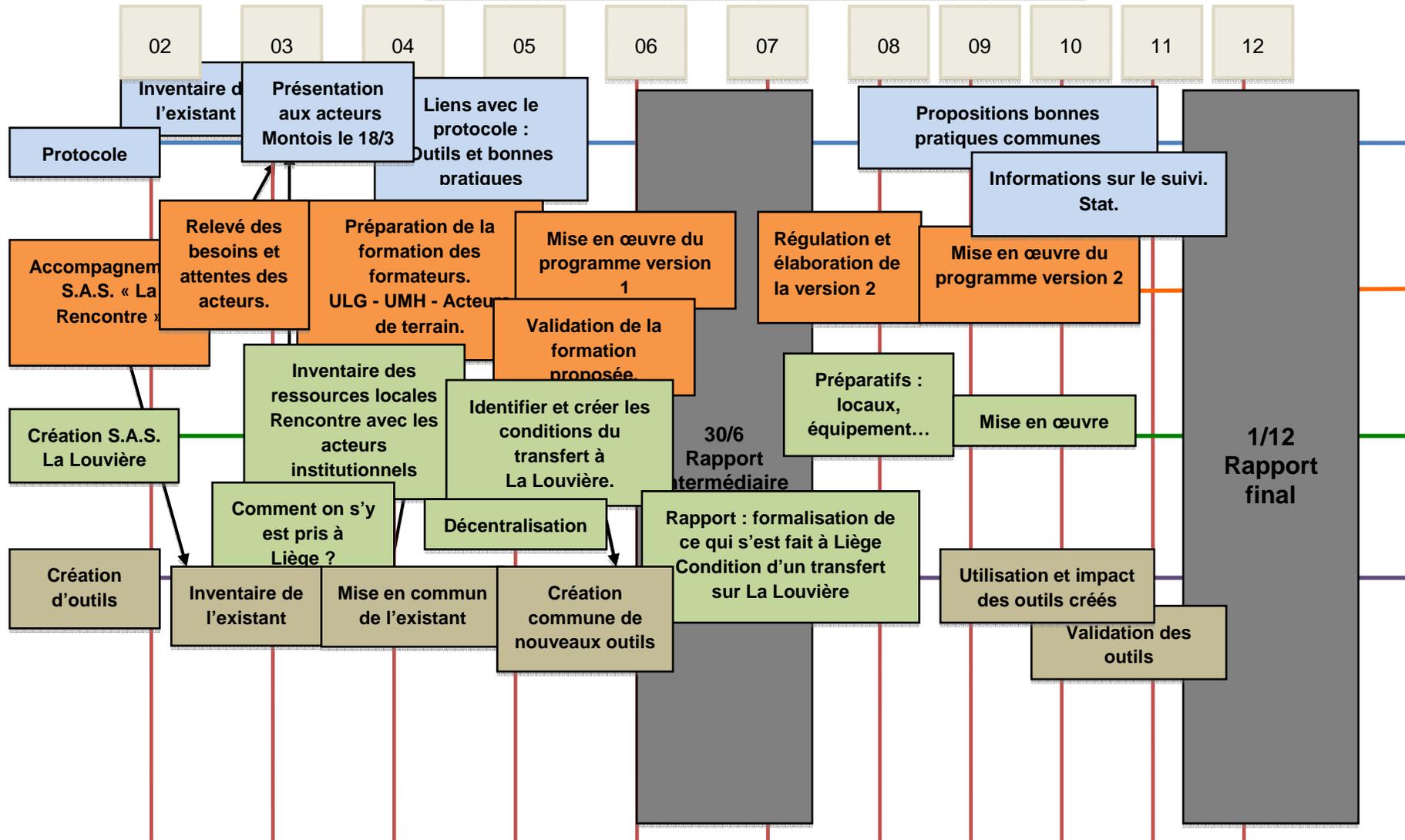
L'objectif étant de faire bénéficier le S.A.S. de Mons de l'expérience liégeoise en termes de développement structurel, formaliser le processus mis en place à Liège, vérifier la volonté des acteurs montois et dresser l'inventaire des ressources locales étaient les étapes importantes à réaliser en début de recherche. À partir de ce premier travail prospectif, il s'agissait de mesurer les conditions de l'ouverture d'une antenne à La Louvière.

Dans l'hypothèse d'une réalisation rapide de ces premières étapes, la mise en place structurelle de l'antenne S.A.S. à La Louvière pouvait être envisagée.

– ***Les phases de l'axe « Création d'outils »***

Après une première étape visant l'inventaire de l'existant, une phase de mise en commun de l'existant était prévue afin d'enrichir respectivement les équipes de Liège et de Mons afin d'engager une dynamique de création commune de nouveaux outils. La seconde phase de la recherche prévoyait l'utilisation et la validation des outils créés.

# Planning prévisionnel



## 4.1.2 Phase initiale de la recherche-action

### 4.1.2.1 *Évaluation de la faisabilité et du positionnement des acteurs*

La phase d'exploration a consisté à vérifier la faisabilité de la recherche et à récolter une série d'informations concernant :

- Le contexte et le cadre axiologique qui guide les acteurs ;
- Les positions, les attentes les réticences des différents acteurs concernant la demande et les objectifs proposés par l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté Française ;
- L'identification des ressources locales

#### ▪ **Le contexte et le cadre axiologique qui guident les acteurs**

De grandes différences sont mises en évidence entre les cadres axiologiques et contextuels liégeois et Montois :

Du point de vue axiologique, Compas Format est historiquement soutenu par des valeurs « compagnonniques » dont le réseau actif dans le domaine du maillage social dépasse largement le cadre du S.A.S. Les valeurs véhiculées par le réseau jouent un rôle dans l'orientation et le contrôle des activités du S.A.S. Parallèlement, le développement de la structure en plusieurs antennes et la contractualisation avec la Province de Liège qui fournit des moyens et du personnel, exerce également un contrôle et une orientation sur les activités, notamment via la Charte des Espaces tremplins. La structure est fortement hiérarchisée et tous les contacts pris passent obligatoirement par le directeur. Le contrôle est important, et l'entrée des chercheurs sur le terrain suscite des inquiétudes malgré une collaboration déjà bien établie entre le S.A.S. et la D.G.I.E.

La structure du S.A.S. de Mons, créée à partir de l'A.M.O. « La Rencontre », s'est depuis différenciée de celle-ci. Cette séparation a donné une autonomie presque totale au S.A.S. qui en dehors des obligations légales fixées par les décrets et des comptes à rendre à son conseil d'administration, n'a d'obligation qu'envers elle-même. Si le contrôle externe exercé est moins important qu'à Liège, il semble qu'il en soit de même pour le réseau de soutien.

Les premières rencontres ont également mis en lumière des alliances entre les différents S.A.S. et des enjeux cachés relatifs, entre autres, au positionnement de chacun par rapport aux acteurs institutionnels et au regroupement ou à l'affiliation à des fédérations différentes. Ces enjeux qui dépassent le cadre de la recherche font également émerger, du moins au début de cette recherche-action, des divergences de points de vue et une méfiance certaine entre les deux S.A.S.

En ce qui concerne l'accompagnement, les collaborations mises en place depuis deux ans avec l'université de Liège ont permis à Compas Format de s'engager dans un processus de réflexion sur ses pratiques qui a fait émerger un certain nombre de besoins sur lesquels l'équipe travaille actuellement. De son côté, l'équipe de Mons centre ses priorités sur la pérennisation de la structure et l'obtention de son agrément. Elle a toutefois fait appel à un accompagnateur concernant la problématique de la gestion d'équipe.

Les premières rencontres mettent également en évidence l'absence de demande concernant l'accompagnement.

### ▪ **Les positions, les attentes et réticences des acteurs**

Lors des premières rencontres, le directeur du S.A.S. de Mons n'était pas très favorable à la recherche, dans le sens où elle ne répondait pas à une demande de changement exprimée par son S.A.S. Des inquiétudes furent également exprimées en termes de risque de perte de moyens provoquée par l'ouverture d'une antenne à La Louvière et d'une plus grande rigidité dans les procédures suite à une harmonisation des pratiques. De même, des inquiétudes furent formulées concernant le positionnement des acteurs montois intervenant dans le cadre du décrochage scolaire.

Du côté du S.A.S. Compas Format, des inquiétudes furent formulées par rapport à l'échange de certains outils ainsi que par rapport aux rôles des chercheurs dans leur démarche participative sur le terrain.

Les acteurs institutionnels quant à eux, étaient favorables à la recherche compte tenu de l'ampleur des besoins de prises en charge des élèves qui ne sont pas rencontrés. Toutefois, ils étaient en attentes d'informations complémentaires sur le processus mis en œuvre à Liège et sur le calcul budgétaire des coûts, sur la part contributive des différents niveaux institutionnels concernés (Province, Ville, autres acteurs potentiels).

Le comité d'accompagnement composé en partie par les acteurs de terrain eux-mêmes, marqua son accord sur les lignes de conduite proposées en mettant l'accent en dehors de ce qui a déjà été développé ci-dessus, sur :

- Les prévisions optimistes concernant l'ouverture d'une antenne à La Louvière, compte tenu de la durée de la recherche ;
- Le fait que la proposition de formation qui découle d'un schéma d'action mis en place à Liège à la demande des acteurs locaux ne correspond pas nécessairement aux besoins des acteurs du S.A.S. de Mons ;
- Le manque de statistiques et de visibilité de celles-ci concernant la problématique du décrochage. Le croisement des données entre les

différentes sources disponibles (communale, S.A.J., D.G.E.O....) est une piste à développer ;

- L'absence au CA de certains acteurs importants (représentants des C.Z.I.) ;
- Les bénéfiques en termes de création de savoirs et de lisibilité sur les S.A.S. que peut apporter la recherche.

#### ▪ **L'identification des ressources locales**

Des ressources locales diverses existent et des contacts sont déjà entretenus concernant des problématiques proches entre le S.A.J. et les pouvoirs locaux. Il sera dès lors possible de s'appuyer sur ces contacts pour faciliter la visibilité de la recherche auprès des autorités ;

Un réseau de contact et de liens avec la sphère politique étant déjà développé par le Conseiller de l'Aide à la Jeunesse, celui-ci peut être considéré comme une ressource importante dans le cadre de la création d'un réseau porteur du projet.

#### **4.1.2.2 Réévaluation des lignes d'action**

Les différentes informations récoltées suite aux premiers contacts avec le terrain ont permis de redéfinir le projet initial.

L'analyse contextuelle a mis en évidence une importante réserve émise par le S.A.S. de Mons. Cette réserve s'est par ailleurs concrétisée par le temps et les nombreux contacts nécessaires et engagés par les chercheurs pour récolter les premières informations et les premiers rendez-vous avant d'entrer sur le terrain. L'absence de demande initiale en termes d'accompagnement a conduit à l'abandon de l'idée d'un « accompagnement formation » comme proposé dans le premier planning, sans toutefois abandonner nos questionnements auprès des acteurs du S.A.S. quant à l'expression de leurs attentes et besoins.

Le peu de convergence lié aux intérêts et enjeux des deux S.A.S. a nécessité des opérations de redéfinition et de « traduction » du projet afin de rassurer les acteurs sur notre rôle en mettant l'accent sur la collaboration à l'amélioration et la création d'outils. Pour diminuer les inquiétudes, une convention de collaboration a été proposée aux S.A.S. définissant les modalités d'intervention.

Sans abandonner définitivement l'idée de création commune de nouveaux outils, il nous a semblé important dans un premier temps de travailler plutôt en parallèle à Liège et à Mons et de viser une première mise en commun à la fin du premier cycle de recherche.

L'analyse de la situation a mis en évidence que les points de convergences les plus importants pouvaient être trouvés à partir des outils développés dans chaque S.A.S. Enrôler et mobiliser les acteurs dans l'identification et la formalisation de ceux-ci,

devraient permettre d'engager des échanges, des moments de discussion et l'engagement dans un processus dynamique de réflexion sur sa pratique.

Les périodes initialement prévues pour la récolte de données ont été rallongées.

#### **4.1.2.3 Révision des hypothèses**

##### **▪ Axe « Protocole »**

Cet axe n'ayant pas encore été abordé avec les acteurs des S.A.S., les hypothèses formulées le concernant n'ont pas été modifiées.

##### **▪ Axe « Accompagnement du S.A.S. de Mons »**

- L'accompagnement pour être efficace doit correspondre à une demande explicite des acteurs concernés :  
Cette hypothèse reste valide, car elle oblige les chercheurs à repenser leur positionnement et action pour faire émerger chez les acteurs des besoins existants, mais non formulés ;
- Favoriser l'expression des résistances au changement facilitera la recherche de piste d'intervention :  
L'hypothèse est validée, car elle a permis de cibler plus précisément les contextes, les cadres axiologiques et les pistes d'action ;
- Une partie des besoins formulés à Mons sera identique à ceux qui avaient été formulés à Liège lors de la mise en place de l'accompagnement du S.A.S. Compas Format par la D.G.I.E. :  
Cette hypothèse est invalidée, les besoins formulés à Liège lors du début de l'accompagnement du S.A.S. Compas Format par la D.G.I.E. ne se retrouvent pas formulés à Mons :  
La proposition initiale a donc été modifiée ;
- Une partie des difficultés rencontrées à Liège seront également rencontrées à Mons :  
Les résistances aux changements sont présentes à Mons et s'expriment très clairement.

Au stade actuel de la recherche, les hypothèses suivantes n'ont pas encore été vérifiées :

- L'inventaire des bonnes pratiques et des outils permettra à l'équipe du S.A.S. de s'engager dans un processus de réflexion sur ses pratiques ;
- L'échange d'outils et de bonnes pratiques n'est possible que s'il est accompagné de moments de débats contradictoires (controverses) ;

- L'échange d'outils et de bonnes pratiques à partir de l'expérience de Compas Format va accélérer le processus de capitalisation des connaissances ; ce processus de capitalisation va enrichir les équipes des deux S.A.S. ;
- Pour s'approprier efficacement les bonnes pratiques et outils de Compas Format, ceux-ci doivent être « reconstruits » et adaptés au contexte montois en collaboration directe avec les acteurs concernés.

– ***Axe « Création d'un S.A.S. à La Louvière »***

- Une visibilité sur les prises en charge en termes de données quantitatives permettrait de se faire une meilleure idée des besoins réels de prise en charge :  
Les données statistiques existantes n'ont pas encore été relevées et ne peuvent donc confirmer l'hypothèse. Toutefois, tous les acteurs rencontrés s'accordent pour dire que les besoins en termes de prises en charge ne sont pas rencontrés.
- L'ouverture d'une antenne à La Louvière répond à un besoin réel en termes de prises en charge d'élèves en décrochage scolaire :  
Cette hypothèse est confirmée uniquement par les dires des acteurs.
- Le point de passage obligé de la création d'une antenne à La Louvière passe par l'adhésion du S.A.S. de Mons au projet. Celle-ci ne peut être obtenue que si les acteurs montois y trouvent des avantages par rapport à la situation actuelle :  
Les craintes de perte d'autonomie et de moyens formulées par le directeur du S.A.S. de Mons confirment l'hypothèse. Il est donc important d'une part, de sensibiliser les acteurs aux besoins en termes de prise en charge et d'autre part, de chercher des solutions visant au maintien des moyens existants pour le S.A.S. de Mons.

Au stade actuel de la recherche, les hypothèses suivantes n'ont pas encore été vérifiées :

- La formalisation de la démarche entreprise à Liège doit permettre d'accélérer le processus d'adhésion au projet par les acteurs montois ;
- La réussite du projet ne peut se faire sans la création d'un réseau d'acteurs locaux porteurs du projet.

▪ **Axe « Création d'outils »**

L'inventaire des bonnes pratiques et des outils n'ayant pas encore été réalisé, les hypothèses n'ont pas été modifiées.

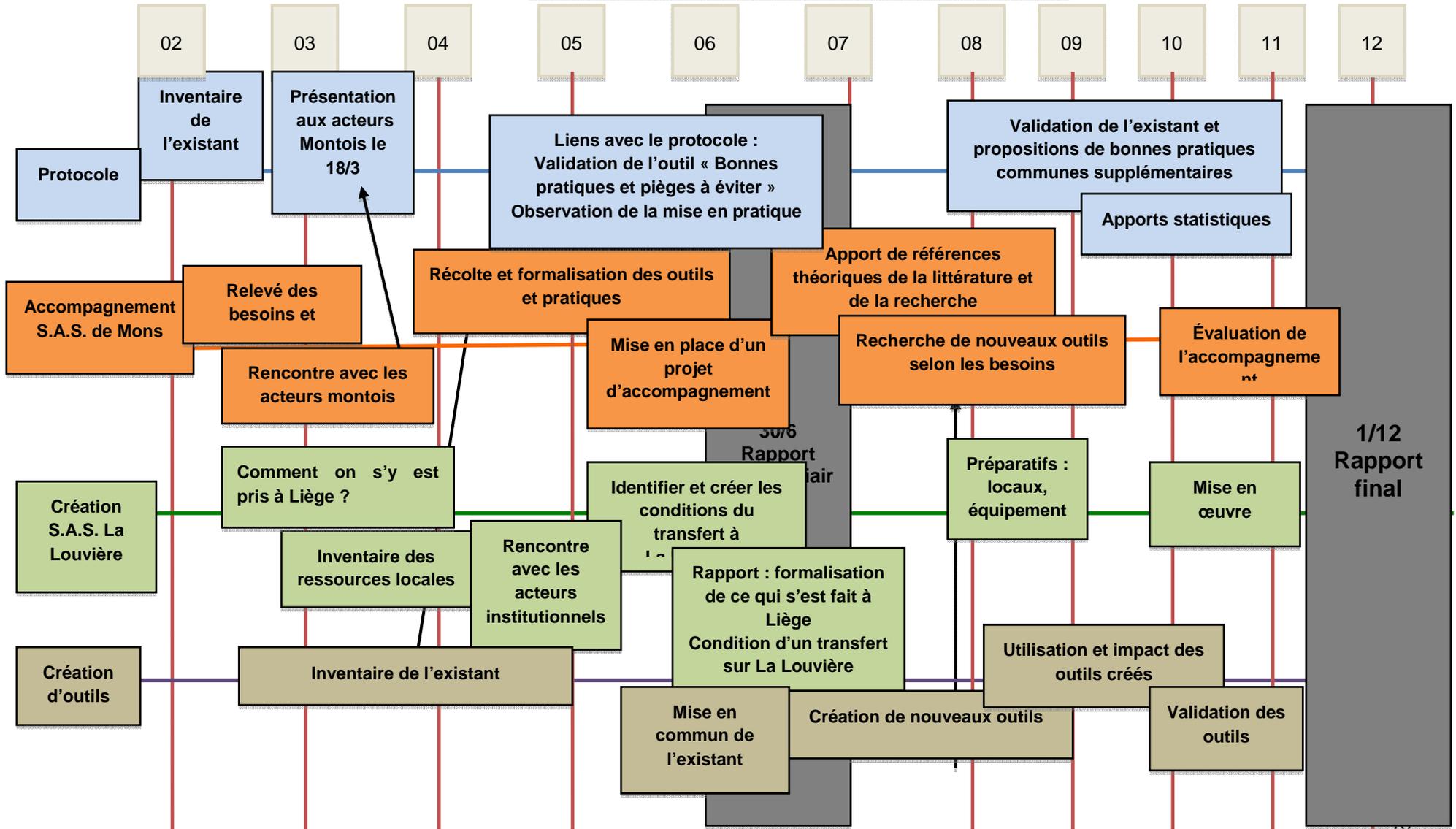
- Avant d'être partagés, les outils et les bonnes pratiques doivent être identifiés, localisés, mis à jour et modélisés ;

- L'inventaire de l'existant va encourager les équipes à une formalisation des outils et pratiques ;
- Pour être efficace et soutenu, le travail mené sur les outils doit apporter des solutions concrètes et rapides aux problèmes rencontrés par les acteurs de terrain ;
- Pour être efficace et soutenu, le travail sur les outils et les bonnes pratiques doit être effectué par les acteurs eux-mêmes en collaboration avec les chercheurs.

Suite à la révision des lignes d'action et des hypothèses, le planning prévisionnel a été modifié.

4.1.2.4 *Planning prévisionnel 2*

Planning prévisionnel V2



### **4.1.3 Phase de réalisation – Actions menées**

Au cours de cette phase, les actions suivantes ont été menées :

- Recherche des liens possibles avec la recherche « Référentiel commun » ;
- Élaboration commune d'une proposition d'accompagnement du S.A.S. de Mons en fonction des besoins et attentes formulés ;
- Inventaire des outils et bonnes pratiques à Liège et à Mons ;
- Formalisation du montage entre le S.A.S. Compas Format et la province de Liège pour permettre l'ouverture de plusieurs antennes ;
- Identification des ressources locales ;
- Recherche de mise en réseau des acteurs ;
- Maintien d'une vigilance par rapport à cette mise en réseau ;
- Évaluation de la première phase.

#### ***4.1.3.1 Protocole***

##### **▪ Outils développés dans le référentiel commun**

Certains acteurs de terrain ont participé aux réunions de concertation organisées dans le cadre de la recherche « *Comment mobiliser les ressources des acteurs afin de favoriser une prise en charge plus rapide et plus adéquate des mineurs en situation d'absentéisme ou de décrochage scolaire ? Vers un référentiel commun.* » Ces réunions ont débouché sur l'élaboration d'un référentiel commun dont les bonnes pratiques et les outils créés sont actuellement en phase de validation (deuxième année de la recherche).

Le développement des liens entre les deux recherches a abouti à la création d'un outil permettant d'évaluer, de compléter et de valider les bonnes pratiques relevées dans le référentiel concernant les relations entre les acteurs des S.A.S. et les autres intervenants du maillage social concernés par la prise en charge des jeunes en décrochage scolaire. L'outil créé a été proposé aux différentes antennes du S.A.S. Compas Format ainsi qu'au S.A.S. de Mons.

#### ***4.1.3.2 Accompagnement du S.A.S. de Mons***

Dans un premier temps, l'équipe dans son ensemble s'est questionnée sur la pertinence et l'utilité d'un accompagnement par l'Université puisque l'obtention de l'agrément du S.A.S. a été reportée à décembre 2009. Les travailleurs estiment que leur avenir reste incertain, car dépendant des pouvoirs politiques en place à un moment donné. Ces conditions de précarité perçue par les travailleurs du S.A.S. Mons rendent d'autant plus difficile leur implication dans un processus d'accompagnement. Toutefois, les acteurs sont bien conscients que, pour l'obtention

de cet agrément, il leur sera profitable de formaliser les outils et les différentes pratiques utilisés. La formulation de ce dernier constat a permis de faciliter l'implication et la collaboration des acteurs qui se sont alors exprimés sur les difficultés rencontrées dans leur travail et sur les attentes par rapport à l'accompagnement proposé par les deux universités.

### ▪ **Inventaire des difficultés et pistes de solutions**

L'hétérogénéité de la population accueillie est source de nombreuses difficultés. L'équipe a besoin d'une réflexion et d'un apport théorique quant à la problématique du décrochage scolaire et l'adaptation des prises en charge en fonction de la diversité de la population rencontrée.

L'équipe ne possède pas de démarche formalisée quant à l'élaboration et l'évaluation des projets individuels des jeunes. Le projet est exprimé et évalué de manière orale au jeune et à sa famille.

Les missions et moyens du S.A.S. ne sont pas toujours clairs pour tous les intervenants du réseau. Certains intervenants attendent du S.A.S. beaucoup d'informations, notamment via des rapports. Le rôle de chacun n'est pas toujours bien défini et le respect de la déontologie peut être parfois problématique. De plus, une meilleure connaissance par les écoles des missions du S.A.S. permettrait de diminuer les ruptures de lien dans le parcours scolaire du jeune. Selon le directeur du S.A.S., tous les S.A.S. se posent la question de la définition des critères d'admission pour l'acceptation des prises en charge, car il n'est pas possible d'accueillir tous les jeunes en décrochage scolaire, les profils étant trop variés et les demandes beaucoup trop nombreuses.

L'équipe n'a pas de démarche commune quant à l'évaluation des activités proposées aux jeunes. Chaque intervenant adapte son activité en fonction du profil des jeunes et de l'adéquation entre les objectifs de l'atelier et les attentes des jeunes. L'évaluation de l'activité n'est donc pas forcément discutée en équipe.

Pour répondre à ces difficultés, des pistes de solutions ont été envisagées :

- Proposer des apports théoriques et méthodologiques concernant la problématique du décrochage et l'individualisation des interventions en fonction des caractéristiques individuelles des décrocheurs ;
- Créer avec l'équipe des canevas d'élaboration et d'évaluation de projets, en se basant sur la recherche et sur les outils utilisés au S.A.S. Compas Format ;
- Améliorer la communication entre le S.A.S. et les autres acteurs concernés par le décrochage (lien avec le « Référentiel ») ;
- Créer un outil de présentation du S.A.S. (ses missions, ses moyens, son code déontologique et ses critères d'admission) ;

- Travailler sur les procédures d'évaluation.

## ▪ **Définition du projet d'accompagnement du S.A.S. de Mons**

L'inventaire des outils, des pratiques et routines existantes nécessite la formalisation de ceux-ci. Il s'agissait donc d'un passage obligé dans l'accompagnement de l'équipe. Concernant d'autres aspects éventuels de l'accompagnement, les demandes restent encore assez vagues. Ainsi en ce qui concerne les pratiques pédagogiques, les enseignantes étaient intéressées par des échanges avec des enseignants d'autres S.A.S. mais sans plus de précisions quant aux objectifs à poursuivre.

### – *Formalisation des pratiques, routines existantes*

En vue de l'obtention de l'agrément en décembre 2009, un travail de formalisation par écrit de toutes les pratiques du S.A.S. de Mons a été effectué. Les routines de fonctionnement sont reprises de manière complète, mais non exhaustive dans l'inventaire des outils et routines.

### – *Formalisation et création d'outils*

Les outils existants ont été formalisés et une série d'outils demandés ont été créés, dont certains à partir de la pratique d'autres S.A.S. (Compas Format).

- Formalisation des procédures et création de canevas d'élaboration et d'évaluation de projets individuels ;
- Formalisation des procédures et création de canevas d'élaboration et d'évaluation d'activités ;
- Élaboration d'un règlement concernant les activités sportives ;
- Création d'un outil récapitulatif des missions, valeurs, critères d'admission et principes déontologiques du S.A.S. pour les partenaires du réseau institutionnel ;
- Élaboration d'un fascicule de présentation du service à distribuer lors des demandes d'inscription ;
- Production d'un outil d'évaluation des acquis scolaires en cours et/ou en fin de prise en charge ;
- Rédaction de courriers types par rapport aux différentes tâches administratives récurrentes ;
- Formulaire de consentement du jeune par rapport au règlement d'ordre intérieur ;
- Fiches types pour les 3 entretiens d'admission ;
- Canevas des éléments anamnestiques utiles à collecter durant la procédure d'admission du jeune ;
- Formulaire de refus de prise en charge ou de procédure de réorientation ;

- Règlement formalisé que le jeune s'engagera à respecter lors de son inscription ;
- Conventions types permettant d'officialiser les partenariats dans le cadre des activités ou des collaborations avec le réseau institutionnel ;
- Outil de présentation des missions d'un stage d'observation à présenter au futur patron ;
- Évaluation type remplie par le patron lors des mises en stage ;
- Contrat de mise en stage à faire signer par le patron et le jeune reprenant les objectifs, l'horaire, le respect des engagements pris par le jeune ;
- Évaluation type remplie par le patron en fin de stage.

#### **4.1.3.3      *Création d'un S.A.S. à La Louvière***

Le partenariat entre la Province de Liège et les S.A.S. a permis le développement de plusieurs antennes à partir des structures existantes. L'identification et la formalisation des modalités de ce partenariat ne visent pas un transfert tel quel vers Mons de la procédure mise en place à Liège, mais bien une meilleure visibilité pour les acteurs montois des possibilités existantes et de l'intérêt de celles-ci.

##### **▪ Identification des moyens mis en place à Liège**

Lorsqu'un service d'accrochage scolaire est agréé, il reçoit des moyens de la Communauté française : 50.000 euros de l'enseignement obligatoire et 50.000 euros de l'Aide à la Jeunesse. La Région wallonne met également à disposition des agents A.P.E. (5 A.P.E. par service agréé et 6 dans le cas d'implantations multiples).

La Province de Liège consciente des enjeux sociétaux liés à la problématique du décrochage scolaire a souhaité investir dans les S.A.S. Dans un premier temps, bien que d'autres initiatives étaient présentes sur son territoire (les S.A.S. « Rebond » et « Aux Sources »), la Province projetait d'ouvrir ses propres S.A.S., mais après calcul du budget nécessaire, elle n'aurait pas été en mesure avec la même enveloppe budgétaire, d'ouvrir autant d'espaces que le permet la situation actuelle de soutien aux initiatives déjà en place. Les S.A.S. subsidiés sont également bénéficiaires, car la dotation et les agents mis à disposition par la Province ont permis à chaque S.A.S. de multiplier ses implantations : Compas Format : 3 implantations (Seraing, Waremme, Verviers), Rebond : 2 implantations (Liège et Robermont), et Aux Sources : 2 implantations (Huy et Hannut).

A l'origine, la sphère scolaire était peu travaillée dans les S.A.S. et il était important pour les responsables provinciaux qu'elle soit investie de manière plus approfondie. Pour soutenir cette demande, une convention de partenariat (en annexe) a été signée entre les S.A.S. et la Province, elle précise les moyens mis à la disposition des S.A.S. moyennant le respect d'une Charte « Espace-Tremplin », sorte de cadre légal, dans lequel on retrouve d'une part, les grands principes et la philosophie de ce

que la Province souhaite et d'autre part, les attentes formulées en termes de prise en charge des jeunes en décrochage scolaire.

La Province a proposé de mettre des enseignants à disposition des S.A.S. Dans un premier temps, plusieurs solutions ont été envisagées :

- Mettre du personnel enseignant dans les S.A.S. sur base du capital NTTP : dans ce cas, des professeurs sont dégagés de leur charge dans les écoles pour être affectés au S.A.S. A noter que la perte d'une ou plusieurs charges d'enseignement pose problème, car ces professeurs ne sont pas remplacés dans leur établissement scolaire ;
- Détacher le professeur de sa charge d'enseignement et lui attribuer un statut de « chargé de missions » dans le cadre de l'article 6 de la loi de 1996. Dans ce cas, il est remplacé dans son école et la Province rembourse son traitement (+4%) à la Communauté française. Cette formule n'étant possible que pour une période limitée, il n'est pas facile de trouver des candidats.
- Engager des enseignants parmi les agents provinciaux non subventionnés, et les faire travailler dans les « Espaces Tremplins ». Dans ce cas, il leur est attribué un statut de temporaire à durée déterminée d'un an. Afin de pérenniser et de clarifier le statut administratif de ces enseignants, un cadre légal est en cours de discussion. Il semble en effet assez inopportun de mettre des personnes dont le statut est précaire face à des adolescents précarisés. Le même problème est rencontré avec les A.P.E.

Malgré les difficultés statutaires dont la résolution est toujours à l'étude, c'est la dernière solution qui a été retenue.

En plus des agents provinciaux, la Province apporte une aide de 10.000 euros par an à chaque S.A.S.

Chaque S.A.S. (Compas Format, Aux Sources et Rebond) a un projet pédagogique spécifique, qu'il a déposé à la commission d'agrément. La Province n'intervient pas dans ce projet, mais s'assure qu'il n'y a pas de contradictions ou d'opposition entre celui-ci et le cadre plus général de la Charte provinciale. Pour la Province, il importe que chaque S.A.S. développe un accompagnement axé sur les sphères pédagogique, sociale et familiale.

La gestion administrative des agents provinciaux mis à disposition reste de la compétence de la Province qui veille à la bonne utilisation de ceux-ci. L'engagement des agents provinciaux se fait sur base d'un entretien avec le directeur des « Espaces Tremplin » qui évalue le profil des candidats et l'adéquation de celui-ci avec la fonction sollicitée. À partir de cette première sélection, un entretien est organisé avec le responsable du S.A.S., le directeur des « Espaces Tremplin » et les candidats.

Chaque année, un rapport d'activité est rentré au député provincial sur base d'une évaluation tant quantitative (nombre de prises en charge et pourcentage d'élèves qui ont réintégré l'école) que qualitative (justesse et efficacité des prises en charge).

Actuellement, +/- 200 jeunes sont pris en charge. Aucun quota n'est fixé, le but étant de trouver un équilibre entre la qualité des prises en charge et le nombre d'élèves accueillis.

Lorsque des jeunes sont refusés dans un S.A.S., il est fréquent que le directeur des espaces tremplins soit contacté afin de les orienter vers d'autres implantations sur le territoire provincial.

D'autres types de partenariats sont également développés dans les différents S.A.S., par exemple, à Verviers, la ville intervient en mettant gratuitement des locaux à la disposition du S.A.S.

#### ▪ **Identification des besoins à La Louvière**

Les différents entretiens menés avec les représentants des autorités et les personnes ressources identifiées (voir tableau des actions menées) ont permis de mettre en évidence les observations suivantes :

Par manque de places, il a peu d'entrées de jeunes louviérois au S.A.S. de Mons, ils sont souvent réorientés, vers Charleroi, vers le S.A.S. spécialisée d'Erquennes (interne à l'IMCE) ou vers d'autres services. De plus, compte tenu du fait que le facteur proximité est un élément essentiel dans la prise en charge des jeunes en décrochage, il n'est pas très judicieux, sachant que leur motivation et leur volonté d'engagement sont souvent déficientes, de demander à des jeunes en décrochage de parcourir de grandes distances (le plus souvent en transports en commun) pour être pris en charge.

La zone d'action du S.A.S. de Mons étant très étendue (La Louvière, Soignies, Borinage, Braine-Le-Comte, etc.), ouvrir un S.A.S. à La Louvière tout en répondant à des besoins clairement identifiés, permettrait également de mobiliser les différents partenaires du maillage social (enseignants de tous les réseaux, C.P.M.S., éducateurs de rue, A.M.O., etc.) pour lutter plus efficacement contre le décrochage.

La Louvière est d'ailleurs un lieu propice en termes de proximité des acteurs et de ressources extrascolaires qui sont toutes accessibles dans le centre-ville. Toutefois, il est également important de chercher des collaborations avec d'autres communes limitrophes (Morlanwelz, Manage, voire même Charleroi).

Compte tenu de la réglementation décrétole qui limite la reconnaissance à douze S.A.S. maximum, l'enveloppe budgétaire attribuée au S.A.S. de Mons devra en

partie couvrir la nouvelle implantation. Il est donc impératif de trouver des sources supplémentaires de financement

La question de l'engagement et de la gestion du personnel entre les deux implantations nécessitent une étude approfondie des différentes possibilités existantes. À ce propos, le Directeur du S.A.S. de Mons souhaite maintenir le lien avec son équipe initiale et avec les jeunes qui s'y trouvent par le biais de temps de participation aux activités pédagogiques, de plus en cette période de l'année, les tâches administratives imposées par la commission d'agrément demandent un investissement important. Il souhaite que l'on s'oriente vers la recherche de partenaires louviérois susceptibles de prendre en charge la future antenne.

### ▪ **Interpellation des partenaires institutionnels**

Après avoir présenté la recherche aux diverses autorités, et fait état des besoins identifiés et des modalités mises en place par la Province de Liège, nous les avons interpellés sur les possibilités de partenariat et sur leur volonté de participer au projet.

Ces différentes rencontres ont mis en évidence que la motivation au niveau des autorités provinciales et communales est présente, mais qu'il est difficile pour les partenaires institutionnels de s'engager dans le projet tant qu'ils n'ont pas d'informations précises concernant :

- Les moyens financiers demandés ;
- Les contraintes prescrites pour l'ouverture et le fonctionnement d'une antenne ;
- Les besoins minimaux en termes de ressources immobilières, mobilières et humaines ;
- La répartition des charges entre les différentes antennes liégeoises ;
- La position du S.A.S. de Mons concernant le partage des moyens ;
- La manière dont seront organisées les collaborations entre les deux sites ;
- La possibilité de mettre en place d'autres collaborations.

À ce propos, l'organigramme des différents S.A.S. est consultable en annexe. Il donne une visibilité sur les moyens humains mis en place dans les différentes structures.

Un document relevant les moyens nécessaires et le calcul budgétaire des coûts a été demandé aux deux S.A.S. et communiqué aux autorités.

#### **4.1.3.4 Outils, pratiques et routines utilisés à Liège**

Parallèlement au travail mené à Mons, l'inventaire des outils et bonnes pratiques a également été réalisé à Liège.

Cet inventaire a demandé aux acteurs des S.A.S. un travail de recensement et de sélection que nous avons organisé en deux rubriques : « Outils » et « Pratiques et routines ».

##### **▪ Les outils**

Les outils utilisés dans les trois antennes de Compas Format peuvent être groupés en plusieurs catégories :

- Les documents administratifs et les outils d'informations générales
  - Les demandes de reconnaissance ;
  - Les tableaux synthétiques d'informations pratiques ;
  - La farde de coordonnées utiles.
  - Les relevés statistiques relatifs aux prises en charge
- Les outils organisationnels
  - Les horaires ;
  - Les plannings, tableaux d'activités ;
  - La procédure d'admission.
- Les outils de récolte de données relatives aux élèves
  - Les formulaires d'accueil des étudiants ;
  - Les contrats signés avec le jeune ;
  - Les formulaires de suivi des élèves ;
  - Les formulaires d'évaluation des élèves ;
  - La farde « parcours de l'élève ».
- Les outils pédagogiques
  - Les outils utilisés par les enseignants
  - Les outils réservés aux élèves :
    - Le journal de classe ;
    - La farde « élèves » ;
    - Tableau de bord de mon passage au S.A.S.
- Les outils facilitant les interactions entre les acteurs ;
  - Les conventions de partenariat.

##### **– Les documents administratifs et les outils d'informations générales**

Les documents administratifs concernent essentiellement les documents « Demandes de reconnaissance », que le responsable du S.A.S. doit communiquer à l'Administration. Ils varient légèrement en fonction des articles correspondants au

type de décrochage (30, 31, 31bis) et contiennent de nombreuses informations telles que : le réseau d'enseignement ; l'école fréquentée et les contacts privilégiés au sein de celle-ci ; les coordonnées de l'élève et de sa famille ; le service responsable de la prise en charge ; le type d'article visé, l'objectif et la nature de la prise en charge ; les avis rendus par les autorités compétentes (Conseil de classe, C.P.M.S.).

### ***Les tableaux synthétiques d'informations pratiques***

Affichés au mur dans le bureau des intervenants, ils se présentent sous forme de feuilles A4 plastifiées qui regroupent une série d'informations pratiques souvent utilisées telles que : les coordonnées complètes des trois sites de Compas Format ; les coordonnées des écoles (réseau, implantation, téléphone, nom du chef d'établissement, etc.) ; des C.P.M.S. ; des Commissions zonales et de leurs spécificités en termes de rédaction des demandes de reconnaissance ; le résumé du code de déontologie du S.A.J. ; les coordonnées complètes des autres S.A.S. de Wallonie et de Bruxelles, et également la liste et les dates des activités inter S.A.S.

### ***La farde de coordonnées utiles***

Dans certaines antennes, une farde regroupe également les coordonnées des écoles à proximité y compris les I.F.P.A.M.E., les C.E.F.A. de même que celles des services d'aide à la jeunesse de la Province de Liège.

### ***Les relevés statistiques relatifs aux prises en charge***

Ils servent essentiellement à mettre en évidence des informations concernant le nombre de prises en charge, l'origine de celles-ci, le réseau d'enseignement d'où proviennent les élèves, la répartition des prises en charge par article (30, 31, 31bis), l'âge et le sexe des élèves, les orientations et réorientations en fin de prise en charge, etc. Toutes ces informations servent également à la rédaction du rapport annuel d'activité.

## ***– Les outils organisationnels***

### ***L'horaire hebdomadaire***

Il est affiché à la fois dans le bureau des intervenants et dans le local commun réservé aux étudiants. Il reprend de manière synthétique, l'organisation des journées et l'horaire des différentes activités de la semaine ce qui permet aux élèves d'avoir une vue d'ensemble et une meilleure prévisibilité des activités à venir.

### ***Le planning***

Plus général que l'horaire hebdomadaire, il reprend les grands projets et les activités demandant une préparation importante et une collaboration avec les autres antennes du S.A.S., par exemple l'organisation de visite culturelle et la mise en place des projets inter S.A.S.

### ***La procédure d'admission.***

Un document précisant la procédure à suivre lors de l'inscription des jeunes au S.A.S. facilite la mise en place d'une démarche cohérente et structurée ce qui permet d'une part, l'identification rapide de la personne qui a reçu le contact, et d'autre part, facilite, lors de l'inscription, l'uniformisation des interventions et la récolte des informations essentielles à l'encadrement du jeune.

#### ***– Les outils de récolte de données relatives aux élèves***

##### ***Les formulaires d'accueil des étudiants***

La fiche « 1<sup>e</sup> Contact » est un formulaire essentiel qui vise, lors de l'entrée des élèves au S.A.S., à récolter un maximum d'informations nécessaires à l'accompagnement du jeune et à la prise de contact avec tous les acteurs susceptibles d'intervenir durant son parcours au S.A.S. Antérieurement, une version simplifiée était utilisée, mais à l'usage, de nombreuses informations manquantes obligeaient les intervenants à retourner régulièrement dans les dossiers des élèves ce qui constituait une perte de temps importante. Le formulaire a été retravaillé et malgré un temps initial plus important consacré au premier rendez-vous, une plus grande efficacité est observée à long terme lors des contacts à prendre avec les nombreux intervenants extérieurs à la structure.

Les informations récoltées concernent : l'origine de la demande (coordonnées des acteurs, de l'institution demanderesse) ; les coordonnées complètes du jeune ; du représentant légal ; de l'école ; du référent scolaire ; l'origine et la cause de la demande ; le parcours scolaire ; les noms des contacts établis avec les partenaires du maillage social (S.A.J., S.P.J., A.M.O., S.A.S., etc.).

En plus de ces informations, un formulaire de premier entretien est signé entre l'apprenant, le responsable légal et le responsable du S.A.S. Ce document acte le fait que toutes les informations utiles ont bien été transmises au jeune et précise également les documents qui lui sont demandés.

##### ***Les formulaires d'acceptation ou de refus de prise en charge***

Ces formulaires sont utilisés pour motiver les raisons de l'acceptation ou du refus de la prise en charge d'un jeune dans la structure. La liberté d'acceptation ou de refus est prise par le responsable du S.A.S. en fonction des caractéristiques du jeune et de la place disponible dans la structure. La prise en charge ne pouvant se faire sous la contrainte, le jeune peut la refuser en motivant sa décision. Il est alors réorienté vers une structure susceptible de mieux répondre à ses attentes.

### ***Les contrats signés avec le jeune***

Afin de responsabiliser au maximum le jeune lors de son parcours au S.A.S., il est important de convenir avec lui des modalités du « vivre ensemble » et d'apprentissage au sein de la structure. Le jeune et le S.A.S. s'engagent donc mutuellement et signent des contrats. Ceux-ci se présentent actuellement sous deux formes :

#### ***Le contrat « Respect des règles »***

Il scelle l'engagement du jeune à respecter le règlement d'ordre intérieur de la structure. Ce document est également signé par le parent ou la personne responsable du jeune. Le jeune est sensibilisé à l'importance de cet engagement, car son respect conditionne son maintien dans la structure.

#### ***Le contrat « Règlement des activités sportives »***

Pour des jeunes en décrochage scolaire, la dimension sociale est excessivement importante. De nombreuses recherches ont mis en évidence l'interdépendance des dimensions sociale, familiale et scolaire dans le décrochage. Il est donc essentiel de travailler ces différentes sphères afin d'amener le jeune à « retisser » du lien social. Les activités sportives développées au S.A.S. Compas Format vont dans ce sens et ont pour objectifs de renforcer la maîtrise de soi et la gestion de ses émotions, mais également le respect de l'autre et la collaboration (notamment à partir de l'initiation au Kung-fu et à ses règles). Le contrat « Règlement des activités sportives » signé avec le jeune vise à le responsabiliser en garantissant sa participation et son implication dans les activités proposées.

### ***Les formulaires de suivi des élèves***

#### ***La fiche individuelle d'accueil***

La fiche individuelle d'accueil se présente sous forme d'un tableau récapitulatif des exigences que le jeune est tenu de respecter chaque jour lors de son séjour au S.A.S. On y retrouve des informations telles que : les arrivées tardives ; le respect des exigences en termes de matériel (journal de classe, tenue de sport) ; la participation aux activités ; la réalisation des devoirs à domicile.

Lors de l'entretien individuel de fin de semaine, cette fiche permet de faire le bilan avec le jeune par rapport à son attitude et à sa responsabilité face aux engagements pris.

#### ***La fiche d'évolution du projet (entretien 1 et 2)***

Lorsque le jeune entre au S.A.S., il est invité à réfléchir à sa situation actuelle en faisant le bilan de ses forces et faiblesses et des raisons qui l'ont amené à se trouver là. Parallèlement à cette réflexion, il lui est proposé durant la durée de sa prise en

charge, d'élaborer un projet qu'il présentera devant ses condisciples à la fin de son parcours au S.A.S.

La fiche d'évolution du projet est utilisée à plusieurs moments du parcours du jeune. Dans un premier temps, au moment de l'élaboration du projet, elle permet de mettre en évidence avec le jeune les dimensions à travailler de manière prioritaire (points à acquérir), celles qui sont en voie d'acquisition et celles qui sont acquises, pour mener à bien le projet qu'il s'est construit.

Ce premier « état des lieux » permet d'évaluer le caractère réaliste et la faisabilité du projet compte tenu des forces et faiblesses relevées.

L'autoévaluation du jeune est primordiale, car elle lui permet d'entraîner et de développer un regard de plus en plus réaliste et objectif sur ses capacités et faiblesses. Cette dimension, parallèlement à l'entrée dans un projet, a un impact capital sur le sentiment de compétence, sur la confiance en soi et sur l'engagement dans la tâche. Les recherches menées par Bandura, (1980, 1997), Weiner, (1984) et Viau, (1994) ont largement mis en évidence l'impact de ces variables sur l'individu.

Lorsque le projet arrive à son terme, la fiche d'évolution du projet est reprise et complétée avec le jeune afin de mettre en évidence le chemin parcouru tant au sein de la structure, qu'à domicile.

#### ***La fiche « Larousse illustré »***

Cette fiche présentée sous forme de tableau permet de relever des informations précises sur le comportement du jeune, sur son implication dans les activités collectives, sur l'évolution de son projet, etc. Elle est remplie chaque jour, où lorsqu'un évènement ponctuel le nécessite. Elle permet d'avoir une vision globale sur l'évolution du jeune, ce qui est très utile lors des rendez-vous individuels.

#### ***Formulaire d'évaluation des élèves***

Pour l'évaluation des élèves, plusieurs documents sont utilisés en fonction des besoins et des moments :

#### ***Le formulaire d'évaluation individuelle***

Basé sur un cadre axiologique compagnonnique, il est destiné à mesurer : l'attitude face au travail ; la gestion du temps ; l'intégration dans le groupe ; l'acquisition des savoirs.

Ces différentes dimensions sont évaluées simultanément par le jeune lui-même et par l'équipe d'intervention. Chaque dimension travaillée est évaluée sur une échelle allant de 1 à 3 dont chaque niveau correspond à un stade bien précis :

- **1 : le contraste** : le jeune prend conscience de sa situation, des causes et conséquences de celles-ci ;

- 2 : **le lien** : le jeune est prêt à changer et à s'investir dans un projet, dans des relations positives avec son entourage ;
- 3 : **la construction** : c'est la phase d'action, le jeune s'investit dans un projet à partir de ses forces et des ressources à sa disposition tout en tenant compte de ses faiblesses et points à travailler.

Parallèlement, ces trois niveaux peuvent être évalués négativement si le jeune refuse de prendre conscience, de changer ou de s'investir.

### ***Farde « Parcours de l'élève »***

Elle contient les informations sur l'évolution du jeune lors de son accompagnement au S.A.S. Elle comprend plusieurs parties correspondant aux trois sphères travaillées (pédagogique, familiale, sociale). C'est dans cette farde que sont répertoriés les différents formulaires utilisés lors de l'accompagnement et de l'évaluation du jeune. Elle est particulièrement importante lors des bilans avec le jeune lui-même, mais également avec les autres acteurs concernés par son évolution (parents, école, services sociaux). Les informations qu'elle contient servent également de base à la rédaction des rapports et justifications à rentrer à l'Administration.

## ***– Les outils pédagogiques***

### ***Les outils utilisés par les enseignants***

Pour mener à bien l'accompagnement pédagogique des jeunes, les équipes utilisent différents outils qui varient d'une structure à l'autre.

#### ***Les tests***

Dans certaines antennes (Waremme et Seraing), tous les jeunes passent un test de compétences en français et en mathématique (en annexe). Celui-ci permet de se faire une première idée des capacités et de difficultés des jeunes pris en charge. L'origine de ce test n'est pas identifiée par les intervenants qui l'utilisent. Son utilisation ne débouche pas sur un plan d'accompagnement. Dans d'autres structures (Verviers), il n'y a pas d'évaluation initiale.

#### ***Les documents pédagogiques***

Généralement, chaque enseignant construit ses propres outils sachant que la plupart du temps, lorsque les écoles envoient des travaux à réaliser, l'accompagnement pédagogique porte presque exclusivement sur la réalisation de ces travaux.

### ***Les ressources***

La Province de Liège met à la disposition des S.A.S. des ressources pédagogiques sous forme :

- de manuels scolaires : « Lire pour en sortir ; des problèmes pour en sortir ; Aimer lire – Mieux Lire » ; un mémento du premier degré qui regroupe différentes matières (français, math, géographie, histoire, et sciences) ; des livres d'exercices en français (vocabulaire, phraséologie, orthographe, conjugaison, jeux de mots). Cependant, ils ne sont pas systématiquement utilisés ;
- De possibilités de contacts avec le service de formation de la Province afin d'obtenir des aides ponctuelles. Selon les intervenants, ce service est peu utilisé.

### ***Les formulaires de suivi scolaire***

Pour conserver une trace des matières abordées et des travaux réalisés par les élèves, des fiches de suivi scolaire et comportemental sont remplies et discutées avec les jeunes qui évaluent avec leur référent le travail effectué et les difficultés persistantes.

### ***Les outils réservés aux élèves***

#### ***Le journal de classe***

Identique à celui utilisé à l'école, il sert à faire le lien entre le S.A.S. et la famille du jeune. Les travaux à terminer ou à préparer, les remarques faites concernant l'attitude et le comportement du jeune y sont indiquées. Le jeune doit l'avoir en permanence avec lui et il doit être signé tous les jours par les parents. Ce suivi et soutien parental est indispensable dans la perspective d'une dynamique collective d'intervention.

#### ***La farde des travaux***

Elle regroupe les travaux scolaires et les projets réalisés lors du passage du jeune au S.A.S. Pour les jeunes qui bénéficient d'un suivi de la part de leur établissement scolaire, on y retrouve les travaux à rentrer à l'école, les corrections, la liste des travaux à réaliser pour la semaine à venir, etc.

#### ***Le tableau de bord du passage du jeune au S.A.S.***

Créé en collaboration avec les intervenants des trois sites, il est destiné à faire une synthèse générale de l'évolution du jeune durant son parcours au S.A.S. Cette évaluation sera proposée au jeune lors d'un bilan bimensuel. Les modalités de passation sont clairement expliquées au jeune. Plusieurs étapes sont prévues :

- Le jeune s'autoévalue pour chaque critère proposé ;
- L'équipe évalue le jeune selon les mêmes critères ;
- Les deux évaluations sont confrontées et discutées avec le jeune lors de l'entretien individuel.

Afin d'être la plus complète possible, l'évaluation propose des critères relevant des trois sphères principales (pédagogique, sociale, familiale) :

- Le respect des engagements hebdomadaires ;
- L'attitude face au travail ;
- Le comportement ;
- L'acquisition des savoirs ;
- La gestion de son temps ;
- L'intégration dans le groupe ;
- La relation en famille.

Cet outil est actuellement en phase d'évaluation et une régulation sur son utilisation est prévue dans le courant du mois de novembre.

### ***– Les outils facilitant les interactions entre les acteurs***

#### ***Les conventions de partenariat***

Pour améliorer la collaboration avec les différents partenaires qui participent à l'encadrement des jeunes, des conventions de partenariat définissant le rôle et l'apport de chacun ont été signées :

#### ***S.A.S. - Écoles***

Les caractéristiques scolaires très hétérogènes des jeunes, la variété des contenus et des niveaux demandent de la part des intervenants des S.A.S. des compétences pédagogiques qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement. Compte tenu du nombre restreint d'enseignants par site, certaines activités d'enseignement sont prises en charge par des éducateurs pas nécessairement formés à l'enseignement de contenus matières. Afin de faciliter une réinsertion scolaire la plus rapide et la plus efficace possible, il est important d'organiser un suivi scolaire adéquat. C'est pourquoi il est impératif que l'école collabore avec le S.A.S. en envoyant la matière à aborder, les travaux à réaliser ainsi que les correctifs de ceux-ci. Plusieurs formulaires différents sont utilisés (voir en annexe : S.A.S. – Ecole - formulaires 1, 2 et 3). Ils précisent les objectifs qui seront poursuivis avec le jeune et rappellent la demande formulée par le S.A.S. concernant la transmission par l'école des travaux à réaliser. Ces formulaires permettent également d'identifier au sein de l'établissement scolaire, un référent qui sera chargé de récolter et de communiquer les travaux demandés à l'élève. Créer des contacts privilégiés est particulièrement important d'une part pour éviter des pertes de temps et d'informations et d'autre part, pour que lors du retour de l'élève à l'école, ce dernier puisse s'adresser au sein de l'établissement à une personne de référence qui assurera une meilleure réintégration et un suivi rapproché de l'élève.

### **S.A.S. – C.P.M.S.**

Les conventions signées entre le S.A.S. et les C.P.M.S. visent à clarifier et à formaliser les procédures et les modalités d'échange d'informations. Vérifier que l'on partage un langage commun et que les rôles de chaque structure sont bien définis permet d'accélérer et d'optimiser les contacts.

Le S.A.S. s'engage à :

- Définir un référent pour chaque site de Compas Format ;
- Vérifier que le jeune pris en charge a été vu préalablement par le C.P.M.S. ;
- Demander pour les articles 31, l'avis de prise en charge au C.P.M.S. ;
- Adresser au C.P.M.S. les documents relatifs au travail effectué avec le jeune (fiche d'entrée, rapport de fin de parcours, rapport extraordinaire (arrêt, exclusion, fait grave...)) ;
- Échanger les informations relatives au jeune dans le respect du code de déontologie de l'Aide à la Jeunesse ;
- Inviter le délégué du C.P.M.S référent du dossier du jeune lors de chaque évaluation.

En contrepartie, le C.P.M.S. s'engage à :

- Définir une personne de contact et un référent qui suivra le jeune ;
- Préciser si le jeune pris en charge a un dossier ouvert au C.P.M.S. ;
- Annoncer l'avis (favorable ou défavorable) par rapport à la prise en charge du jeune par le S.A.S. ;
- Se référer au même code de déontologie dans l'échange des informations ;
- Participer aux réunions d'évaluation proposées par le S.A.S. ;
- Suivre activement le jeune et si nécessaire le convoquer pour un suivi ;
- Permettre au jeune de passer des tests en relation avec sa problématique.

### **S.A.S.-Solidarité**

Créée en 2000, l'A.S.B.L. Solidarité soutient les initiatives solidaires et citoyennes pour l'éducation et l'insertion. Elle initie des actions en partenariat avec le monde associatif. La convention de partenariat vise à favoriser la réinsertion sociale du jeune par la participation à un projet citoyen. Le jeune qui souhaite participer aux activités de Solidarité est pris en charge pendant une période qui, en fonction du projet développé, peut aller jusqu'à six mois.

### **S.A.S. – S.A.P.A.**

Certaines problématiques nécessitent des prises en charge plurielles. Pour faciliter la cohérence et les échanges d'informations lors de ces prises en charge, les S.A.S. et les services de l'Aide à la Jeunesse entretiennent des contacts privilégiés grâce à l'identification de référents dans les deux structures. Les conventions établies entre

les S.A.S. et le S.A.J. poursuivent les mêmes objectifs que celles établies avec les autres partenaires des S.A.S. (C.P.M.S...).

#### ***S.A.S. – D.G.I.E.***

C'est la deuxième année consécutive qu'une convention d'accompagnement est signée entre le S.A.S. Compas – Format et l'unité de Didactique générale et intervention éducative (D.G.I.E. ) de l'Université de Liège. Au cours de la première année, l'accompagnement a essentiellement visé l'apport d'éléments théoriques permettant aux acteurs d'une part de s'informer sur les constats formulés par la recherche en matière de décrochage scolaire et d'autre part, de s'approprier des outils théoriques permettant d'analyser et de réguler ses pratiques, plus particulièrement dans le domaine didactique. La seconde année vise le passage à l'élaboration conjointe (chercheurs et acteurs de terrain) d'outils permettant d'améliorer tant les pratiques quotidiennes que la régulation de celles-ci. L'accent est porté sur la systématisation de la pratique réflexive et sur la mise en projet des acteurs afin de créer une dynamique de changement et d'amélioration continue de l'existant. L'accompagnement des acteurs des différentes structures porte également sur le partage des bonnes pratiques situées, c'est-à-dire à chaque fois resituées dans leur contexte (ce qui autorise des variantes d'un site à l'autre, en fonction des besoins des acteurs) et les difficultés rencontrées, de manière à évoluer vers la constitution d'équipes apprenantes.

#### ***S.A.S. – D.G.I.E. – S.D.H.T.D.***

La durée relativement courte de la présente recherche limite considérablement le temps consacré à créer un réseau de confiance permettant les échanges entre les partenaires, à mieux se connaître et à rassurer les acteurs de terrain quant aux motivations des chercheurs. Dans ces conditions, pour renforcer la relation de confiance, une convention a été signée entre les acteurs de terrain et les chercheurs afin de définir clairement les rôles de chacun. Cette convention a facilité l'accès à l'observable et à la récolte des outils.

Les différentes conventions signées mettent en évidence la volonté de faciliter la mise en relation des différents acteurs du maillage social. En clarifiant les règles de fonctionnement et les procédures à respecter lorsque l'on s'adresse aux différents services, cela évite les malentendus en prenant plus clairement la mesure des contraintes et des règles de fonctionnement de chacun. Cela facilite également les échanges d'informations importantes pour une plus grande convergence vers les objectifs à atteindre dans l'accompagnement du jeune pris en charge.

#### **▪ Les pratiques et les routines**

Les conventions signées et les outils, lorsqu'ils sont systématiquement utilisés lors des contacts entre les différents partenaires du maillage social favorisent une plus grande lisibilité, une meilleure prévisibilité des démarches à suivre et des actions à

mener et une meilleure circulation des informations dans les prises en charge quotidiennes. Du point de vue des élèves, cela permet de les rassurer et de fixer un cadre stable et constant où l'on veille à l'engagement et à la responsabilisation de chacun. Du point de vue des intervenants, cela permet une plus grande cohérence dans les interventions menées et dans les procédures d'échange d'informations.

Parmi ces pratiques et routines, l'on retrouve entre autres :

1. Les séances d'enseignement – soutien pédagogique ;
2. Les évaluations de fin de journée ;
3. L'entretien individuel avec le jeune, ses parents et tous les acteurs du maillage social concernés par sa prise en charge ;
4. Les entretiens téléphoniques hebdomadaires avec les parents (généralement en fin de semaine) ;
5. Les contacts systématiques avec les écoles et les C.P.M.S. ;
6. Les visites mensuelles aux autres services sociaux susceptibles d'intéresser les jeunes après le passage au S.A.S. (A.M.O., Maison des jeunes...) ;
7. Les entretiens de fin de prise en charge.

### ***– Les séances d'enseignement – soutien pédagogique***

#### ***Organisation des séances***

L'horaire en annexe précise que des séquences d'enseignement sont organisées tous les matins. L'organisation et les modalités de travail varient en fonction des structures et plusieurs cas de figure peuvent se présenter en fonction :

#### ***Des modalités de groupement :***

- Les modalités de groupement varient en fonction des différents articles : d'un côté les articles 30 et 31 bis ensemble et de l'autre les articles 31 ;
- Les modalités de groupement varient en fonction des projets des jeunes. Les jeunes ne participent pas nécessairement à toutes les activités scolaires (stages, contrat d'apprentissage, prise en charge par une autre structure en fonction des partenariats, etc.). Tous les autres participent ensemble.

#### ***De la méthodologie de travail :***

- En sous-groupe, dont le nombre de jeunes varie en fonction des présences, chaque jeune travaille individuellement sur les travaux et exercices qui ont été fournis par l'école. L'enseignant passe de l'un à l'autre pour apporter une aide en fonction des besoins. Les travaux sont ensuite renvoyés à l'école. Dans cette configuration, il est fréquent que les enseignants s'appuient sur les élèves plus performants afin d'apporter une aide aux élèves plus faibles. Les premiers se sentent ainsi valorisés, ce qui les motive, les responsabilise dans

les tâches à accomplir et renforce la confiance en soi. Pour les seconds, une aide apportée par les pairs est parfois mieux perçue et acceptée que l'accompagnement du professeur. De plus, une relation de partenariat et de confiance s'installe ce qui favorise le travail de resocialisation ;

- En grand groupe où les activités d'enseignement sont collectives. Elles sont souvent mises en place sous forme de projets où les objectifs poursuivis visent à la fois le développement de compétences disciplinaires, mais surtout le développement de compétences transversales liées à la socialisation. L'accent est alors mis sur la collaboration et l'atteinte d'une production finalisée souvent très concrète, de manière à donner du sens aux activités entreprises. À titre d'exemple, voir, la fiche « Le roman photo » (en annexe) développée par l'enseignante de Verviers et qui illustre ce processus. Le plus souvent, ce type de projet est proposé aux jeunes relevant des articles 30 et 31 bis, afin de travailler la resocialisation par un travail collaboratif et la finalisation d'une production concrète qui met en évidence leurs capacités et renforce la confiance en soi. Dans ce type d'activité, les thèmes sont choisis en fonction des possibilités qu'ils offrent au jeune d'identifier et de définir ses forces, ses faiblesses et sa capacité à se projeter dans un futur en termes de projet de vie.

Lors de la présentation des diverses activités scolaires, il importe de proposer aux jeunes des activités de courte durée qui aboutissent comme cela a été précisé plus haut à un résultat concret et finalisé.

La prise en charge des activités pédagogiques s'articule à l'ensemble des autres activités proposées par le S.A.S. En effet, les sorties récréatives ou culturelles, la préparation et la réalisation des grandes journées de projets inter S.A.S. font l'objet lors du retour en classe, de discussions et de travaux collectifs mettant en jeu un ensemble de compétences interdisciplinaires.

Les enseignants mettent également en évidence le fait que malgré les difficultés scolaires importantes, la raison principale de la prise en charge des jeunes par les S.A.S. relève de problèmes comportementaux et de perte de lien social (surtout pour les articles 30 et 31 bis). Ces difficultés influencent considérablement le travail scolaire qui souvent ne peut être entrepris que moyennant une stabilisation comportementale préalable. La sphère pédagogique n'est donc pas la priorité. C'est pourquoi l'évaluation des acquis scolaires ne fait pas l'objet de nombreuses procédures formalisées et systématiques.

De nombreuses difficultés sont relevées par les enseignants :

- Des problèmes d'attributions de postes, des problèmes de maladie et de difficultés ou d'absence de remplacement aboutissent à la prise en charge

des activités d'enseignement par du personnel non formé aux tâches d'enseignement (éducateur, psychologue) ;

- Dans la majorité des cas, les relations avec les écoles ne sont pas optimales, les travaux qui doivent être fournis arrivent régulièrement avec plusieurs semaines de retard. Il est d'ailleurs souvent nécessaire d'interpeller les écoles à ce propos ;
- Lorsque les travaux sont proposés par l'école, ils sont rarement accompagnés d'explicatifs ou de méthodologies d'utilisation. Malgré la demande, les correctifs ne sont pas fournis ce qui pose pas mal de problèmes surtout pour les matières plus spécifiques (sciences, électricité, etc.), pour lesquelles les enseignants des S.A.S. ne sont pas formés ;
- Dans l'attente des documents provenant des écoles, le travail avec les jeunes est organisé en fonction de thématiques qui les intéressent et en liens avec leur problématique, mais sans tenir compte des référentiels (compétences et programmes). Dans ces cas-là, les matières abordées n'entrent pas non plus dans un programme d'enseignement plus global et dans une planification à long terme. Ce qui peut s'expliquer par le temps réduit de prise en charge de certains jeunes ;
- La fréquence des entrées et des sorties et les durées variables des prises en charge ne facilitent pas la dynamique relationnelle des groupes qui se modifient régulièrement. Cela ne facilite pas non plus les activités scolaires.

Les enseignants souhaiteraient une meilleure collaboration entre eux concernant la construction d'une « boîte à outils » d'activités pédagogiques. Ils souhaitent également une meilleure collaboration avec les écoles. Il convient également de signaler que des collaborations fructueuses sont possibles et que cela marche très bien avec certaines écoles.

### ***Les évaluations de fin de journée***

Elles visent à aider le jeune à exprimer son ressenti et à faire le bilan de son activité dans la journée. Elles peuvent prendre plusieurs formes : échanges verbaux en groupe sur les activités et sur l'implication de chacun dans celles-ci ; expression créative sous forme de dessin, etc.

### ***L'entretien individuel avec les élèves***

Une fois par mois, en dehors des contacts informels réguliers entre les intervenants et les jeunes, un entretien individuel approfondi est organisé entre le jeune et les différentes personnes qui s'occupent de son encadrement (référent au niveau du S.A.S., Parents, S.A.J., C.P.M.S., etc.). À partir de l'évaluation menée par le jeune lui-même (« Grille d'évaluation individuelle »), mais également par l'équipe d'intervention (« Fiche individuelle d'accueil », « Grille d'évaluation individuelle », « Fiche Larousse illustré », « Fiche d'évolution du projet » en annexes), le bilan de

l'évolution du jeune concernant les trois sphères familiale, sociale et pédagogique est discuté. Ces entretiens ne donnent pas nécessairement lieu à un rapport écrit qui pourtant pourrait faciliter la synthèse et la mémorisation de l'évolution du jeune dans les trois sphères concernées, et qui pourrait aussi servir de point de départ à une régulation sur la pertinence et les modalités de la prise en charge effectuée.

***Les entretiens téléphoniques hebdomadaires avec les parents (généralement en fin de semaine)***

Au départ, les parents étaient reçus chaque semaine pour un entretien individuel, mais compte tenu du nombre croissant de jeunes pris en charge, de la difficulté de réunir tous les acteurs et du temps consacré à ces rendez-vous au détriment d'autres tâches d'accompagnement, il a été décidé de les espacer (une fois par mois), et de les remplacer par des entretiens téléphoniques hebdomadaires. Ceux-ci visent plusieurs objectifs :

- Garder la famille informée de l'évolution du jeune au sein de la structure ;
- Impliquer les parents dans le suivi de leur enfant ;
- S'informer de l'attitude du jeune dans son milieu familial et des changements éventuels observés depuis le début de la prise en charge ;
- Montrer au jeune qu'une collaboration étroite est entretenue avec sa famille et que celle-ci est régulièrement informée tant des progrès comportementaux, et de l'évolution de son projet, que des difficultés rencontrées et des problèmes subsistants.

***Les contacts systématiques avec les écoles et les C.P.M.S.***

En plus des rencontres mensuelles lors des entretiens individuels avec le jeune, les écoles et les C.P.M.S. sont régulièrement contactés afin d'échanger les travaux à faire et ceux réalisés par le jeune, mais également afin de réévaluer la prise en charge lorsque l'équipe l'estime nécessaire.

***Les visites mensuelles aux autres services sociaux susceptibles d'intéresser les jeunes après le passage au S.A.S. (A.M.O., Maison des jeunes...).***

De manière à accompagner le jeune dans une dynamique positive d'engagement social, il est proposé au jeune des visites d'autres structures susceptibles de l'intéresser en dehors du S.A.S. et de l'école. Nouer des liens, se créer un réseau d'intérêt commun favorisera la resocialisation et l'engagement dans un projet positif.

***Les entretiens de fin de prise en charge.***

Lorsque le délai maximum de prise en charge est atteint, ou lorsque la prise en charge du jeune est jugée suffisante pour une réintégration à l'école ou dans une autre structure (compte tenu du projet développé par le jeune) un entretien final est

organisé avec les différents acteurs afin de mettre en évidence les changements opérés ou pas. Ce bilan est destiné à clarifier pour les trois sphères travaillées, les forces, les faiblesses et l'évolution dans les engagements vers une réinsertion sociale et scolaire ou professionnelle.

#### **4.1.3.5 Outils récoltés à Mons**

##### **▪ Les outils**

Les outils utilisés par le S.A.S. de Mons peuvent être groupés en plusieurs catégories :

- Les documents administratifs et les outils d'informations générales
  - Les demandes de reconnaissance
  - L'accord d'accompagnement
  - Les rapports d'activités
  - Les décrets
  - Les répertoires
- Les outils organisationnels
  - Les horaires individuels
  - Le tableau des activités
- Les outils de récolte de données relatives aux élèves
  - La fiche « Premier contact »
  - La fiche « Renseignements administratifs »
  - Le dossier individuel
- Les outils pédagogiques
  - Les outils utilisés par les enseignants
    - Le journal de classe des professeurs
    - Les outils d'évaluation des acquis scolaires
      - Le test de niveau en mathématiques
      - Le test de niveau en français
  - Les outils éducatifs
  - Les outils réservés aux élèves
    - Le règlement d'ordre intérieur
    - La farde individuelle des ateliers scolaires

## ***– Les documents administratifs et les outils d'informations générales***

### ***Les demandes de reconnaissance***

Le document « Demandes de reconnaissance » est le même que celui utilisé par le S.A.S. Compas Format (en annexe). Il est rempli lors de la procédure d'admission du jeune et est renvoyé au ministère via la C.Z.I. qui le complète grâce aux données qu'elle a en sa possession. Ce document varie légèrement en fonction des articles correspondants (30, 31, 31bis) et contient de nombreuses informations telles que : le réseau d'enseignement, l'école fréquentée et les contacts privilégiés au sein de celle-ci, les coordonnées de l'élève et de sa famille, le service responsable de la prise en charge, le type d'article visé, l'objectif et la nature de la prise en charge, les avis rendus par les autorités compétentes (Conseil de classe, C.P.M.S.).

### ***L'accord d'accompagnement***

L'accord d'accompagnement est un contrat signé par le jeune et son représentant légal lors de l'inscription du jeune au S.A.S. Ce document permet à chaque partie de formaliser son engagement par rapport à la prise en charge, il n'est signé que si le jeune et sa famille sont demandeurs.

### ***Les rapports d'activités***

Chaque année, le S.A.S. de Mons doit fournir un rapport d'activités au Gouvernement de la Communauté française (cf. annexe pour le rapport de 2007-2008). Ce rapport contient des données quantitatives quant à la population accueillie durant l'année, un descriptif des activités éducatives et des ateliers scolaires mis en place, les projets en réflexion pour l'année suivante, etc. Toute information utile à la compréhension du fonctionnement du service peut y être reprise. Ces rapports restent accessibles à tous les membres de l'équipe. Les données quantitatives servent essentiellement à mettre en évidence des informations concernant le nombre de prises en charge, l'origine de celles-ci, le réseau d'enseignement d'où proviennent les élèves, la répartition des prises en charge par articles (30, 31, 31bis), l'âge et le sexe des élèves, les orientations et réorientations en fin de prise en charge, etc.

### ***Les décrets***

Les textes légaux relatifs à l'organisation des S.A.S. sont évidemment incontournables et doivent être connus par tous les membres du service, c'est pourquoi ils sont accessibles à l'équipe. Toute mise à jour des décrets est relayée à l'équipe lors de la réunion hebdomadaire.

### ***Les répertoires***

Chaque membre du personnel possède son répertoire de contacts réguliers. De plus, le directeur met à disposition sur son bureau un répertoire complet. Les guides

scolaires sont aussi disponibles et sont des ressources utiles pour rechercher de nouveaux contacts. Dans le bureau du directeur sont aussi affichées les permanences du S.A.J. de Mons.

– ***Les outils organisationnels***

***Les horaires individuels***

Chaque semaine, après la réunion d'équipe où l'horaire est déterminé, chaque jeune reçoit son horaire personnel pour la semaine suivante. Celui-ci est également transmis aux parents par le biais d'un appel téléphonique. L'équipe a constaté qu'il était préférable de ne pas afficher cet horaire pour tous les jeunes, car ceux-ci tentent alors de changer d'activités pour se retrouver avec ceux qu'ils ont envie de côtoyer. Ce fonctionnement permet à chacun de faire connaissance avec l'ensemble du groupe malgré les mésententes qui pourraient exister.

***Le tableau des activités***

A l'étage réservé aux bureaux du personnel, l'horaire hebdomadaire est affiché et accessible à tous les travailleurs.

– ***Les outils de récolte de données relatives aux élèves***

***La fiche « Premier contact »***

Cette fiche est remplie par la personne qui reçoit, le plus souvent par téléphone, les premières informations quant à la demande. Elle permet de récolter un ensemble de données indispensables au travailleur qui deviendra le référent. Cette référence est attribuée lors de la réunion d'équipe qui suit le premier contact, en fonction des disponibilités des travailleurs concernés (assistant social ou directeur).

Cette fiche reprend les coordonnées de la personne qui a pris contact avec le S.A.S., l'objet de la demande, les coordonnées de l'élève concerné et de l'établissement scolaire dans lequel il est ou a été inscrit.

***La fiche « Renseignements administratifs »***

Cette fiche, située dans le dossier individuel du jeune, contient toutes les informations utiles à la gestion administrative du dossier : coordonnées du jeune et de sa famille, numéro d'article, coordonnées de l'école, date de début et fin de l'accompagnement, bref descriptif du projet du jeune, coordonnées de la C.Z.I. concernée, référent, numéro du dossier, etc.

***Le dossier individuel***

Le dossier individuel du jeune contient essentiellement des données administratives telles que toutes les coordonnées des personnes concernées par le jeune, le dossier

de la demande de reconnaissance, les avis du C.P.M.S., de l'école, l'accord d'accompagnement signé par le jeune et son parent, la reconnaissance du ministère.

Ce dossier contient aussi les notes d'entretiens individuels et familiaux ainsi que les notes de réunions éventuelles avec les partenaires du réseau.

L'équipe constate cependant que ces notes ne sont pas systématiquement rangées, car les informations pertinentes sont déjà transmises en réunion hebdomadaire.

Une remarque est formulée à propos du rangement des notes qui doit être amélioré.

### **– Les outils pédagogiques**

#### ***Les outils utilisés par les enseignants***

##### ***Le journal de classe des professeurs***

Afin de garder en mémoire les contenus des différents ateliers scolaires en fonction des jeunes, les enseignants tiennent à jour leur journal de classe. Cet outil permet un suivi et une continuité dans les apprentissages abordés.

##### ***Les outils d'évaluation des acquis scolaires***

Au premier atelier scolaire du jeune, les enseignantes évaluent son niveau grâce à des exercices de lecture, de dictée et de mathématique. Ce test se déroule le plus souvent en individuel pour que le jeune ne se sente pas jugé par le reste du groupe et qu'il soit plus à l'aise pour exprimer ses difficultés scolaires.

###### ***Le test de niveau en mathématiques***

Les exercices sont tirés de manuels de différents niveaux scolaires (exemples de documents en annexe).

###### ***Le test de niveau en français***

Le test s'inspire des épreuves d'entrée à l'IFAPME (en annexe).

##### **Les outils éducatifs**

Les enseignantes utilisent des manuels scolaires de différents niveaux, d'anciennes versions d'examens du CEB, des dictionnaires, Internet, les différents examens d'entrée à l'IFAPME, des mémentos de français et mathématiques rédigés par l'IFAPME, etc.

L'équipe utilise aussi le « *Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes, Repères, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002* ».

Toute l'équipe sensibilise les jeunes à leur orientation future, à leur avenir. Dans ce but, elle utilise divers documents sur l'orientation scolaire, mais aussi sur des thèmes tels que la grossesse à l'adolescence, la violence, les drogues, l'alcool, etc. Différents dépliants sont ainsi mis à disposition des jeunes dans les locaux où se déroulent les ateliers ou dans le couloir, à portée de main de tous.

### ***Les outils réservés aux élèves***

#### ***Le règlement d'ordre intérieur***

Lors du premier entretien avec le jeune, ce document lui est remis pour lecture. Cette copie restera en sa possession pendant tout l'accompagnement du S.A.S. afin qu'il puisse réfléchir à des questions qu'il souhaite poser au directeur ou à l'assistant social lors des entretiens suivants

#### ***La farde individuelle des ateliers scolaires***

Les enseignantes tiennent à jour une farde individuelle qui contient le contenu de tous les ateliers scolaires auxquels le jeune a participé (travaux réalisés, thèmes abordés, cours fournis par l'école, etc.). Cette farde reste en la possession de l'enseignante pendant toute la durée de l'accompagnement et est remise au jeune en fin de prise en charge.

#### **▪ Les pratiques et les routines**

Pour mieux cerner les différentes pratiques du service, cet inventaire se base sur le rapport d'activités et sur une série d'entretiens avec les différents membres du personnel. Pour une meilleure lisibilité, les pratiques ont été répertoriées par catégories :

- La procédure d'admission ;
- Le projet individuel ;
- Les entretiens ;
- Les ateliers scolaires ;
- Les activités collectives ;
- Le réseau et les partenariats.

#### ***– La procédure d'admission***

Depuis deux ans, compte tenu des contraintes imposées par le décret et de l'impossibilité de répondre à toutes les demandes, la procédure d'admission s'est affinée, la sélection est plus ciblée et vise à déterminer si le jeune est demandeur et si son profil correspond, d'une part, aux missions du S.A.S. et, d'autre part, au groupe existant. En effet, plus l'intégration est bonne et plus le jeune a de chances de profiter au mieux de l'accompagnement du S.A.S. Ainsi, lorsque le profil ne

correspond pas à l'aide que le S.A.S. peut apporter, le jeune est rapidement réorienté vers un service plus adapté, ce qui permet de limiter un peu son parcours d'échec. Cette procédure permet aussi d'apprendre à connaître le jeune et sa famille, ses goûts, ses envies, ses attentes par rapport au S.A.S.

Le directeur et/ou l'assistant social rencontrent le jeune et sa famille (parfois à plusieurs reprises), afin de déterminer la demande, de situer le parcours du jeune et d'évaluer la motivation à s'impliquer dans le projet. Toute demande est entendue par un travailleur puis analysée par l'équipe.

Cette procédure se déroule en 3 entretiens minimum :

1. Présentation du service et de ses missions au jeune, à sa famille et aux partenaires originaires de la demande. Cet entretien permet d'offrir au jeune et à sa famille une écoute et de poser une hypothèse quant à la problématique du jeune. Une copie du règlement d'ordre intérieur est remise au jeune pour qu'il en prenne connaissance et puisse poser ses questions lors des entretiens suivants. Un délai de réflexion est laissé au jeune et à sa famille afin d'adhérer ou non aux propositions. L'équipe discute en réunion de l'adéquation du S.A.S. par rapport à la demande.
2. En individuel avec le jeune, l'intervenant tente de vérifier son hypothèse et une proposition de projet d'accompagnement est formulée à laquelle le jeune adhère ou non. Ce projet peut forcément évoluer au fur et à mesure de la prise en charge. Le jeune est amené à s'exprimer, à critiquer, à donner son avis. Cela permet de le rendre acteur de son parcours et de mieux comprendre sa réalité. A l'avenir, l'équipe envisage de remplir la demande de reconnaissance (motifs, objectifs, etc.) avec le jeune.
3. Avec le jeune et sa famille, cet entretien vise ;
  - a. à s'assurer qu'ils n'ont plus de questions et réinsister sur le fait que le S.A.S. n'a pas de mandat et qu'ils ne sont pas contraints de collaborer ;
  - b. à les mobiliser dans leur participation ;
  - c. à évaluer la dynamique familiale et vérifier les hypothèses posées lors du premier entretien.

Toutefois, si les parents sont en conflit, le jeune n'est pas présent lors de cet entretien afin de ne pas le culpabiliser ou pour éviter qu'il profite de la situation. Il est souvent difficile de réunir les parents, on remarque que le plus souvent c'est la mère qui se présente lorsqu'il s'agit de parler des difficultés de son enfant, alors que le père se présente lorsqu'il s'agit d'évaluations.

Lorsque la famille n'est pas preneuse, ou qu'il n'y a pas de mobilisation et/ou qu'il existe une problématique éducative qui nécessite l'intervention du S.A.J., la famille est invitée collaborer avec le S.A.J. ou faire appel à un autre service en insistant pour que cette démarche ne soit pas interprétée comme une menace.

Si la candidature convient, un contact est pris avec la Commission zonale d'inscription (C.Z.I.) pour formaliser la prise en charge du jeune. A son inscription, le jeune et son représentant légal signent un document pour marquer leur engagement. Le projet individuel du jeune peut alors commencer et il sera évalué régulièrement en réunion et avec le jeune en fonction des objectifs fixés.

Rappel des procédures administratives en fonction de l'article concerné :

Art.30 (3 mois renouvelable une fois) : le plus souvent, l'école prend déjà contact avec le S.A.S. lors du renvoi du jeune. La procédure invoquée ci-dessus permet au jeune d'avoir une période de transition pour lui permettre de « digérer » son renvoi. L'accord d'accompagnement est signé par le jeune et l'autorité parentale. Le dossier est envoyé à la C.Z.I. avec les objectifs de travail complétés. La C.Z.I. remplit le motif du renvoi et le parcours scolaire du jeune. Le dossier est ensuite renvoyé au ministère soit par la C.Z.I. soit par le S.A.S.

Art.31 (3 mois renouvelable une fois) : souvent à la demande de l'école ou du C.P.M.S., le dossier doit comporter un document du conseil de classe, motivant l'accord de placement au S.A.S., un document favorable du C.P.M.S., l'accord de la famille et du jeune et un avis de la C.Z.I. Le tout est envoyé au ministère pour accord. Paradoxalement, cette procédure est plus longue que pour les articles 30 alors que le jeune reste moins longtemps au S.A.S. L'intervenant (assistant social ou directeur) rencontre le conseil de classe pour s'assurer que la demande de l'école correspond bien au projet du S.A.S. et qu'il ne s'agit pas d'un chantage tel que « *c'est le S.A.S. ou le renvoi* ». Il est important que l'élève et sa famille soient preneurs, et que l'école soit tout à fait prête à réintégrer le jeune après son passage au S.A.S., de préférence en mettant des choses en place pour favoriser son intégration, ce qui selon le Directeur du S.A.S. de Mons, n'est pas toujours le cas. Il faut donc assurer une mobilisation de l'école et du C.P.M.S. dans la prise en charge et dans « l'après S.A.S. ». Souvent, l'école prend de la distance par rapport au jeune ce qui ne facilite pas la fourniture des cours nécessaires à l'élève pour ne pas accumuler plus de retard.

Art.31bis (3 mois renouvelable une fois) : la demande vient plus souvent d'autres services tels que les AMO, le S.A.J., le SPJ, le criminologue, le juge... ou de la famille elle-même. Le dossier doit inclure l'accord du jeune et de sa famille et un avis consultatif de la C.Z.I. Le dossier est traité à des vitesses différentes suivant les réseaux.

#### ***– Le projet individuel***

Le projet individuel du jeune commence dès son inscription au S.A.S. et prend forme dès les premiers entretiens. Ce projet n'est pas formalisé par écrit, mais est évalué

tout au long de la prise en charge dans le cadre des réunions d'équipe et avec le jeune lui-même lors des entretiens individuels ou familiaux. Le projet évolue en fonction de l'évolution du jeune, de ses attentes, de ses besoins, de ses demandes. Il peut prendre trois orientations différentes ou combinées : plus d'activités de groupe, plus d'entretiens et d'activités individuelles ou plus d'ateliers scolaires. Le projet prend fin lors de la sortie du jeune.

### – *Les entretiens*

Les entretiens individuels ou familiaux sont sous la responsabilité du directeur et de l'assistant social.

Les entretiens en cours de prise en charge s'organisent en fonction des demandes du jeune et de la proposition de projet faite lors de l'entrée.

Le travail individuel consiste à permettre au jeune de faire le point sur sa scolarité (parcours scolaire, raisons de sa présence au S.A.S.), ses projets de vie, son comportement...

Le *travail individuel* est un espace où le jeune peut s'exprimer librement et être entendu. Ce travail est la base du travail relationnel avec le jeune. Tout au long de son passage au S.A.S., le mineur a un travailleur référent. Avec cette personne, l'adolescent peut avoir un espace de parole et établir une relation de confiance. Ce travailleur est « responsable » du jeune et gère les entretiens individuels. Il prend en charge le dossier administratif ainsi que les diverses démarches. Lors de cet entretien, sont abordés : le projet personnel à long terme, les faits ponctuels, les attitudes lors des activités collectives et autres, la recherche de stage, les contacts avec un patron... Les comportements défailants, voire déviants, face au groupe, face aux jeunes, sont également travaillés. Les comportements positifs sont, eux aussi, relevés. Une évaluation de l'évolution du jeune se fait régulièrement lors de ces entretiens.

Le *travail familial* consiste à envisager et/ou à renforcer les stratégies éducatives. Il sert à aider et guider les parents face aux difficultés rencontrées. Par exemple, pour certains, le travail sera de se réapproprier leur rôle de parent. Tous les mois, un entretien d'évaluation est planifié, mais parfois les parents ne se présentent pas (parfois par peur qu'ils ont peur du renvoi). Lors de ces rencontres avec les parents, l'objectif est avant tout de les revaloriser dans leurs rôles parentaux et dans leurs capacités, car ils se dévalorisent souvent tout autant qu'ils dévalorisent le jeune. Il faut donc aussi positiver l'image qu'ils ont de leur enfant. Ces entretiens familiaux se déroulent soit au S.A.S. soit à la maison en fonction des demandes et des situations. Ils peuvent se avoir lieu en soirée si les parents travaillent. Pour certains mineurs hébergés en institution, ce travail familial peut être difficile à mettre en place. Il se fera alors avec l'équipe éducative de l'institution.

Une évaluation en fin de parcours est prévue. Le point est fait entre les différents intervenants (jeune, famille, référent) quant à l'évolution du jeune par rapport à différents domaines : scolaire, familial, personnel...

### – *Les ateliers scolaires*

Tous les jeunes participent à des séances d'ateliers scolaires, à raison d'une journée par semaine, par groupe de 4 élèves. Ponctuellement, des ateliers en individuel peuvent aussi s'organiser.

Les ateliers scolaires sont encadrés par les régentes en mathématique et français. Ce ne sont pas des cours comme à l'école et il est d'ailleurs difficile de suivre le programme scolaire tant les groupes sont hétérogènes (âges, parcours, options) et le niveau scolaire est souvent très faible par rapport à l'âge.

Le travail scolaire effectué avec le jeune sous article 31 est particulier. En effet, ce dernier est toujours scolarisé. Il réintègre l'école à temps plein 1 ou 2 mois après son arrivée au S.A.S. Afin de continuer son apprentissage, son école est dans l'obligation de fournir les cours de l'élève pour que celui-ci puisse se remettre en ordre. Avec lui, le travail est donc plus centré sur cet objectif. Il n'est cependant pas toujours facile de renforcer ou garder les liens avec les écoles et les différents services éducatifs mis en place autour du jeune, mais malgré ces difficultés, les ateliers scolaires visent à préparer au mieux le retour du jeune à l'école.

Le travail est différent avec les jeunes relevant des autres articles. Avec eux, il est envisagé, en fonction de la nécessité de revenir sur des difficultés antérieures, sur des notions non maîtrisées ou mal assimilées... Avec ces jeunes, le retour à l'école est également travaillé. Les objectifs principaux des enseignantes visent à valoriser et à redonner le goût d'apprendre. Souvent, ces jeunes ont des problèmes d'attention et de concentration, il faut donc avancer par petits objectifs afin qu'ils vivent des réussites et avancent ainsi vers un désir d'apprendre. Le nombre limité d'élèves permet d'instaurer une relation de confiance, car on s'éloigne du climat scolaire traditionnel d'évaluation et de jugement. Les apprentissages sont donc davantage d'ordre comportemental : apprendre à s'exprimer, partager, tolérer les différences, apprendre le respect d'autrui, le contrôle de soi, la patience et l'entraide.

Jusqu'à présent, il n'y a pas d'évaluation des acquis en fin de parcours, mais les autres aspects font l'objet d'une évaluation générale effectuée par le référent en fin de prise en charge ou lors de problèmes ponctuels, suite aux informations transmises en réunion d'équipe.

Au premier atelier scolaire, les enseignantes évaluent le niveau du jeune grâce à des exercices de lecture, de dictée et de mathématique (voir annexes). En

mathématique, les exercices sont tirés de manuels scolaires de différents niveaux. Les enseignantes constatent que, pour beaucoup de jeunes, les lacunes remontent au primaire. Espérer les rattraper pendant la prise en charge au S.A.S. serait utopique. Les épreuves du CEB sont aussi des outils utiles pour évaluer les apprentissages et les lacunes toujours présentes. Lors de ce premier contact, le jeune est amené à expliquer son parcours scolaire. On remarque que bien souvent les jeunes ne se situent pas clairement dans leur cursus scolaire. Certains ne connaissent pas la finalité de l'orientation dans laquelle ils se trouvent. Une partie du travail des enseignantes consiste à les ouvrir à des perspectives différentes d'avenir, car ils ne sont généralement pas informés sur toutes les possibilités existantes en termes de formation. La succession de ruptures et d'échecs qui teinte souvent leur parcours suscite souvent une attitude réactionnelle d'apparente indifférence face à la peur de l'échec. Ces jeunes ont donc besoin de beaucoup de stimulations et de soutien.

L'horaire hebdomadaire des enseignantes s'organise comme suit :

- ½ ou 1 jour de réunion
- 2 jours d'ateliers scolaires
- 1 jour d'activité (culturelle ou artistique)
- 1 jour de préparation des ateliers scolaires et des activités

L'horaire précis des ateliers scolaires des jeunes et des intervenants est déterminé en réunion d'équipe une semaine à l'avance. De précédentes tentatives d'organisation d'un horaire fixe, n'ont pas donné de bons résultats, et il s'est avéré que celui-ci était difficile à suivre, car :

- Certains jeunes font des stages et sont donc absents certains jours ;
- Des contraintes organisationnelles fluctuantes sont liées aux locations des locaux sportifs.

Combiner activités et ateliers sportifs demande beaucoup d'organisation, de flexibilité et également de préparation, car les enseignantes tentent au maximum de créer du lien entre les matières enseignées et les activités proposées (ex : mesures et proportions en lien avec les cours de cuisine), l'objectif étant de laisser une trace dans leurs apprentissages et de lier le concret à l'abstrait.

Au niveau organisationnel, il est difficile de créer un « programme de cours » adapté aux jeunes en décrochage. Il manque donc de continuité entre les ateliers scolaires, tant du point de vue des contenus-matière, que de la stabilité des groupes, surtout pour les jeunes qui restent plus longtemps.

### – *Les activités collectives*

Le jeune intègre les activités collectives en fonction de son évolution, de son projet personnel, de son rythme. Certains y participent après quelques entretiens. D'autres, plus insécurisés, effectuent, dans un premier temps, un travail individuel plus long.

En règle générale, trois journées d'activités collectives par semaine sont organisées pour chaque jeune.

Les activités sont prises en charge par les éducateurs. L'horaire hebdomadaire des éducateurs s'organise systématiquement comme suit :

- ½ jour de réunion au minimum
- ½ jour de préparation (un maximum d'activités se préparant pendant les congés scolaires)
- 3 jours d'activités

L'horaire des activités est variable. L'équipe le définit en réunion la semaine qui précède son application. Fixer un canevas n'est pas réalisable, car il n'est pas possible de prévoir la durée de présence du jeune au S.A.S. Cette flexibilité permet une adaptation et une réponse rapide aux attentes et demandes du jeune.

Les éducateurs sont chacun spécialisés dans un domaine. L'un s'occupe de tout ce qui est sportif et santé ; l'autre de tout ce qui a trait à la nature et à l'environnement.

Les groupes sont composés de quatre jeunes ce qui les sécurise et leur permet de retrouver une certaine confiance en eux. Cependant, il peut arriver que les éducateurs combinent leurs activités pour pouvoir, par exemple, organiser des rencontres sportives.

Lors de l'entrée d'un jeune, les informations anamnestiques relevées par le collègue qui a fait l'inscription (directeur ou assistant social) sont transmises à l'ensemble de l'équipe lors de réunions. Lors de la première activité, le jeune est immergé dans le groupe qu'il ne connaît pas et c'est à ce moment-là que le premier contact informel a lieu avec l'éducateur qui l'observe et facilite son intégration.

Concernant l'évaluation du jeune, la fin de journée est un moment propice aux évaluations informelles. L'évolution du jeune est discutée en réunion, lieu où toutes les informations pertinentes sur le comportement et les acquis du jeune sont transmises.

L'objectif des activités collectives est principalement la resocialisation. Les projets sont variés afin de répondre aux attentes des jeunes qui restent plus longtemps au S.A.S.

Les activités collectives menées sont multiples et variées et peuvent se tenir sur du court ou du plus long terme, à savoir : visite de musées, d'expositions, de sites naturels, pratique de sport aventure (spéléologie, escalade, randonnée, trekking...), squash, mini-foot, VTT, cinéma, cinéclub, découverte de la nature, découverte du patrimoine culturel et historique de Belgique... cette liste n'étant pas exhaustive.

Néanmoins, les activités principales peuvent être divisées en catégories : nature et environnement, sportives, culturelles et artistiques.

### ***Les activités « nature et environnement »***

Un éducateur a suivi une formation en guide nature. Il amène les jeunes à découvrir leur environnement immédiat (bassin de Mons, terrils, Parc naturel des Hauts Pays, etc.) en adoptant des comportements civiques et citoyens. Il essaie de leur inculquer le respect de la nature et d'autrui et de leur faire prendre conscience de l'impact de leurs gestes quotidiens sur l'environnement (pollution de l'eau, découverte de la faune et de la flore des milieux humides, recyclage et gestion des déchets, etc.).

Il collabore depuis 2 ans avec le CRIE (Centre régional d'initiation à l'environnement). Grâce au matériel pédagogique que ce centre possède, des ateliers sur les énergies renouvelables, l'écologie, l'écosystème, etc. peuvent être organisés ce qui permet de mettre sur pied des activités ponctuelles, mais aussi des séjours de trois jours « sport et nature » en collaboration avec les autres membres de l'équipe.

Un autre projet est actuellement en cours de réflexion : organiser un partenariat avec NATAGORA et l'ASBL RNOB (Réserve naturelle ornithologique de Belgique) en vue d'intégrer les jeunes dans le comité de bénévoles pour la préservation de la nature. Ce projet implique une mobilisation de l'ensemble de l'équipe puisque différentes démarches seraient attendues : créer un site Internet et des panneaux didactiques en vue de sensibiliser le public à cette thématique. Pour le jeune, l'objectif concret de cette collaboration serait d'obtenir un brevet de guide nature de la Basse-Haine. Les démarches sont encore en cours, car ce projet nécessite des subsides.

### ***Les activités sportives***

Pour la plupart des jeunes accueillis au S.A.S., faire une activité physique pour se maintenir en forme et prendre soin de son corps ne fait pas partie des valeurs familiales. Pour l'éducateur sportif, un des enjeux des activités est de les sensibiliser à l'impact du sport sur le bien-être et la santé. Généralement, il est nécessaire de beaucoup stimuler les jeunes, souvent peu familiarisés aux pratiques sportives.

L'éducateur constate que les partenariats ne sont pas évidents à mettre en place. Lors de la présentation du contexte de l'activité et de la population accueillie, il est

déjà arrivé que les collaborateurs potentiels se rétractent et refusent de participer au projet. Il existe peu de structures sportives dans la région montoise et quand celles-ci existent, elles ne sont pas nécessairement adaptées du point de vue infrastructurel et au niveau du coût. Étant donné la petite taille du groupe, il est difficile de proposer des sports collectifs qui nécessitent des équipes nombreuses. Il faut donc s'orienter vers des sports en plus petits groupes, ce qui coûte souvent plus cher et touche par conséquent une population plus élitiste. Même si des personnes motivées se proposent de collaborer bénévolement, souvent, il n'est pas possible pour elles de se libérer en journée.

### ***Collaborations existantes***

- Rénovation de vélos : Un partenariat a été mis en place avec la maison de jeunes « Le Château » à Hornu. Les jeunes se sont impliqués dans un projet consistant à remettre de vieux vélos en état afin de pouvoir en profiter durant les activités sportives ;
- Réduction des terrains de squash à l'ADEPS ;
- Activités sport-aventure avec l'ASBL Salto (AMO La Rencontre) pour développer la solidarité et l'entraide ;
- Réduction pour la location d'une salle de minifootball à Baudour ;
- La médiathèque qui prête gratuitement une salle TV.

### ***Perspectives de collaborations***

- Avec la salle omnisports de Saint-Ghislain (ping-pong, tennis) ;
- Organiser des cours de sport de combat.

Les éducateurs soulignent l'intérêt de ces partenariats qui font bénéficier au S.A.S. d'outils pédagogiques variés, impossibles à développer en interne.

### ***Autres activités***

Des *activités culturelles* sont proposées afin notamment de sensibiliser les jeunes aux droits de l'homme (par ex. visite d'un camp de concentration, analyse de journal). Un éducateur organise aussi une fois par an un atelier d'un mois sur la création d'un film en collaboration avec le CRIE d'Harchies. Le groupe travaille aux différentes techniques de scénario, tournage et montage de film, l'objectif étant, au final, de le présenter au Festival Natura 2000 des Jeunes à Spa.

Les enseignantes quant à elles, organisent des activités plus *artistiques*. Ces ateliers sont souvent basés sur les propositions et questionnements des jeunes pour solliciter leur créativité. L'atelier a pour but d'entrer en relation avec les jeunes via l'art afin de (re)nouer la communication. L'atelier peut offrir un espace de parole, d'écoute, d'expression. L'objectif de ces séances est que le jeune éprouve du plaisir à être et à agir, qu'il exprime ses goûts, qu'il laisse libre cours à son imagination. La

technique étant secondaire, l'accent est mis sur le non-jugement. Les jeunes y ont réalisé une fresque murale ainsi que diverses peintures libres.

Étant donné le nombre important de demandes des jeunes intéressés par une orientation en *maçonnerie*, une collaboration a été mise en place avec le S.A.S. spécialisé d'Erquelinnes (IMCE). Ces ateliers permettent aux jeunes d'évaluer leurs capacités à travailler dans le bâtiment. Cette collaboration est positive et sera organisée à nouveau l'année prochaine.

Des *séjours résidentiels* sont également organisés (forêt de Mormal, séjour vélo). Ceux-ci durent en moyenne 2 ou 3 jours. Les séjours permettent d'observer le jeune dans un autre contexte.

### ***Stages***

Une proposition de mise en stage bénévole (mécanique, coiffure, informatique, etc.) est faite à chaque jeune, en fonction de son projet personnel. Le stage peut se mettre en place de deux manières : à longue échéance à raison de 2, 3 jours par semaine sur toute la durée de la prise en charge ou ponctuellement lors d'une semaine de découverte.

Le but des stages n'est pas d'acquérir des savoirs par rapport à un métier, mais plutôt de susciter, confirmer ou infirmer un choix d'orientation et sensibiliser au monde du travail et aux exigences qu'il implique.

Cette organisation nécessite divers aspects : chercher un patron coopérant, mettre au point les assurances, assurer le suivi et l'évaluation des stages en cours et maintenir les coopérations existantes malgré les échecs des jeunes. En effet, souvent les patrons abandonnent, car le jeune ne s'investit pas ou présente des problèmes de comportement.

Une autre difficulté pour trouver des patrons tient au fait qu'ils sont peu nombreux à pouvoir accueillir des jeunes (période de l'année avancée, manque de place, manque de temps...) et que l'IFAPME et les CEFA mobilisent déjà beaucoup de ressources du milieu.

L'assistant social, personne de référence dans la gestion des stages tente d'impliquer le jeune, mais aussi les parents dans la recherche d'un stage, car cela est bénéfique pour le jeune et le valorise comme ayant une place dans le cercle familial et dans le monde du travail.

### ***– Réseau et partenariats***

Lors de la prise en charge du jeune, Il est important d'impliquer le réseau social qui l'entoure (famille, école, acteurs sociaux, partenaires éventuels...).

Les rencontres avec les partenaires se déroulent avec ou sans le jeune. Le plus souvent, suite au retour du jeune dans une école ce qui implique une collaboration avec les éducateurs scolaires et/ou le C.P.M.S., mais moins fréquemment avec les titulaires de classe. Toutes les écoles ne participent pas de la même façon, car cela ne fait pas nécessairement partie intégrante de leurs pratiques. Le S.A.S. manque sans doute de visibilité par rapport au réseau scolaire. Souvent, les partenariats relèvent d'interactions entre des personnes plutôt qu'entre institutions, par conséquent, lorsqu'une personne change de poste, cela peut poser des problèmes en termes de relais. L'assistant social constate qu'il n'a pas de contact avec les médiateurs scolaires, les équipes mobiles. La coopération avec la justice est plus difficile, car, même si le S.A.S. n'est pas mandaté, les juges veulent des informations et il n'est pas toujours facile de trouver le compromis entre la rétention d'informations et le non-respect du secret professionnel.

Différentes collaborations ont été mises en place au fur et à mesure des années. Elles ont déjà été abordées en grande partie dans les points précédents. En voici une synthèse :

- Partenariats avec les C.Z.I., le S.A.J. , le SPJ, les juges de la jeunesse ;
- Collaboration entre S.A.S. via une commission inter S.A.S. qui regroupe plusieurs directeurs de S.A.S. ;
- Atelier en partenariat avec l'IMCE à Erquelinnes ;
- Collaboration avec les CEFA et l'IFAPME (orientation vers une mise en stage) ;
- Collaboration avec les C.P.M.S. (avis consultatif, test d'orientation) ;
- Contacts avec les écoles pour accompagner le jeune lors de sa réinsertion ;
- Partenariats divers dans le cadre des activités sportives et nature (CRIE, NATAGORA, RNOB, ADEPS, Maison des jeunes de Hornu, ASBL Salto, médiathèque, etc.).

### ***Tableau comparatif***

Même si certains outils sont davantage formalisés au S.A.S. Compas Format, certaines similitudes peuvent être mises en évidence ce qui pourrait faciliter le partage et les échanges entre les S.A.S.

Outils similaires	Routines similaires
Demandes de reconnaissance Répertoires des coordonnées utiles Contrat d'engagement ; Fiche « premier contact » ; Règlement d'ordre intérieur ; Rapport d'activité et données quantitatives relatives aux prises en charge.	Procédure d'admission ; Entretiens individuels et familiaux ; Contacts téléphoniques réguliers avec les parents et les partenaires sociaux (école, C.P.M.S., etc.) ; Évaluations informelles de fin de journée ; Évaluation de fin de prise en charge Affichage de l'horaire hebdomadaire.

## 4.1.4 Évaluation du premier cycle de la recherche

### 4.1.4.1 *Évaluation des actions menées*

Les inquiétudes et réticences (nature de la demande initiale, perte de moyens, d'autonomie, différence de cadre axiologique, priorités accordées, etc.) formulées par certains acteurs et qui ont été détaillées dans les chapitres précédents, sans provoquer d'opposition réelle à la recherche, se sont exprimées par des attitudes passives et attentistes compliquant ainsi le travail des chercheurs en les obligeant à multiplier les interventions et les prises de contact. Dans ce contexte, l'installation d'un climat de confiance a demandé plus de temps que prévu et ce n'est que progressivement que l'implication de certains acteurs a été observée au niveau de la poursuite d'une partie des objectifs visés.

Le contexte électoral a influencé négativement la disponibilité d'une partie des responsables politiques qui, malgré la verbalisation d'un positionnement en faveur du projet, n'ont pas été beaucoup plus loin dans leur investissement.

On observe également une difficulté à mobiliser les acteurs pendant la période des vacances scolaires.

Les observations relevées mettent en évidence la difficulté de créer un réseau qui soit porteur de la volonté de mener à bien le projet de création d'une antenne à La Louvière.

Des ressources sont identifiées à Mons et à La Louvière, mais il est difficile de les mettre en réseau afin qu'elles portent le projet, et ce, malgré les demandes persistantes des chercheurs qui ne souhaitent pas le faire seuls. L'implication plus directe du conseiller de l'Aide à la Jeunesse de Mons est une avancée en ce sens. Toutefois, la rencontre organisée fin juin avec les membres du conseil d'administration du S.A.S. de Mons dans le but de déterminer leur position et leur

implication dans l'ouverture d'une antenne à La Louvière n'a pas permis de clarifier la situation. Notamment parce qu'ils ne connaissaient pas les propositions au niveau financier, organisationnel et structurel. Il leur a dès lors été difficile de se positionner en faveur ou en défaveur du projet. Leurs préoccupations rejoignent celles du directeur du S.A.S. de Mons et ils réitèrent les inquiétudes et questionnements en partie évoqués par celui-ci :

- La crainte de perte de moyens à Mons au profit de La Louvière ;
- La crainte d'une perte d'autonomie du S.A.S. de Mons ;
- Les exigences provinciales par rapport au personnel mis à disposition si le montage est identique au montage liégeois ;
- Les administrateurs se demandent si La Louvière et la province sont réellement en demande, ce qui expliquerait la difficulté des différentes parties à se mobiliser et à s'engager ;
- Un doute est émis sur la faisabilité d'une collaboration entre province, communes et ASBL. Cette manière, propre à Liège est selon eux difficilement transposable à la province du Hainaut qui n'a pas l'habitude de ce type de fonctionnement.

En l'état actuel des démarches, les administrateurs attendent d'être sollicités par La Louvière ou par les responsables provinciaux.

Les réticences émises et l'argumentation développée par le conseil d'administration pour les exprimer nous laissent penser que le développement d'une antenne à La Louvière à partir du S.A.S. de Mons ne doit pas être la seule possibilité envisagée.

Les multiples difficultés évoquées ci-dessus n'ont pas permis de se tenir au planning prévisionnel.

La première phase a également mis en évidence une grande inquiétude relative à la précarité des emplois au S.A.S. de Mons et à son impact sur les préoccupations quotidiennes et sur l'investissement des acteurs dans un processus de réflexion sur la pratique. L'incertitude sur le devenir professionnel est un facteur important de stress et de tension alors que l'accompagnement de jeunes en difficultés demande un équilibre mental et physique important.

S'ajoute à cette incertitude une difficulté verbalisée par les acteurs montois à cibler très précisément les missions et rôles des acteurs des S.A.S.. Une clarification de ceux-ci, des rôles, de la déontologie de l'ensemble des acteurs susceptibles d'intervenir lors de la prise en charge des jeunes semble nécessaire. Les liens avec la recherche « référentiel » pourraient répondre en partie à cette difficulté en favorisant l'appropriation et l'utilisation des outils créés par cette recherche.

La difficulté de répondre aux missions compte tenu de la variété des profils d'élèves met également en évidence le besoin d'améliorer les connaissances sur la problématique du décrochage et sur les stratégies d'intervention adaptées aux caractéristiques des décrocheurs. Partir des connaissances scientifiques et se baser sur des modèles théoriques pour définir et analyser sa pratique permettrait d'augmenter la compréhension des phénomènes rencontrés et faciliterait l'élaboration de stratégies contextualisées plus efficaces. La professionnalisation et la confiance des acteurs n'en seraient que plus grandes.

De nombreuses pratiques ne sont pas formalisées et la transmission orale des connaissances et informations ne facilite pas la capitalisation des connaissances. Le cadrage théorique relatif à la gestion des connaissances (Nonaka et Takeuchi, 1997) a souligné l'importance du passage des connaissances implicites en connaissances explicites dans la spirale de développement et d'accumulation des connaissances d'une organisation. Les connaissances individuelles non formalisées sont difficilement partagées et souvent perdues lors du départ des membres du personnel.

Le cycle de capitalisation des connaissances proposé par Barthès (1997) montre l'importance des quatre phases (repérage, actualisation, valorisation et préservation) dans la capitalisation des connaissances. Il met également en évidence le travail de réflexion (mettre à jour, enrichir, intégrer) qui doit être poursuivi avant la formalisation.

Le travail de formalisation qui a été entrepris a permis de faire un premier inventaire des outils et pratiques, mais également de mettre l'équipe en questionnement par rapport à ceux-ci. Une dynamique positive de réflexion sur les outils eux-mêmes et sur la manière de les formaliser s'est engagée. L'apport des outils utilisés par Compas Format a facilité l'enrichissement des outils existants et la création de nouveaux outils.

Cette étape de formalisation menée parallèlement à Liège et à Mons a mis en évidence l'existence de plusieurs outils différents ayant la même fonction (grilles d'évaluation à Liège), mais également le manque d'outils d'évaluation (Mons) et d'outils formalisés concernant les pratiques pédagogiques. Ainsi, si une partie des procédures d'évaluation sont formalisées, dans leur mise en application, elles ne donnent pas nécessairement lieu à des traces écrites permettant une évaluation fine des évolutions dans le temps.

Les demandes d'intervention formulées par les acteurs concernent majoritairement les aspects organisationnels et de récolte de données or, les connaissances théoriques sur la problématique du décrochage développées dans le premier chapitre mettent l'accent sur l'importance d'une prise en charge spécifique compte tenu des caractéristiques individuelles et du type de décrocheurs concernés.

En ce qui concerne la dimension scolaire, les acteurs insistent sur le fait qu'ils travaillent parallèlement sur plusieurs dimensions (scolaire, sociale et familiale) et que le plus souvent, relancer le jeune dans un projet de vie est généralement un préalable au travail scolaire, qui par ailleurs, n'est plus vraiment la priorité du jeune, ce qui implique également un travail important sur ses motivations.

Plusieurs problèmes sont relevés par les acteurs des S.A.S. :

- Un manque d'information et de connaissance de la part des acteurs de l'école concernant l'existence et le rôle des S.A.S..
- La communication des travaux à réaliser par les élèves pose problème. Souvent, ceux-ci n'arrivent que longtemps après le début de la prise en charge de l'élève par le S.A.S. et c'est alors la « débrouille » pour proposer des activités scolaires à l'élève.
- La difficulté pour eux de structurer le travail compte tenu de la diversité des matières à aborder et, le plus souvent, de l'absence de consignes accompagnant les travaux reçus.
- La difficulté d'évaluer précisément le travail effectué avec le jeune compte tenu de l'absence d'informations concernant sa réintégration scolaire et les changements éventuels observés suite à son passage au S.A.S..

Certains outils pédagogiques récoltés (tests, d'activités, partis de programme IFAPME...) proviennent de diverses sources dont on peut s'interroger sur l'adéquation réelle aux capacités et besoins des élèves.

En dehors de la pédagogie du projet fréquemment utilisée, la particularité de la prise en charge des S.A.S. concernant les activités pédagogiques est plus liée au contexte d'encadrement et aux modalités (travail en individuel ou avec des groupes réduits) qu'à la mise en place d'une pédagogie individualisée spécifique aux élèves décrocheurs. Des difficultés liées aux procédures d'évaluation sont également relevées (tests matières identiques quel que soit le niveau et l'orientation des élèves).

#### **4.1.4.2 Propositions d'actions**

##### **▪ Protocole**

Une meilleure articulation avec le référentiel par une réflexion sur une procédure de formulation des règles à prendre en compte lors des échanges entre partenaires de structures différentes.

L'évaluation des outils du référentiel par le relevé et la confirmation, voire l'infirmité des bonnes pratiques contextualisées identifiées dans celui-ci.

##### **▪ Accompagnement du S.A.S. de Mons**

La poursuite du travail de formalisation en cours ;

L'apport de connaissances théoriques et de références bibliographiques ;

L'optimisation des outils existants et la formalisation des routines ;

La gestion de la problématique de l'évaluation ;

La mise en réseau des enseignants (demande également formulée à Liège).

##### **▪ Création d'un S.A.S. à La Louvière**

La relance des acteurs institutionnels afin qu'ils précisent leurs positions.

Le rappel de la formalisation de l'expérience liégeoise et de l'aide proposée par les acteurs provinciaux liégeois concernant les modalités et les procédures mises en place à Liège.

##### **▪ Création d'outils**

La poursuite de la formalisation en cours.

Sensibiliser les acteurs à la mise en place d'un dispositif diagnostique plus précis et de stratégies d'accompagnement plus différenciées par rapport au travail proposé dans les écoles.

Engager les équipes dans une réflexion sur l'amélioration de la communication entre les S.A.S. et les écoles

## **4.2 Deuxième cycle de recherche-action**

Sur base de l'analyse du premier cycle de la recherche et en concertation avec les acteurs, un deuxième cycle d'accompagnement a été mené.

### **4.2.1 Phase de réalisation - Actions menées**

#### **4.2.1.1 Axe « *Protocole* »**

L'outil permettant de relever les bonnes pratiques lors des contacts avec les autres acteurs concernés par la prise en charge des élèves en décrochage n'a pas été utilisé par les intervenants des S.A.S.. Seuls le directeur du S.A.S. et l'assistant social étaient concernés par cet outil et ils estiment qu'il sera plus profitable de discuter des bonnes pratiques à valider dans les commissions qui sont actuellement en voie de constitution.

#### **4.2.1.2 Axe « *Accompagnement S.A.S. Mons* »**

##### **▪ Réflexions sur les méthodes pédagogiques**

Les différentes réunions d'équipe depuis le mois de juin, ainsi que le contexte de rentrée scolaire, ont permis de remettre en question différentes pratiques et routines de l'année scolaire précédente, reprise dans l'inventaire du premier cycle de la recherche. Ainsi, différents changements au niveau organisationnel et pédagogique ont été mis en place dans le courant des mois de septembre et octobre.

De manière générale, grâce à notre recherche, l'équipe du S.A.S. de Mons s'est positionnée en faveur d'une systématisation des démarches, qu'elles soient purement organisationnelles, mais aussi dans la perspective d'une démarche pédagogique de qualité.

##### **– *Au niveau organisationnel***

Lors de l'année scolaire 2008-2009, l'horaire hebdomadaire d'activités était organisé la semaine précédente en réunion d'équipe. Ce mode d'organisation était fortement influencé par les locations de salles extérieures ; l'équipe adaptait l'horaire des jeunes en fonction de celles-ci.

Cette année scolaire 2009-2010, l'équipe souhaite suivre un canevas horaire plus stable (ateliers scolaires le lundi et le mardi, activités collectives le jeudi et le vendredi) et louer les locaux nécessaires en conséquence. Cette organisation permettra d'établir l'horaire plus longtemps à l'avance, tout en offrant un cadre clair aux jeunes.

#### **4.2.1.3    Axe « Création d'un S.A.S. à La Louvière »**

La réunion de clarification de la position des différents acteurs organisée début juillet n'a pas permis d'avancer de manière significative par rapport à l'objectif poursuivi, car une partie des autorités invitées ne se sont pas présentées personnellement. Les mandataires présents n'étant pas au fait du dossier, il leur était difficile de se prononcer sur le dossier.

Suite à cette réunion, et en accord avec le Conseiller de l'Aide la Jeunesse, deux courriers distincts ont été rédigés et envoyés. Le premier aux autorités communales et provinciales afin de les remobiliser et le second, aux intervenants et acteurs de terrain (écoles, C.P.M.S. et autres institutions louviéroises et environnantes concernées par le décrochage scolaire) afin qu'ils expriment leur soutien pour ce projet.

Ces courriers consultables en annexes reprennent brièvement les objectifs de la recherche, les missions et la population concernée par les S.A.S.. Une argumentation en faveur de l'ouverture d'un S.A.S. à La Louvière, tout en rappelant l'obligation de le créer à partir d'un S.A.S. existant y est également développée.

À la suite de la réponse de Madame Taulet, une rencontre a été organisée en présence du directeur du S.A.S. de Mons, avec Monsieur Diseur, Directeur général des enseignements de la province du Hainaut. Une clarification des solutions possibles pour la province a été effectuée :

- Il n'est pas possible pour la province d'investir financièrement et/ou en termes d'emplois dans l'ouverture d'un S.A.S. Par contre, la mise à disposition de locaux (que ce soit à Mons ou à La Louvière) ainsi que de matériel peut être envisagée. À ce propos, il semble réalisable de respecter le fait que les locaux du S.A.S. ne doivent pas se trouver dans l'enceinte d'un établissement scolaire.
- Il pense qu'il est possible de solliciter les écoles à discrimination positive qui bénéficient d'un budget supplémentaire pour participer au projet et mettre à disposition des travailleurs (minimum trois).

La suite de la procédure prévoit la rédaction par monsieur Diseur d'une note de synthèse. Si l'avis est positif, cela permettra de solliciter les écoles à discrimination positive de La Louvière afin qu'elles mettent à disposition quelques travailleurs et des locaux adéquats pour la création d'une antenne S.A.S. à La Louvière.

La dimension organisationnelle de la prise en charge de la structure devra être négociée avec le S.A.S. de Mons et son conseil d'administration, si toutefois celui-ci se positionne clairement en faveur de cette formule. En effet, à la suite du comité

d'accompagnement du 10 septembre, un courrier devait être rédigé et envoyé à tous les administrateurs du S.A.S. afin de clarifier les contradictions relevées entre d'une part l'implication du directeur du S.A.S. dans le projet d'ouverture d'une antenne à La Louvière (par sa signature des courriers envoyés aux différents acteurs concernés) et la position de son conseil d'administration. La rédaction de ce courrier a finalement été abandonnée, car certains acteurs montois, non présents lors de la dernière réunion du comité d'accompagnement craignaient une réaction et des conséquences négatives pour le projet S.A.S. à La Louvière.

#### **4.2.1.4     Axe « *Création d'outils* »**

##### **▪   Outils créés à Liège**

À la suite des difficultés mises en évidence dans l'analyse du premier cycle de la recherche, le travail mené à Liège s'est orienté vers une réflexion sur l'amélioration de la communication entre le S.A.S. et les acteurs de la sphère scolaire.

Le problème le plus important rencontré par les acteurs des S.A.S. étant l'échange de travaux entre l'école et le S.A.S., la création d'un outil Internet facilitant cet échange a été envisagée. Un processus de réflexion a été engagé concernant d'une part les possibilités offertes par ce média et d'autre part, les précautions à prendre du point de vue de la déontologie dans le transfert d'informations. Cette réflexion a abouti à la proposition de créer un outil simple d'utilisation et fonctionnel qui devrait faciliter à la fois le travail des acteurs des S.A.S., mais également des écoles concernées.

Une phase de discussion avec les enseignants des S.A.S. devait être organisée, mais pour deux antennes (sur les trois) les enseignants étaient absents (maladie et congé de maternité).

Une version expérimentale d'un « Google site » a été élaborée par les chercheurs et proposée à la validation au directeur de Compas Format et aux responsables des S.A.S. qui se sont exprimés quant aux informations qu'il serait souhaitable de voir apparaître sur le site.

Au cours de la première phase d'expérimentation, les acteurs des S.A.S. ont souhaité que figurent sur la page d'accueil du site uniquement des informations permettant de mieux faire connaître les S.A.S. et ses missions. Concernant les activités pédagogiques, ils ont souhaité ne voir apparaître que les travaux des élèves.

## – Vue du site



## Compas Format Seraing

Rechercher dans ce site

- ▼ Accueil
  - Décret "
  - Discriminations positives " Art 30, 31 & 31 Bis (30 Juin 1998)
- Espace des Ecoles
- Informations
- Liens
- Partenaires
- Plan du site

Modifier la barre latérale

### Accueil

Bonjour et bienvenue sur le site de partage d'informations entre votre établissement scolaire et le SAS Compas Format Seraing

Ce site internet a pour **principal objectif** d'améliorer la communication et l'échange d'informations entre le SAS Espace Tremplin Compas Format de Seraing et votre école, et ce, dans le respect du code de déontologie relatif à l'aide à la Jeunesse. L'optique étant d'améliorer la qualité de la prise en charge du jeune à l'intérieur du SAS et de favoriser son retour à l'école.

Dans le **menu de gauche**, vous trouverez :

- un onglet "**Décret Discriminations positives** "

*Cette page précise la base légale relative au décret du 30 Juin 1998 modifié par celui du 12 Mai 2004 et du 08 janvier 2009 ainsi que la durée du travail qui pourra être entrepris avec des élèves relevant de l'Art. 30 à mineur exclu d'un établissement secondaire et de l'Art. 31 & 31 Bis à mineur en situation de rupture scolaire restant inscrit dans un établissement scolaire.*

- un onglet "**Espaces des Écoles** "

*Cette page vous permet d'échanger et de partager des informations avec les membres du SAS Compas Format Seraing dans le respect de l'obligation relative au partage du secret professionnel.*

- un onglet "**Informations** "

*Cette page contient une série d'informations tel que l'adresse du SAS, le type de population que l'ASBL peut accueillir, le type d'action qu'ils mènent au quotidien, les conditions d'admission, ...*

- un onglet "**Liens** "

*Cette page contient une série de liens vers divers sites*

- un onglet "**Partenaires** "

*Cette page mentionne les partenaires de l'ASBL Compas Format*

Sous-pages (1) : [Décret "Discriminations positives" Art 30, 31 & 31 Bis \(30 Juin 1998\)](#)

À la suite de cette phase de réflexion et de création du site avec les S.A.S., une phase exploratoire auprès de quelques écoles a été menée afin d'évaluer la faisabilité de l'utilisation de l'outil créé.

Des entretiens ont été menés dans quatre établissements et un établissement a été contacté par téléphone concernant le site Internet. La synthèse des interviews réalisés a mis en évidence que :

- Les S.A.S., leurs rôles et modes de fonctionnement sont relativement mal connus dans la sphère scolaire ;
- Que dans l'établissement où une présentation du S.A.S. a été proposée l'année dernière par le responsable de Seraing, la vision des enseignants est plus claire et plus positive. Cette modalité est d'ailleurs demandée par d'autres établissements également.
- Que suivant le type d'enseignement dispensé, l'attitude envers les S.A.S. est différente. Ainsi le responsable du Cefa qui entretient par ailleurs de très bonnes relations avec le S.A.S. de Seraing, estime qu'il n'est pas nécessaire d'envoyer les travaux et que les enseignants des S.A.S. sont capables de trouver eux-mêmes les ressources nécessaires.

Pour d'autres types d'enseignement, les personnes interrogées (proviseur) admettent qu'il n'est pas facile de mobiliser les professeurs par rapport à un élève écarté de l'école. Que bien souvent les enseignants espèrent que l'élève ne reviendra pas et que la récolte des travaux demande beaucoup d'énergie aux personnes chargées de ce travail

D'autres écoles estiment qu'il manque de collaboration avec le S.A.S. et elles sont en demande d'un partenariat plus rapproché.

- La totalité des écoles où les entretiens ont été menés, sont favorables à l'utilisation du site Internet à condition d'une part d'en définir clairement les modalités et d'autre part, d'assurer la protection des données. Avant cette mise en place, certains proposent une rencontre entre les écoles et le S.A.S.

## ▪ **Outils créés à Mons**

### – *Les documents administratifs et les outils d'informations générales*

#### *Procédure d'admission*

Dans la perspective d'une procédure d'agrément imminente, il s'est avéré intéressant, à l'instar de ce qui a été rédigé par Compas Format, de formaliser de manière synthétique la procédure d'admission. La procédure d'admission consiste en une série d'entretiens permettant de clarifier les missions du S.A.S. et de formuler une demande précise de la part du jeune et de sa famille. Sur base des observations

réalisées, l'équipe donne suite à la demande ou décide de refuser la prise en charge selon l'adéquation entre la problématique du jeune et l'accompagnement possible dans le cadre du S.A.S.

Ce document peut aussi être utile précisément lors de cette procédure d'admission pour expliquer au jeune et/ou à sa famille les différentes étapes de celle-ci.

### ***Consentement ROI***

Dans la pratique, il s'est avéré que, même si le jeune recevait une copie du règlement d'ordre intérieur au début de la procédure d'admission, l'équipe ne possédait pas d'outil prouvant que le jeune en avait vraiment pris connaissance. Par conséquent, nous avons mis en place un document dans lequel le jeune confirme qu'il a bien reçu le ROI, qu'il a pu poser les questions nécessaires à sa bonne compréhension et qu'il s'engage à le respecter durant toute sa prise en charge par le S.A.S.

### ***Formulaire « Droit à l'image »***

Suite au projet de création d'un blog, la question de l'image du jeune s'est d'emblée posée. Un formulaire a donc été élaboré afin de permettre à l'équipe d'utiliser plus facilement l'image du jeune sur ce site, mais aussi pour d'éventuelles expositions basées sur les ateliers collectifs. Ce formulaire s'inscrit dans la procédure d'admission du jeune et est signé par le représentant légal de celui-ci, en concertation avec le jeune.

### ***Refus de prise en charge par le S.A.S.***

Ce formulaire permet au S.A.S. de formaliser un refus de prise en charge, d'en expliquer les motivations et de proposer d'autres pistes d'action. Ce document prouve que le S.A.S. a tenu compte de la demande initiale de l'envoyeur, mais qu'après entretien, les missions du S.A.S. ne correspondent pas à la problématique du jeune.

### ***Refus de prise en charge par le jeune ou son représentant légal***

A l'inverse, ce formulaire permet de prouver que le S.A.S. a fait des démarches vers le jeune et sa famille sans pour autant que ceux-ci soient demandeurs du projet malgré l'avis de l'envoyeur en sa faveur.

## ***– Les outils organisationnels***

### ***Canevas d'élaboration d'une activité***

Cette fiche permet de formaliser un projet d'activité. Lorsqu'un travailleur souhaite mettre en place une activité particulière, il complète ce formulaire reprenant les objectifs, les modalités de mise en pratique et les éventuelles collaborations extérieures nécessaires. Si le projet est accepté par l'équipe et le directeur, une date

d'évaluation intermédiaire est fixée afin de déterminer les ajustements utiles à sa réussite. Il peut y avoir autant d'évaluations intermédiaires que nécessaire. Enfin, lorsque l'activité ponctuelle se termine ou lorsque l'activité récurrente ne nécessite plus d'ajustement, une évaluation finale est réalisée en équipe afin de déterminer si les objectifs de départ sont rencontrés et si l'activité en question peut être reproduite ou perdurer.

### ***Farde de recherche de stages***

Alors que lors de l'année scolaire précédente, l'assistant social était la personne de référence par rapport à l'organisation des stages d'observation pour les jeunes, le bilan de la rentrée a permis de répartir cette tâche avec un éducateur. Ces stages reposant donc maintenant sur deux travailleurs, il s'avère plus efficace de mettre en place une farde centralisant toutes les informations et coordonnées quant aux recherches de patrons tout au long de l'année.

Lors de son premier contact téléphonique avec un patron (en fonction des demandes des jeunes), le travailleur remplit cette fiche reprenant la date du contact, la personne de référence et ses coordonnées ainsi que la réponse positive ou négative donnée par le patron. En cas de refus, il est aussi intéressant d'en noter la raison afin de pouvoir identifier les freins occasionnels ou définitifs exprimés par celui-ci.

### ***– Les outils de récolte de données relatives aux élèves***

#### ***Projet individuel d'entrée***

Les renseignements anamnestiques sont complétés par le directeur ou l'assistant social (personnes de référence pour la famille tout au long de la prise en charge) en cours de procédure d'admission ou juste après. Ces données reprennent toutes les coordonnées nécessaires et les contacts utiles dans le milieu du jeune, son parcours scolaire et toutes les observations pertinentes récoltées durant les divers entretiens.

Si l'inscription du jeune est effective, l'équipe réfléchit ensuite en réunion sur les besoins énoncés et non énoncés lors des différentes étapes de l'admission et fixe les premiers objectifs scolaires, comportementaux et familiaux.

#### ***Élaboration du projet individuel***

Les observations sont complétées par tous les travailleurs au fil des réunions hebdomadaires ou de manière informelle si l'information est pertinente pour le projet. Les observations sont subdivisées en trois catégories : ateliers scolaires, activités collectives et entretiens. Chaque travailleur remplit la catégorie qui correspond à sa fonction. Ensuite, une partie commune reprend un tableau synthétique des divers objectifs exprimés lors de la récolte des observations.

Ce projet individuel doit être finalisé à la fin du premier mois et permet de formaliser des compétences à acquérir par le jeune tant au niveau personnel que familial ou collectif.

### ***Procédure du projet individuel***

Toujours dans le contexte de l'agrément, mais aussi afin d'optimiser l'utilisation d'un nouvel outil, une procédure de mise en pratique du projet individuel a été réalisée. Cette procédure permet de visualiser rapidement les différentes étapes du projet individuel du jeune : le projet individuel d'entrée, l'élaboration du projet individuel et l'évaluation de celui-ci.

Cet outil peut lui aussi être utilisé auprès du jeune et de sa famille pour expliquer le fonctionnement et les différentes étapes de la prise en charge.

### ***Évaluation intermédiaire du projet individuel***

Le canevas est rempli en réunion d'équipe à la fin de chaque mois suivant l'élaboration du projet. L'évaluation régulière du projet permet de déterminer ce qui est acquis par le jeune depuis son entrée au S.A.S. ou au contraire, ce qu'il faut encore travailler avec lui et les moyens que l'on peut mettre en place pour atteindre cet objectif. Chaque compétence à travailler peut avoir une date d'évaluation différente.

### ***Évaluation finale du projet individuel***

L'évaluation finale est complétée par l'équipe en réunion à la fin de la prise en charge. Elle permet de situer le jeune dans les compétences qu'il a pu acquérir, de voir l'évolution depuis les objectifs de départ et de déterminer des relais par rapport aux compétences qui sont encore en cours d'acquisition.

## ***– Les outils pédagogiques***

### ***ROI : liste de matériel***

Pour renforcer l'implication des jeunes dans la prise en charge, une liste de matériel nécessaire au travail journalier et au bon fonctionnement des ateliers scolaires est ajoutée au règlement d'ordre intérieur afin que le jeune ne vienne plus les mains vides au S.A.S. ;

### ***Introduction d'un journal de classe***

Il permettra de faire circuler les informations importantes entre le S.A.S., le jeune et sa famille.

Ces deux outils permettront aussi d'éviter les malentendus avec les parents, les informations importantes d'organisation étant transmises par écrit et plus uniquement par téléphone, comme auparavant.

### ***La farde d'observation quotidienne***

Elle a été créée dans un souci de formalisation et de centralisation des informations. Elle est facilement accessible par chaque travailleur afin de transcrire immédiatement des faits marquants relatifs au comportement des jeunes et à discuter en réunion d'équipe ou pertinents pour l'élaboration du projet individuel du jeune.

### ***Le test de niveau en mathématiques***

Le test de niveau en mathématiques et sciences est identique à celui utilisé par le précédent professeur. Les exercices sont tirés de manuels différents selon le niveau scolaire.

Des exemples d'activités en mathématiques et en sciences sont visibles dans les annexes.

### ***Le test de niveau en Français***

Le test de niveau utilisé par la professeure de Français est divisé en trois parties : un test de lecture, un test d'écriture et un questionnaire d'évaluation personnelle.

Concernant la lecture, les élèves sont invités à lire un texte qui parle du site de socialisation « Facebook ». Ils doivent chercher dans le dictionnaire la définition des mots entourés dans le texte et tenter d'expliquer ce que signifient les phrases soulignées. Par la suite, il leur est demandé de répondre à des questions en rapport avec le texte et de savoir repérer les auteurs ou encore la date de publication.

Pour le test d'écriture, la professeure propose aux élèves d'imaginer qu'ils écrivent une lettre à un correspondant français. Cette lettre doit contenir plusieurs informations précisées dans les consignes : ils doivent se présenter (nom, âge, physique, caractère, etc.), parler de ce qu'ils aiment ou pas, parler de leurs activités et de leurs hobbies, raconter ce qu'ils ont fait durant les grandes vacances et expliquer ce qu'ils souhaitent faire plus tard. Il leur est demandé de donner un maximum de détails et d'explications.

Dans la dernière partie concernant l'évaluation personnelle, les élèves sont interrogés sur la perception qu'ils ont eue des deux précédentes parties du test de niveau.

À titre d'exemple des activités proposées, une leçon de français est reprise dans les annexes.

## **– Les outils facilitant les interactions entre les acteurs**

### ***Convention de collaboration***

Ce canevas peut être utilisé pour formaliser des partenariats existants ou à venir et en fixer les modalités. Contrairement aux outils utilisés à cette fin par le S.A.S. Compas Format, il s'est avéré plus adéquat de créer un outil plus général, commun aux écoles, C.P.M.S. ou toute autre institution, en laissant un espace libre pour déterminer les modalités propres à l'institution et au jeune concernés. En effet, l'équipe du S.A.S. de Mons estime que selon la collaboration, les engagements des deux parties peuvent diverger et que fixer des modalités invariables pourrait entraver ou rigidifier les relations avec les institutions du réseau.

### ***Présentation et contrat de stages***

Cet outil est né du constat que les stages d'observation proposés par le S.A.S. de Mons étaient, l'année dernière, difficiles à organiser, car :

Lorsque les patrons acceptaient de participer, ils attendaient de la part des jeunes accueillis, sans doute à cause d'une mauvaise compréhension des missions du S.A.S., une participation active semblable aux stages réalisés par des jeunes venant d'un CEFA ou de l'IFAPME. Or dans le contexte du S.A.S., le stage a pour objectif de confirmer ou infirmer un choix professionnel. Il s'agit donc d'un stage d'observation.

Le jeune, de son côté, ne s'impliquait pas assez dans son stage et des problèmes de comportement sont souvent apparus (non-respect de l'horaire et des règles imposées par le patron, abandon du stage, etc.) amenant un arrêt souvent prématuré du stage.

Afin de pallier ces dérives, l'outil comporte deux volets. Le premier, présente brièvement les missions du S.A.S. de Mons. Le second définit les modalités du stage tel que proposé par le S.A.S. : le contenu insiste donc sur l'aspect observation bénévole. Il fixe également une méthode d'évaluation tout en mettant le S.A.S. dans une position de tiers afin de rassurer les deux parties. Enfin, un espace libre est prévu pour fixer les modalités spécifiques du stage (fréquence, matériel, etc.) en fonction des attentes du patron.

### ***Fascicule de présentation***

Il est destiné à donner une meilleure visibilité de la structure aux jeunes, aux parents, aux travailleurs sociaux... (cf. annexes).

Il reprend l'objectif et les missions du S.A.S., le public visé, une synthèse des méthodes utilisées, des références légales, et de la procédure d'admission, ainsi que les coordonnées du S.A.S. de Mons.

L'objectif est également d'éviter des demandes de prises en charge non appropriées aux missions du S.A.S. et de permettre une orientation à bon escient du jeune.

Le contenu de cet outil pourra également être utilisé lors de l'élaboration future du site internet.

### ***Le site Internet***

La création d'un site Internet est envisagée avec pour double objectif :

- créer une partie accessible par tous les travailleurs et favoriser ainsi l'interaction notamment avec les enseignants et éducateurs scolaires ;
- Créer un blog attractif pour les jeunes dans le cadre d'un atelier collectif.

L'embauche des nouveaux professeurs a été influencée par ce projet, car les travailleurs en place n'avaient pas le profil adéquat. Ainsi, le nouveau professeur de math/sciences s'occupera de ce projet.

Cette démarche vise également à apporter une réponse à la demande formulée à la fois à Mons et à Liège, d'amélioration de la collaboration et de la communication inter - S.A.S. et S.A.S. - écoles.

### ***Interventions au niveau des écoles***

Outre notre intervention directe auprès de l'équipe du S.A.S., nous avons amorcé des pistes au niveau du réseau institutionnel du S.A.S.. Nous avons interpellé diverses écoles ayant déjà collaboré avec le S.A.S. afin de déterminer leurs représentations par rapport à la collaboration avec ce service, que ce soit dans la phase d'admission, mais aussi durant toute la durée de la prise en charge par le S.A.S.

Ayant commencé à prendre contact avec les écoles peu de temps avant les vacances d'automne, il a été difficile d'obtenir des rendez-vous, les agendas de celles-ci étant déjà bien remplis. Nous avons cependant pu rencontrer la directrice du CEFA de Mons qui nous a accordé un entretien dont voici le compte-rendu.

#### ***Entretien avec la directrice du CEFA de Mons***

En ce qui concerne la collaboration avec le S.A.S. de Mons, madame Bienfait trouve qu'elle est exemplaire. En effet, lorsqu'un jeune est envoyé au S.A.S., une communication régulière avec l'école s'installe concernant le suivi de celui-ci et, dans la façon de gérer la situation, l'équipe du S.A.S. et le CEFA sont sur la même longueur d'onde. De plus, madame Bienfait apprécie que la prise en charge des élèves en difficultés se fasse de manière individualisée par le S.A.S. Concernant une éventuelle amélioration de la communication entre le S.A.S. de Mons et l'école, madame Bienfait ne voit rien à changer étant donné que, entre l'école qu'elle dirige et le S.A.S., tout se passe pour le mieux à ses yeux. Cependant, l'idée d'un site Internet pour communiquer avec le S.A.S. lui semble bonne en particulier pour les écoles ayant une forte population d'élèves. En effet, cela les aiderait à entrer en contact plus rapidement et donc à gérer la situation des élèves en difficultés plus facilement. Pour autant, madame Bienfait préfère garder des contacts directs avec le

S.A.S. (par téléphone ou en face à face). En effet, pour elle, la communication passera toujours mieux par ce biais.

Lorsqu'un élève est en difficultés scolaires, ce qui arrive de plus en plus souvent aux dires de madame Bienfait, celle-ci contacte le S.A.S. de Mons afin d'obtenir leur aide. Dès la prise en charge de l'élève par celui-ci, les accompagnateurs scolaires et les membres du PMS se mettent en rapport avec l'équipe du S.A.S. pour établir un suivi.

Par rapport au suivi des leçons, le CEFA n'en envoie aucune au S.A.S.. Tout d'abord, parce que celui-ci n'en fait pas la demande (contrairement aux IPPJ) et ensuite parce qu'aux yeux de madame Bienfait, le rôle du S.A.S., par rapport à l'école qu'elle dirige, est de préparer les jeunes en difficultés à leur insertion socioprofessionnelle. De plus, les jeunes qui réintègrent le CEFA à la suite de leur suivi par le S.A.S. ont la possibilité de reprendre les cours qu'ils ont manqués là où ils s'étaient arrêtés. En effet, le CEFA fonctionne avec une pédagogie individualisée.

Lorsque les élèves en difficultés sont pris en charge par le S.A.S., les professeurs du CEFA se sentent soulagés et aidés. La réintégration de ces élèves, ou d'autres venant de différents établissements est, quant à elle, plus délicate. En effet, madame Bienfait nous explique que cette réintégration n'est pas toujours la bienvenue pour les professeurs qui ont une image négative des élèves sortant du S.A.S.. De ce fait, elle ne les met pas toujours au courant du fait qu'ils accueillent un élève sortant du S.A.S. (ou encore d'un IPPJ, etc.). En effet, celle-ci redoute la stigmatisation que cette annonce pourrait engendrer et ne prévient les professeurs que si cela s'avère nécessaire (faits de violence, etc.). Par contre, les accompagnateurs des jeunes ou les personnes du PMS sont systématiquement mis au courant du parcours des élèves.

Par rapport à l'idée de créer une antenne du S.A.S. de Mons à La Louvière, madame Bienfait est mitigée. Tout d'abord parce que pour elle, ça ne pose pas de problèmes aux élèves résidants dans les environs de La Louvière de venir à l'école à Mons, et par conséquent, elle estime qu'ils peuvent également venir au S.A.S. à Mons. Cependant, régulièrement, ce dernier est complet, en particulier après les vacances de printemps, c'est pourquoi l'ouverture d'une antenne sur La Louvière n'est finalement pas inutile à ses yeux.

#### 4.2.1.5 *Tableau synthétique des outils créés*

Outils inspirés par les outils du S.A.S. Compas Format	Outils créés par l'équipe du S.A.S. de Mons
<ul style="list-style-type: none"><li>• Consentement ROI ;</li><li>• Refus de prise en charge par le S.A.S. ;</li><li>• Refus de prise en charge par le jeune ou son représentant légal ;</li><li>• Canevas d'élaboration d'activité ;</li><li>• Conventions de partenariats ;</li><li>• Procédure d'admission ;</li><li>• Farde d'observations quotidiennes ;</li><li>• Journal de classe.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Liste de matériel</li><li>• Formulaire Droit à l'image</li><li>• Projet individuel d'entrée :</li><li>• Élaboration et évaluation de projet individuel ;</li><li>• Procédure du projet individuel ;</li><li>• Canevas d'évaluation d'activité ;</li><li>• Fascicule de présentation des missions du S.A.S. ;</li><li>• Présentation et contrat de stage.</li></ul>

#### 4.2.1.6 *Tableau récapitulatif des actions menées*

Dates	Axe(s) concerné(s)	Personne(s) contactée(s) ou concernée(s)	Objet des contacts
11/02/09 et 18/2	Protocole Accompagnement Outils	Les responsables de Compas Format et les acteurs de l'antenne de Seraing du S.A.S. Compas Format	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise de contact avec les acteurs liégeois</li> <li>• Observation de l'accompagnement mené par la DGIE.</li> <li>• Observation des activités menées et discussions avec les intervenants et le directeur de l'antenne de Seraing.</li> </ul>
12/2 et 20/02	Accompagnement du S.A.S. de Mons Création d'un S.A.S. à La Louvière	Michaël Delcourt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise de contact avec le directeur du S.A.S. de Mons</li> <li>• Présentation de la recherche</li> <li>• Présentation du fonctionnement général S.A.S. de Mons</li> <li>• Évaluation des perspectives sur La Louvière</li> </ul>
3/3	Outils	Alain Moriau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation de la recherche.</li> <li>• Évaluation des possibilités de collaboration.</li> <li>• Mise en évidence de la position du coordinateur du S.A.S. Compas Format en fonction des objectifs poursuivis par la recherche.</li> </ul>
11/3 et 16/3	Accompagnement du S.A.S. de Mons Création d'un S.A.S. à La Louvière	Michaël Delcourt et Gaëtane Carlier, Présidente du conseil d'administration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envoi d'un questionnaire au directeur pour préparer la prochaine rencontre.</li> <li>• Échange sur les possibilités de collaboration entre Mons et Liège, sur les besoins et attentes de chacun et sur les difficultés et divergences à prendre en compte.</li> <li>• Discussion sur la possibilité de développer une antenne à La Louvière à partir de la structure de Mons.</li> </ul>
18/3	Protocole Création d'un S.A.S.	Ghislain Plunus, Delphine Polson et Jean-Marie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation de la recherche et échanges sur les possibilités de développement d'une antenne à La Louvière</li> </ul>

		Harvengt.	<p>à partir de la structure de Mons.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion sur les collaborations possibles avec les autorités locales et état des lieux des contacts déjà engagés.</li> <li>• Mise à jour de la position de l'Aide à la jeunesse dans le cadre de la recherche menée.</li> </ul>
20/3	Création d'un S.A.S.	Michel Verbiest	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposé sur la collaboration entre les S.A.S. et la Province de Liège.</li> <li>• Évocation de l'historique</li> <li>• Présentation des conventions mises en place.</li> </ul>
25/3-1/4- 8/4- 9/4- 22/4	Accompagnement du S.A.S. de Mons	Michaël Delcourt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmettre nos pistes d'action par rapport à l'accompagnement du S.A.S. de Mons.</li> <li>• Fixer une date pour présenter la recherche à l'équipe.</li> <li>• Fixer une période d'observation</li> <li>• Récolter les coordonnées de Gaëtane Carlier</li> <li>• Évaluer l'adhésion aux pistes d'action proposées</li> <li>• Solliciter notre participation aux réunions inter-S.A.S.</li> </ul>
30/3- 20/4	Outils Création d'un S.A.S.	Alain Moriau et les directeurs des antennes du S.A.S. Compas Format	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convention de partenariat</li> <li>• Définition du planning et de la démarche de récolte des outils utilisés dans les différentes antennes</li> <li>• Présentation par les directeurs des outils utilisés dans les S.A.S.</li> <li>• Discussions sur les modalités d'utilisation des outils et sur leur efficacité.</li> </ul>
11/3-26/3-2/4	Création d'un S.A.S.	Marie-Claire Dieu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Échanger sur la thématique du décrochage et prendre connaissance des travaux réalisés à l'école normale sur le sujet.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre des contacts intéressants dans la région</li> </ul>
22/4	Création d'un S.A.S.	Pedro Vega	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en évidence de la position de l'Aide à la jeunesse.</li> <li>• Vérification des possibilités d'intervention auprès du Député provincial afin de faciliter et d'accélérer les contacts entre la Province de Liège et la Province du Hainaut.</li> </ul>
22/4-23/4-7/5-8/5	Création d'un S.A.S.	Cabinet d'Annie Taulet, Députée provinciale ; René Dumortier, directeur de la région du centre à la province ; Pina Alongi, conseillère sécurité du bourgmestre Jaques Gobert.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brève présentation de la recherche et du projet d'ouverture d'un S.A.S. à La Louvière</li> <li>• Transmission de documents pertinents</li> <li>• Organisation de réunions</li> </ul>
22/4-29/4-6/5	Création d'un S.A.S.	Antonio Rizzo, Services Sociaux préventifs de La Louvière	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise de contact et présentation du projet</li> <li>• Définir les besoins de la région louviéroise par rapport à un S.A.S.</li> <li>• Obtenir des données quantitatives et qualitatives afin d'appuyer notre projet auprès des autorités.</li> </ul>
4/5	Création d'un S.A.S.	Jean-Marie Harvengt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtenir des données statistiques sur l'absentéisme</li> <li>• Clarification des objectifs de notre recherche et de notre collaboration par rapport à l'interpellation de la province</li> </ul>
12/5-26/05-29/05	Accompagnement du S.A.S. de Mons Outils Protocole	Michaël Delcourt et les travailleurs du S.A.S. de Mons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présenter la recherche et mesurer l'implication de l'équipe</li> <li>• Fixer une date d'observation</li> <li>• Soumettre l'outil n°3 du protocole pour validation</li> <li>• Signer une convention avec le directeur</li> <li>• Inventaire des pratiques et des outils</li> <li>• Perspectives par rapport à un plan d'accompagnement</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solliciter notre participation au conseil d'administration et aux réunions inter-S.A.S.</li> </ul>
13/5	Création d'un S.A.S.	Monsieur Dumortier, Directeur de la région du Centre à la province Monsieur Desnos et Monsieur Rossi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présenter la recherche et le projet d'ouverture d'un S.A.S. à La Louvière</li> <li>• Souligner les besoins de la région louviéroise</li> <li>• Expliquer les procédures mises en place à Liège pour la multiplication des antennes de Compas-Format</li> <li>• Présenter la convention signée entre la province de Liège et Compas-Format</li> <li>• Évaluer dans quelle mesure la province du Hainaut accepte de s'impliquer dans ce projet</li> </ul>
18/05	Création d'un S.A.S.	Guy Galand, l'attaché de cabinet du Député provincial André Gilles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demande d'information relative aux frais engagés par la Province dans le cadre de la collaboration avec les S.A.S.</li> </ul>
20/05	Création d'un S.A.S.	Madame Alongi, Madame Vandenboogaert et Monsieur Gobert	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les inviter au CA</li> <li>• Présenter la recherche</li> <li>• Discuter des moyens qui pourraient être mis en place</li> </ul>
19/05-25/05	Création d'un S.A.S.	Gaëtane Carlier Secrétariat de Monsieur Dumortier	Invitation au CA
26/5	Outils	Alain Moriau	Réflexion sur les outils à développer et à créer
28/5	Deuxième réunion du comité d'accompagnement	Liste voir rapport	Bilan des actions menées et réflexions sur les pistes à développer
10/6	Outils	Rencontre avec les acteurs du S.A.S. Compas-Format	Réflexion sur les besoins et outils
22/6	Outils	Intervenants de Compas-	Réflexions et inventaire des outils concernant les activités

		Format Waremmé	d'enseignement
22/6	Création S.A.S. La Louvière	J.-M. Harvengt, Michaël Delcourt Pierre Antoine Sturbois Bruno Rossi Françoise Panier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation de l'état d'avancement du projet</li> <li>• Évaluation des besoins structurels</li> <li>• Analyse des perspectives et démarches institutionnelles.</li> <li>• Mise au point une stratégie d'intervention afin de mobiliser la Province et les villes de Mons et La Louvière, car les invités à cette réunion ne se sont pas présentés. Une réunion aura lieu le 9 juillet entre Monsieur Harvengt, Monsieur Delcourt et Amélie Druéz pour rédiger un courrier précisant le coût précis et les moyens nécessaires à l'ouverture d'une antenne à La Louvière. Ce courrier sera adressé aux différentes autorités provinciales et communales.</li> </ul>
23/6	Outils	Intervenants de Compas-Format Verviers	Réflexions et inventaire des outils concernant les activités d'enseignement
23/06	Accompagnement S.A.S. Mons	Toute l'équipe du S.A.S. de Mons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation de l'inventaire des pratiques et du projet d'accompagnement</li> <li>• Présentation de l'inventaire des outils récoltés à Liège et discussion sur l'intérêt de certains outils pour l'équipe de Mons</li> <li>• Récolte des derniers outils manquants</li> </ul>
25/06	Accompagnement S.A.S. Mons Création d'un S.A.S.	Le conseil d'administration du S.A.S. de Mons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation de la recherche, au CA de Mons, des actions menées par rapport aux lignes de conduite ainsi que les pistes d'action à venir</li> <li>• Explication des conditions d'un transfert sur La Louvière</li> <li>• Clarification de la position des administrateurs par rapport à ces projets.</li> </ul>

13/07	Création d'un S.A.S. à La Louvière	Jean-Marie Harvengt Michaël Delcourt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédiger un courrier aux autorités communales et provinciales afin de les mobiliser pour le projet</li> <li>• Rédiger un courrier d'information aux acteurs des écoles, des C.P.M.S. et autres institutions concernées pour les inviter à exprimer leur soutien au projet</li> </ul>
24/07, 19/08 et 21/08	Création d'un S.A.S. à La Louvière	Jean-Marie Harvengt et Michaël Delcourt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corriger et finaliser les différents courriers</li> </ul>
26/08	Accompagnement S.A.S. Mons Outils	Équipe du S.A.S. de Mons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation du contenu du rapport intermédiaire par rapport à l'accompagnement du S.A.S. de Mons</li> <li>• Présentation de nouveaux outils créés sur base des discussions du 23/06</li> <li>• Modification et amélioration de ceux-ci</li> <li>• Réflexions sur les méthodes pédagogiques de l'année précédente et sur celles qui seront appliquées l'année scolaire prochaine</li> </ul>
04/09	Accompagnement S.A.S. Mons Outils Protocole	Assistant social et éducateur référents des stages	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réflexions sur les bonnes pratiques de l'année précédente en matière de contacts avec les patrons</li> <li>• Élaboration d'outils favorisant la mise en stage d'observation des jeunes et la collaboration entre le jeune, le patron et le S.A.S.</li> </ul>
04/09	Création d'outils	Compas-Format : Alain Moriau et Frédéric Deprez	Réflexions sur les pistes d'amélioration de la communication entre le S.A.S. et les écoles – Discussion sur la possibilité de création d'un site internet.
09/09	Création d'un S.A.S. à La Louvière	Monsieur Dumortier, Madame Alongi et Madame Vandenboogaert	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envoi d'une simulation de budget réalisée par Monsieur Delcourt pour la création d'une antenne à La Louvière</li> </ul>
10/09	Troisième réunion du	Liste voir rapport	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilan des actions menées et réflexions sur les pistes à</li> </ul>

	Comité d'accompagnement		développer
16/09	Accompagnement S.A.S. Mons Outils	Équipe du S.A.S. de Mons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation d'outils finalisés</li> <li>• Réflexion sur d'autres outils à créer</li> <li>• Retour de la réunion du Comité d'accompagnement et du projet de rédiger un courrier au CA de S.A.S. de Mons</li> </ul>
30/09	Création d'un S.A.S. à La Louvière	Réunion avec J-M Harvengt, Y. Ferdin, M-C Dieu et Madame Vandebogaert annulée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le projet de rédiger un courrier au CA de S.A.S. de Mons est annulé, car certains acteurs montois y sont opposés.</li> </ul>
5/10	Création d'outils	IPES Seraing	Récolte d'informations concernant les liens entre école et S.A.S.
06/10 et 14/10	Accompagnement S.A.S. Mons Outils	Équipe du S.A.S. de Mons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre avec les nouveaux enseignants</li> <li>• Présentation et correction des derniers outils créés</li> <li>• État des lieux des démarches par rapport à la création d'un site internet</li> </ul>
07/10	Création d'outils	Athénée Guy Lang	Récolte d'informations concernant les liens entre école et S.A.S.
13/10	Création d'un S.A.S. à La Louvière	Alain Diseur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise au point sur les données à transmettre à Annie Taulet</li> <li>• Mettre en place une stratégie en fonction des possibilités budgétaires de la province de Hainaut</li> </ul>
28/10	Accompagnement S.A.S. Mons Outils Protocole	Équipe du S.A.S. de Mons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation de la nouvelle chercheuse</li> <li>• Récolte des nouveaux outils d'enseignement</li> <li>• Discussion sur des pistes d'intervention à développer auprès des écoles</li> </ul>
03/11	Accompagnement	CEFA Saint-Luc de Mons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion à propos de la collaboration entre l'école et</li> </ul>

	S.A.S. Mons Création d'outils	Mme Bienfait, directrice du CEFA	le S.A.S. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion à propos des difficultés de communication éventuelle rencontrées avec le S.A.S. + présentation de l'outil informatique</li> <li>• Mise en évidence des idées d'amélioration de la communication avec le S.A.S. émises par Mme Bienfait</li> </ul>
30/10	Création d'outils	Compas-Format : Alain Moriau et Frédéric Duprez	Modélisation et formalisation du site internet visant à favoriser la communication entre le S.A.S. et les écoles
30/10	Création d'outils	Athénée Royale Lucie Dejardin	Récolte d'informations concernant les liens entre école et S.A.S.
10/11	Création d'outils	Collège Saint-Martin	Récolte d'informations concernant les liens entre école et S.A.S.
10/11	Création d'outils	CEFA Seraing	Récolte d'informations concernant les liens entre école et S.A.S.
10/11	Création d'outils	Compas-Format Frédéric Duprez, Thierry Santkin, Samuel Palladino	Discussion relative aux informations à placer sur le site internet pour améliorer la communication entre le S.A.S. et les écoles

## 4.2.2 Évaluation du deuxième cycle

Cros, (2000) a mis en évidence l'importance du rôle d'un leader (par exemple un chef d'établissement) dans la dynamique d'implantation et de développement d'une innovation. Lorsqu'il se pose clairement en faveur du projet, il favorise l'engagement et la motivation de son équipe en soutenant activement les actions menées. L'absence de positionnement clair du directeur et de son conseil d'administration par rapport à la création d'une antenne à La Louvière, n'a pas aidé à lever les difficultés évoquées plus haut.

Afin de contourner ces difficultés persistantes et permettre des avancées dans l'accompagnement du S.A.S. de Mons, les chercheurs ont pris le parti de dissocier les lignes d'action et de travailler l'accompagnement du S.A.S. de Mons séparément de l'axe création d'une antenne à La Louvière. Cette prise de position tout en facilitant les contacts avec les intervenants du S.A.S. a permis d'apaiser quelque peu les inquiétudes.

Le travail d'identification des ressources et de formalisation des outils entrepris dans le premier cycle a été poursuivi et de nouveaux outils et documents ont été créés (voir le point 4.2.1.4 - Outils créés à Mons).

Compte tenu des conditions rencontrées et évoquées plus haut, le travail accompli doit être considéré comme une première étape nécessaire dans un processus beaucoup plus long. En effet, la prise de recul et de réflexion sur les pratiques ne pouvait être envisagée avant leur identification et leur formalisation. Ce processus analysé par Barthès (1997) et présenté dans le cadrage théorique met en évidence les étapes à parcourir (repérer, actualiser, valoriser) avant la formalisation. Ces étapes ont permis d'engager l'équipe dans un processus de questionnement progressif. L'absence de besoins exprimés au début de la recherche a progressivement fait place, au fur et à mesure des rencontres, à l'émergence de difficultés, de constats mettant en lumière de nouveaux besoins. Ceux-ci, sans être formalisés de manière précise, ont ouvert des pistes de travail intéressantes qu'il conviendra d'approfondir.

L'objectif initial de création commune d'outils n'a pas été atteint compte tenu des difficultés axiologiques et contextuelles évoquées précédemment. Toutefois, si les équipes n'ont pas échangé en direct, les chercheurs sont intervenus en tant que médiateurs et ont permis une visibilité sur l'ensemble des pratiques et outils créés. Cette mise en commun « à distance » a alimenté la dynamique de questionnement engagée par l'équipe du S.A.S Mons. Ainsi, les réflexions menées de chaque côté ont été relayées par les chercheurs pour alimenter et enrichir les débats internes. Dans ce contexte, le travail entrepris à Liège en vue d'améliorer la communication

entre les acteurs des S.A.S. et des écoles a abouti à la création d'un outil Internet qui, même s'il n'est pas encore validé dans son utilisation, permet d'envisager des pistes de collaborations avec Mons.

Comme on peut le constater, les actions menées n'ont pas porté sur l'ensemble des aspects envisagés initialement. La mise en réseau des enseignants et la réflexion sur la validation des pratiques n'ont pas été concrétisées. D'une part parce que l'équipe s'est engagée prioritairement sur la formalisation des outils administratifs, organisationnels et de récolte de données, domaines qui, dans un contexte d'inquiétude et de méfiance déjà expliqué plus haut, étaient plus faciles à aborder que l'analyse des pratiques. D'autre part, le départ des enseignants (le professeur de français en juin et celui de mathématique en août) et leur remplacement en octobre ont ralenti le travail sur les aspects pédagogiques.

De plus, les acteurs des deux S.A.S. ont également mis en évidence le travail à accorder aux autres dimensions (sociale, familiale, comportementale) qui constituent dans la majorité des cas un préalable à un réengagement du jeune dans le travail scolaire. La réorganisation opérée dans l'équipe de recherche au début du mois d'octobre 2009 a également eu un impact sur l'accompagnement, puisqu'il a fallu introduire de nouvelles chercheuses sur le terrain.

Il nous semble important de souligner, qu'au fur et à mesure de l'accompagnement, la confiance s'est progressivement installée entre les chercheurs et les acteurs du S.A.S. de Mons, y compris les nouveaux enseignants. L'équipe semble engagée dans une dynamique positive de questionnement sur sa pratique. Toutefois, cette posture réflexive doit se baser d'une part, sur les connaissances scientifiques relatives à la problématique du décrochage scolaire et d'autre part, sur l'utilisation de modèles validés et adaptés au champ d'action. Sans une appropriation de ces connaissances et modèles par les acteurs de terrain, les méthodes d'action ne répondront pas de manière optimale aux besoins réels des élèves en décrochage.

## **4.3 Recommandations et justifications d'une prolongation**

### **4.3.1 Axe « Protocole »**

Les rôles, les modalités d'intervention, la déontologie des acteurs restent encore trop peu connus par les acteurs du S.A.S. de Mons. La visibilité sur la recherche-action « Référentiel commun » doit être développée afin que les acteurs de terrain puissent s'approprier les outils créés par cette recherche. Il est important qu'ils puissent s'inspirer des bonnes pratiques identifiées par le référentiel, mais aussi qu'ils puissent alimenter ce dispositif apprenant en nouvelles pratiques efficaces.

La mise en place des commissions, ainsi que l'ouverture prochaine de l'accès au site Internet « [www.accrochagescolaire.be](http://www.accrochagescolaire.be) » devrait faciliter l'implication du S.A.S. de Mons dans la recherche-action « Référentiel commun ».

### **4.3.2 Accompagnement du S.A.S. de Mons**

Le processus de réflexion étant engagé, on peut considérer que les conditions de la mise en place de moments de réflexion sur les pratiques sont réunies, mais un travail important reste à faire. En effet, au-delà du constat des difficultés, il convient de travailler plus en profondeur des champs thématiques aussi cruciaux que : la problématique de l'évaluation des pratiques des acteurs des S.A.S. ; la gestion des activités pédagogiques ; les relations avec les écoles.

La réflexion à mener sur ces thématiques demande à être accompagnée afin d'assurer les liens entre les « savoirs d'action » des praticiens et les « savoirs théoriques » des chercheurs.

Les outils et pratiques relevés dans les annexes concernant les activités pédagogiques mettent clairement en évidence qu'un travail important de réflexion et d'adaptation peut encore être réalisé. Notamment, pour tenir compte de paramètres essentiels en intervention éducative, tels que : les caractéristiques du public cible des décrocheurs, les méthodologies d'intervention différenciées, les facteurs motivationnels...

Il conviendrait d'entamer une réflexion sur l'élaboration d'un programme pédagogique cohérent, permettant de donner du sens aux apprentissages tout en répondant aux difficultés de chaque jeune pris en charge.

Un travail important reste aussi à faire en termes de communication avec les acteurs de la sphère scolaire dont l'implication n'est malheureusement pas systématisée dans le suivi du jeune pendant son passage au S.A.S. Le travail entamé à travers la création d'un site web collaboratif entre acteurs du S.A.S. et de la sphère scolaire doit être poursuivi notamment via une phase d'expérimentation sur le terrain.

Favoriser le dialogue entre l'ensemble des acteurs concernés par la prise en charge des jeunes en décrochage est une évidence, mais sa mise en place effective demande l'instauration d'un climat de confiance et de collaboration qui aujourd'hui nous semble possible. Dans cet ordre d'idées, nous proposons trois types de modalités de dialogue : (1) des moments de recul réflexif collectif accompagnés au sein de chaque S.A.S., comme dans le cadre de l'accompagnement du S.A.S. Compas Format par la D.G.I.E. ; (2) des groupes de rencontre inter S.A.S. permettant des échanges plus spécifiques sur les pratiques et outils utilisés ; (3) des

groupes de rencontre entre professionnels des différentes sphères, ce qui est actuellement mis en place dans la recherche « Référentiel commun ».

### **4.3.3 Création d'outils**

Les différents outils créés au S.A.S. de Mons ont commencé à être mis en application à la rentrée scolaire. Leur mise en pratique n'a pas pu être évaluée dans le temps imparti par cette recherche. Idéalement, il aurait été intéressant d'améliorer ou modifier ces outils après une période de mise à l'épreuve plus longue.

Nous recommandons par conséquent une seconde année d'accompagnement du S.A.S. de Mons afin d'une part, d'améliorer ces outils et d'autre part, d'approfondir la création d'outils pour les ateliers scolaires. Rappelons que l'engagement récent de nouveaux enseignants n'a pas permis de dépasser l'état des lieux de l'existant.

### **4.3.4 Création d'une antenne S.A.S. à La Louvière**

Le travail des chercheurs a permis d'ouvrir un dialogue avec les autorités provinciales qui sont en passe de prendre position officiellement en ce qui concerne leur contribution matérielle à l'ouverture d'une antenne S.A.S. à La Louvière. Dans ce processus presque à terme, il importe que les acteurs de terrain poursuivent la négociation, notamment avec les écoles à discrimination positive de la région de La Louvière afin de dégager des ressources en termes de travailleurs (éducateurs et professeurs).

Compte tenu de ces avancées, il nous semble important dès que les autorités provinciales se seront définitivement prononcées de solliciter également les autorités de la ville de La Louvière, afin qu'à leur tour, elles se positionnent clairement quant au soutien concret qu'elles peuvent apporter à l'ouverture de cette antenne.

Enfin, il est également nécessaire, que le conseil d'administration du S.A.S. de Mons se positionne définitivement.

Le processus n'étant pas achevé, et compte tenu de la fragilité du réseau de soutien du projet, nous craignons, en l'absence de l'impulsion et de la mobilisation des équipes de recherche, un désinvestissement progressif qui aboutirait à l'abandon du projet alors que la demande sociétale est clairement présente.

## Bibliographie

Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. & Livian, Y-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (pp.127 – 178) Paris: Seuil.

Asdih, C., « Etude de discours de collégiens en décrochage : conduite à l'école, relations avec les acteurs institutionnels, projets d'avenir », in *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, Le décrochage scolaire*, vol. 36, n°1, pp.59-84, 2003.

Asdih, C., « Le décrochage scolaire des collégiens des milieux populaires : étapes, logiques et parcours », in *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, Le décrochage scolaire*, vol. 36, n°1, pp.7-14, 2003.

Astone, N.M., McLanahan S.S., Family «Structure, parental practices and high school completion», *American Sociological Review*, n° 56, pp.309-320, 1991.

Bachman, J. G., Green , S., Wirtanen, I. D., «Dropping out : Problem or symptom ? » *Ann Arbor : Institute for social research*, University of Michigan, 1971.

Bahloul D., Une approche hybride de gestion des connaissances basées sur les ontologies : application aux incidents informatiques, Thèse soutenue le 15 décembre 2006.

Baker, J. «Interventions with students at risk for dropping out of school : a high school respond», 1990

Barthes J-P. Capitalisation des connaissances et intelligence artificielle. In Journées Franco-Finlandaises de Tampere, Compiègne, 1997.

Bautier, E., « Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours », in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux, Prévenir les ruptures scolaires*, n°132, pp.30-45, mars 2003.

Bodin D., Robene L., Heas S., Blaya C., « Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée », in *Déviances et Société*, vol. 30, n°1, pp.21-40, 2006.

Bonnery, S., « Comprendre l'échec scolaire, Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques », *L'enjeu scolaire*, La Dispute/SNEDIT, Paris, 2007.

Bonnery S., « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interactions des processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », in *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, Le décrochage scolaire*, vol. 36, n°1, pp.39-58, 2003.

- Brandibas, G. et Fouraste, R., (2005). *Les accidentés de l'école*, L'Harmattan, Paris,.
- Brossier D., Emin J.-C., Ludot B., « Des jeunes qui échappent à la scolarité obligatoire », in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux, Le décrochage scolaire : une fatalité ?*, n°122, pp.93-104, septembre 2000.
- Bryk, A. S., Thum, Y. M., « The effects of school organization on dropping out : An explanatory investigation ». *American Educational Research Journal*, n °26, pp.353-383, 1989.
- Cage, Hardin et Dawn, « Dropout Intervention Strategy Program », Monroe, Université de Louisiane, 1990.
- Cairns R. B., Cairns, B.D. et Neckerman, H.J. « Early school dropout : Configurations and determinants. », *Child Development*, (60), 1437-1452, 1989.
- Callon, M. (1974-1975). *L'opération de traduction comme relation symbolique : incidence des rapports sociaux sur le développement scientifique et technique*, Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Callon, M. (1986). *Éléments pour une sociologie de la traduction*. Année sociologique, vol. XXXVI.
- Callon, M. (1988). *La Science et ses réseaux : Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris : La Découverte.
- Cohen, Manion et Morrison (2000): « *Research methods in éducation* », Londres : Routledge Falmer.
- Cartuyvels, Y., « Les horizons de la justice des mineurs en Belgique : Vers un retour soft du pénal ? », in *Déviances et Société*, vol. 26, n°3, pp.283-296, 2002.
- Caterall, "An Intensive Group Counselling dropout Prevention Intervention: Some Cautions on Isolating At-Risk Adolescents Within High Schools" *American Educational Research Journal*, Vol 24, n°4 pp 521-540, 1987.
- Cobb, B, Sample, P., Alwell, M. et Johns N.R. "Cognitive\_Behavioral Interventions, Dropout, and Youth With Disabilities: A Systematic Review Remedial and Special Education"; pp.27; 259, 2006.
- Cyrunlik, B., Pourtois J.-P. (dir.). (2007). *École et résilience*, Paris : Odile Jacob.
- Décret du 30 juin 1998 (M.B 22/08/1998) visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives.

Décret du 12 mai 2004 (M.B 21/06/2004) portant diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école.

Décret du 15 décembre 2006 (M.B 21/03/2007) renforçant le dispositif des « services d'accrochage scolaire » et portant diverses mesures en matière de règles de vie collective au sein des établissements scolaires.

Décret du 8 janvier 2009 (M.B 03/03/2009) modifiant le décret du 12 mai 2004 portant diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école.

Despinoy, M., (2004). *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire, Traitements et remédiations*, Paris : Dunod,

Ekstrom, R. B., Goertz , M. E., Pollack, J. M., Rock, D. A., "Who drops out of high school and why ? Findings of a national study". *In G. Natriello, School dropouts, patterns and policies*. New York : Teachers College Press, 1986.

Elliot, D.S. et Voss, H.L. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington : Heath-Lexington.

Entwisle, D.R., « Schools and the adolescent ». *In Feldman , S. S. et Elliott, G. R. (Eds.), At the threshold : The developing adolescent* , pp. 197-224, Cambridge : Harvard University Press, 1990.

Esterle-Hedibel, M., « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », *in Déviances et Société*, vol. 30, n°1, pp.41-65, 2006.

Favresse, D. et Piette, D. « Les jeunes en marge du système scolaire : inscription dans une socialisation de l'exclusion », *in L'Observatoire*, n°43, pp. 87-91, 2004.

Forget, G., Bilodeau, A., Thetrault, J., *Facteurs reliés à la sexualité et à la contraception chez les jeunes et décrochage scolaire, un lien insolite, mais réel*. Apprentissage et Socialisation, n° 15, pp.29-38, 19 92.

Fortin L., Picard Y., « Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants », *in Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXV, n°2, pp.359-374, 1999.

Frances, P et Donald, K, "Dropping out of school : a Review of Programs", 2003.

Frاندji, D, Verges, « Le détachement scolaire. Des parcours chaotiques de scolarisation entre collèges et ailleurs », *in Ville-Ecole-Intégration Enjeux, Prévenir les ruptures scolaires*, n°132, pp.59-70, mars 2003.

Geay B. et Ropé F., « L'espace social de la déscolarisation – trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles », in *Programme interministériel de recherches sur le processus de déscolarisation. Synthèse des rapports*, 2002.

Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C. (2007). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants. Université de Liège - Unité de didactique générale et intervention éducative. Disponible à l'adresse :

[http://www.jlgilles.net/articles/Apports\\_approche\\_qualite\\_et\\_polygone\\_v5.pdf](http://www.jlgilles.net/articles/Apports_approche_qualite_et_polygone_v5.pdf)

Gilles, J.L., Plunus, G., & Renson, J.- M. Communication à la journée débat de l'I.E.V. « *Une école de la réussite : Analyse du modèle finlandais.* » Avril 2009.

Glasman D., « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux, Le décrochage scolaire : une fatalité ?*, n°122, pp.10-25, septembre 2000.

Glasman D., « Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation », in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux, Prévenir les ruptures scolaires*, n°132, pp.8-18, mars 2003.

Gouvernement du Canada. « Après l'école : résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans », ministère de l'Emploi et de l'Immigration, 1993.

Grundtein, M. La capitalisation des connaissances de l'entreprise, une problématique de management. Actes des 5<sup>e</sup> rencontres du programme MCX, Complexité : la stratégie de la relance, Aix-en-Provence, 4-5 juillet 1996.

Guigue, M., « Des garçons décrocheurs et l'école », in *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, Le décrochage scolaire*, vol. 36, n°1, pp.85-108, 2003.

Guillarme, J.-J., « Écouter l'enfant, aider l'élève, Les outils de la réussite, Connaissances de l'éducation », Erès, Ramonville Saint-Agne, 2007.

Hartnagel, T. F., Krahn, H., "High school dropouts, labor market success and criminal behaviour". *Youth and Society*, n °20, pp. 416-444, 1989.

Hedibel, M., « Des élèves qui n'en sont plus : les arrêts de scolarité avant 16 ans », in *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, Le décrochage scolaire*, vol. 36, n°1, pp.15-38, 2003.

Hinshaw, S.P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence : Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111 (1), 127-155, 1992.

Horwich, H, "Drop-out or stay-in ? The socio-cultural factors affecting the option », Vol. 11, Québec, Laval, université de Montréal, 1980.

Howell, F.M, Frese, W., "Early transition into adult roles: Some antecedents and outcomes". *American Educational Research Journal*, n° 19, pp.51-73, et n°15 , pp.29-38, 1982.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., Tremblay, R. E., "Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples". *Journal of Youth and Adolescence*, n°26, pp.733-759, 1997.

Janosz M., « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », in *Ville-École-Intégration Enjeux, Le décrochage scolaire : une fatalité ?*, n°122, pp.105-127, septembre 2000.

Janosz, M., Le Blanc, M., *Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage*, Prisme, n°7, pp.12-27, 1997.

Janosz, M., Ross, V., « L'efficacité des programmes de prévention secondaire du décrochage scolaire », *revue critique et pistes de développement. École de psychoéducation: Université de Montréal*, 1997.

Janosz, M., & Le Blanc, M. (1996). *Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire*. *Revue canadienne de Psychoéducation*, 25(1), 61-88.

Janosz, M., & Le Blanc, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples. In G. Brandibas & R. Fouraste (Eds.), *Les accidentés de l'école* (pp. 67-97). Paris : L'Harmattan.

Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts : A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*. 92, 1, pp. 171-190.

Lafontaine D. et Crahay M, « Échec et décrochage scolaires en Communauté Française de Belgique », in *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n°35, avril 2004.

Latour, B. (1991). *La Science telle qu'elle se fait*. Paris, La Découverte.

Le Blanc, M., Janosz, M., Langellier-Biron, L., « L'abandon scolaire : antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique ». *Apprentissage et Socialisation*, n° 16, pp.43-64, 1993.

Leclercq, D. et Dupont, P., « Le décrochage scolaire », pp. 49-66, in *Les accidentés de l'école*, L'Harmattan, Paris, 2005.

Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la Recherche-Action*. Paris : L'Harmattan.

Millet M., Thin D., « Remarques provisoires sur les « ruptures scolaires » des collégiens de familles populaires », in *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle, Le décrochage scolaire*, vol. 36, n°1, pp.109-129, 2003.

Millet M., Thin D., (2005). *Ruptures scolaires, L'école à l'épreuve de la question sociale*, Le lien social. Paris : PUF.

Mitchell, D. "What Really Works in Special and Inclusive Education" : Using Evidence-based Teaching Strategies, New-York, Routledge, 2008.

Monteuil, J.-M., Huguet P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*, Presses universitaires de Grenoble.

Nicole-Drancourt C., « Redéfinir la question sociale « jeune et travail » », in *Ville-École-Intégration Enjeux, Le décrochage scolaire : une fatalité ?*, n°122, pp.247-273, septembre 2000.

Orr, M.T., « Keeping students in school ». San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

Pain J. (2002). *La société commence à l'école. Prévenir la violence ou prévenir l'école ?* Vigneux : Matrice éditions.

Pain J. (2002). La déscolarisation mentale. Motivation et ennui, in *La société commence à l'école. Prévenir la violence ou prévenir l'école*. Vigneux : Matrice éditions. pp.299-326.

Pain J., « Pour problématiser la déscolarisation », in *Ville-École-Intégration Enjeux, Le décrochage scolaire : une fatalité ?*, n°122, pp.26-36, septembre 2000.

Perron R., Auble J.-P., Compas Y., *L'enfant en difficultés, L'aide psychologique à l'école*, Formation et pédagogie, Privat, Dunod, Paris, 1994.

Pierret-Hannecart, M.et Pierret, P. (2006). *Outils pour enseigner : des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, De Boeck.

Prochazka, J.-Y. (1996). *Agir face à la violence, Nouvelles Approches, Pédagogies pour demain*. Paris : Hachette Éducation.

Purkey, S. C., Smith, M. S., "Effective schools: A review". *Elementary School Journal*, n°83, pp.427-452, 1983.

Rayou P., « Une génération en attente », in *Ville-École-Intégration Enjeux, Le décrochage scolaire : une fatalité ?*, n°122, pp.48-62, septembre 2000.

Robertson, A., Collette P., « L'abandon scolaire au secondaire : préventions et interventions », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n°3, pp.687-70, 2005.

Rumberger R. W., « High school dropouts: A review of issues and evidence », *Review of Educational Research*, n°57, pp.101-121.126, 1987.

Rumberger, R. W., « Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools ». *American Educational Research Journal*, n°32, pp.583-625, 1995.

Rumberger, R.W , Ghatak, R., Poulos, G., Dornbusch, S. M., « Family structure on dropout behavior in one california high school ». *Sociology of Education*, n° 63, pp.283-299, 1990.

Rutter, M., « School effects on pupil progress: Research findings and policy implications ». *Child Development*, n°54, pp.1-29, 1983.

Sewell, W. H., Hauser, R. M., « Education, occupation and earnings : Achievement in the early career ». New York: Academic Press, 1975.

Steinberg, L., Blinde, L., Chang, K., « Dropping out among language minority youth ». *Review of Educational Research*, n°54, 113-132, 1984.

Steinberg, L., Elmen, J. D., Mounts, N. S., « Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents ». *Child Development*, n° 60, pp.1424-1436, 1989.

Theoret, M., « La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n°3, pp.633-658, 2005.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université

Viaud, M.-L., « Des établissements alternatifs pour prévenir le décrochage », in *Ville-École-Intégration Enjeux, Le décrochage scolaire : une fatalité ?*, n°122, pp.170-185, septembre 2000.

Violette, M. *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*, Québec : ministère de l'Éducation, 1991.

Wehlage, G.G., et Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N., & Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the risks : schools as communities of support*. New York : The Falmer Press.

Wiggins, K. C., « Is behavior toward students based on expectations ? » In *Lakerbrink, J. L., Children at risk* , pp. 160-173, Springfield, Il : Charles C. Thomas Publisher, 1989.

# Table des matières

Introduction.....	3
1 Objectifs.....	4
2 Cadrage théorique .....	5
2.1 La problématique du décrochage scolaire.....	5
2.1.1 Étude du décrochage scolaire : émergence du concept.....	5
2.1.2 Le concept de décrochage scolaire : généralités.....	6
2.1.2.1 Tentative de définition du concept.....	6
2.1.2.2 Les facteurs de risque du décrochage scolaire .....	8
▪ Les facteurs institutionnels .....	8
▪ Les facteurs familiaux.....	9
▪ Les facteurs interpersonnels .....	10
▪ Les facteurs individuels .....	11
2.1.3 Les conséquences du décrochage scolaire .....	12
2.1.4 Typologies des décrocheurs .....	13
2.1.5 Moyens mis en place pour lutter contre le décrochage scolaire .....	16
2.1.5.1 Axe prévention .....	16
2.1.5.2 Axe remédiation .....	17
2.1.5.3 Quelques exemples de programmes d'intervention .....	18
▪ Intervention auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire (Pittsburgh).....	18
▪ Alternative vocational schooling for dropped-out (Finland).....	18
▪ An Intensive Group Counseling Dropout Prevention Intervention.....	19
▪ Dropout Intervention Strategy Program .....	19
▪ What Really Works in Special and Inclusive Education? Using Evidence-based Teaching Strategies.....	20
▪ Guide de prévention du décrochage scolaire du CTREQ.....	22
2.1.6 En conclusion.....	22
2.2 Le paradigme de l'approche qualité.....	23
2.3 La recherche-action (RA) .....	25
2.4 Le transfert des innovations éclairé par la sociologie de la traduction.....	26
2.5 La gestion des connaissances ou « Knowledge Management » .....	28
3 Choix méthodologiques.....	31
4 Déroulement de la recherche.....	33
4.1 Premier cycle de la recherche – action.....	33

4.1.1	Phase préliminaire à la recherche – action .....	33
4.1.1.1	Questionnement .....	33
	▪ Du point de vue du cadre axiologique et du contexte .....	33
	▪ Du point de vue des besoins des acteurs .....	33
	▪ Du point de vue des bonnes pratiques situées et des modèles validés.....	34
	▪ Du point de vue des ressources humaines et matérielles.....	34
4.1.1.2	Lignes d'action .....	35
	▪ Hypothèses initiales .....	36
	– « Protocole » .....	36
	– « Accompagnement du S.A.S. de Mons » .....	36
	– « Création d'un S.A.S. à La Louvière » .....	36
	– « Création d'outils » .....	37
	▪ Planning prévisionnel .....	37
	– Les phases de l'axe « Protocole ».....	37
	– Les phases de l'axe « Accompagnement S.A.S. Mons » .....	38
	– Les phases de l'axe « Création S.A.S. à La Louvière .....	38
	– Les phases de l'axe « Création d'outils ».....	38
4.1.2	Phase initiale de la recherche-action .....	40
4.1.2.1	Évaluation de la faisabilité et du positionnement des acteurs .....	40
	▪ Le contexte et le cadre axiologique qui guident les acteurs .....	40
	▪ Les positions, les attentes et réticences des acteurs .....	41
	▪ L'identification des ressources locales .....	42
4.1.2.2	Réévaluation des lignes d'action .....	42
4.1.2.3	Révision des hypothèses.....	43
	▪ Axe « Protocole » .....	43
	▪ Axe « Accompagnement du S.A.S. de Mons ».....	43
	– Axe « Création d'un S.A.S. à La Louvière » .....	44
	▪ Axe « Création d'outils » .....	44
4.1.2.4	Planning prévisionnel 2 .....	46
4.1.3	Phase de réalisation – Actions menées .....	47
4.1.3.1	Protocole .....	47
	▪ Outils développés dans le référentiel commun .....	47
4.1.3.2	Accompagnement du S.A.S. de Mons.....	47
	▪ Inventaire des difficultés et pistes de solutions.....	48

▪	Définition du projet d'accompagnement du S.A.S. de Mons .....	49
–	Formalisation des pratiques, routines existantes .....	49
–	Formalisation et création d'outils .....	49
4.1.3.3	Création d'un S.A.S. à La Louvière .....	50
▪	Identification des moyens mis en place à Liège .....	50
▪	Identification des besoins à La Louvière .....	52
▪	Interpellation des partenaires institutionnels.....	53
4.1.3.4	Outils, pratiques et routines utilisés à Liège .....	54
▪	Les outils.....	54
–	Les documents administratifs et les outils d'informations générales.....	54
–	Les outils organisationnels .....	55
–	Les outils de récolte de données relatives aux élèves .....	56
–	Les outils pédagogiques .....	59
–	Les outils facilitant les interactions entre les acteurs .....	61
▪	Les pratiques et les routines .....	63
–	Les séances d'enseignement – soutien pédagogique .....	64
4.1.3.5	Outils récoltés à Mons .....	68
▪	Les outils.....	68
–	Les documents administratifs et les outils d'informations générales.....	69
–	Les outils organisationnels .....	70
–	Les outils de récolte de données relatives aux élèves .....	70
–	Les outils pédagogiques .....	71
▪	Les pratiques et les routines .....	72
–	La procédure d'admission .....	72
–	Le projet individuel.....	74
–	Les entretiens .....	75
–	Les ateliers scolaires .....	76
–	Les activités collectives.....	78
–	Réseau et partenariats .....	81
4.1.4	Évaluation du premier cycle de la recherche .....	83
4.1.4.1	Évaluation des actions menées.....	83
4.1.4.2	Propositions d'actions .....	87
▪	Protocole .....	87

▪	Accompagnement du S.A.S. de Mons .....	87
▪	Création d'un S.A.S. à La Louvière .....	87
▪	Création d'outils .....	87
4.2	Deuxième cycle de recherche-action.....	88
4.2.1	Phase de réalisation - Actions menées.....	88
4.2.1.1	Axe « Protocole » .....	88
4.2.1.2	Axe « Accompagnement S.A.S. Mons ».....	88
▪	Réflexions sur les méthodes pédagogiques .....	88
–	Au niveau organisationnel.....	88
4.2.1.3	Axe « Création d'un S.A.S. à La Louvière » .....	89
4.2.1.4	Axe « Création d'outils ».....	90
▪	Outils créés à Liège.....	90
–	Vue du site.....	91
▪	Outils créés à Mons .....	92
–	Les documents administratifs et les outils d'informations générales.....	92
–	Les outils organisationnels .....	93
–	Les outils de récolte de données relatives aux élèves .....	94
–	Les outils pédagogiques .....	95
–	Les outils facilitant les interactions entre les acteurs .....	97
4.2.1.5	Tableau synthétique des outils créés .....	100
4.2.1.6	Tableau récapitulatif des actions menées .....	101
4.2.2	Évaluation du deuxième cycle.....	109
4.3	Recommandations et justifications d'une prolongation.....	110
4.3.1	Axe « Protocole » .....	110
4.3.2	Accompagnement du S.A.S. de Mons .....	111
4.3.3	Création d'outils .....	112
4.3.4	Création d'une antenne S.A.S. à La Louvière .....	112
	Bibliographie.....	113

