

DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN RÉGION DE BRUXELLES-CAPITALE

Vers une stratégie coordonnée et partagée de lutte contre le décrochage scolaire en Région de Bruxelles-Capitale

Goedroen Juchtmans, Deni Mazrekaj, Christina Meert, Katleen De Rick et Kristof De Witte

Étude réalisée à la demande de perspective.brussels dans le cadre d'une enquête portant sur le décrochage scolaire en Région de Bruxelles-Capitale.

Table des matières

Table des matières.....	2
Liste des figures.....	10
Liste des organisations et programmes.....	12
Introduction générale.....	14
1. PROBLÉMATIQUE ET PERTINENCE.....	14
1.1 Est-ce que décrochage scolaire signifie la même chose que « schoolverzuim » en néerlandais ?.....	14
1.2 Le décrochage scolaire en Région de Bruxelles-Capitale.....	15
1.3 Priorités politiques et engagements.....	16
1.4 À développer : composantes essentielles pour une stratégie cohérente.....	17
2. LE RAPPORT.....	17
2.1 Objectifs du rapport.....	17
2.2 Les cadres théoriques.....	18
2.3 L'intention et le résultat de l'étude.....	22
2.3.1 Partie 1 : Description de la situation et de la politique actuelles en matière de décrochage scolaire.....	22
2.3.2 Partie 2 : Mise au point d'une stratégie bruxelloise de lutte contre le décrochage scolaire.....	26
3. GUIDE DE LECTURE.....	28
CHAPITRE 1 : Description du décrochage scolaire en Région de Bruxelles-Capitale.....	29
1. MÉTHODE UTILISÉE POUR LA DESCRIPTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	29
2. TYPOLOGIE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	31
2.1 Décrochage passif.....	31
2.2 Décrochage actif.....	31
2.2.1 Décrochage relatif.....	33
2.2.2 Décrochage absolu.....	35
2.2.3 Abandon scolaire précoce.....	35
2.3 Discussion.....	37
3. INDICATEURS.....	37
3.1 Abandon scolaire précoce.....	39

3.1.1	Indicateur d'Eurostat	39
3.1.2	Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODi)	41
3.1.3	Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).....	45
3.1.4	Conclusion	47
3.2	Décrochage absolu	47
3.3	Absence injustifiée	50
3.3.1	Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODi)	50
3.3.2	Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire (SCOS)	54
3.4	Données recueillies au niveau communal.....	56
	Identification des causes du décrochage scolaire	56
3.5	Conclusion.....	60
4.	FACTEURS DE RISQUE	61
4.1	Individu.....	63
4.1.1.	Sexe.....	63
4.1.2	Migration	64
4.1.3	Comportement	65
4.1.4	Problèmes de santé	67
4.2	Famille	68
4.2.1	Attentes des parents	68
4.2.2	Divorce.....	69
4.2.3	Situation de logement	70
4.2.4	Violence intrafamiliale.....	73
4.3	École	74
4.3.1	Qualité de l'école et des enseignants	74
4.3.2	Mauvais choix d'orientation d'études	75
4.3.3	Capacité limitée	75
4.3.4	Distance jusqu'à l'école	76
4.3.5	Redoublement	77
4.3.6	Changements d'école	77
4.4	Jeunes du même âge (« peers »)	78
4.4.1	Fréquentation de brosseurs	78

4.4.2 Conflits avec des jeunes du même âge.....	79
4.5 Quartier	79
4.5.1 Chômage et recrutement de jeunes non encore diplômés.....	79
4.5.2 Pauvreté	80
4.6 Actions communales à l'égard des facteurs de risque	82
4.7 Remarques et suggestions	84
CHAPITRE 2 : Optimisation des indicateurs du décrochage scolaire.....	86
1. INTRODUCTION.....	86
2. DECROCHAGE RELATIF	88
2.1 Indicateur idéal-type proposé.....	88
2.1.1 Motivation	90
2.2. Indicateur immédiatement disponible	92
2.1.2 Motivation	93
3.ABSENTEISME DE LUXE.....	94
3.1 Indicateur idéal-type proposé.....	94
3.1.1 Motivation	95
3.2 Indicateur immédiatement disponible	96
3.2.2 Motivation	96
4. DECROCHAGE ABSOLU	96
4.1 Indicateur idéal-type proposé.....	96
4.1.1 Motivation	97
4.2 Indicateur immédiatement disponible	97
5. ABANDON SCOLAIRE PRÉCOCE	97
5.1 Indicateur idéal-type proposé.....	97
5.1.1 Motivation	98
5.2 Indicateur immédiatement disponible	100
6. Conditions à réunir pour l'utilisation effective des indicateurs	101
7. CONCLUSION.....	102
CHAPITRE 3 : Acteurs institutionnels en Région de Bruxelles-Capitale : inventaire et analyse	104
1. INTRODUCTION.....	104
2. Cadre légal général sur le décrochage scolaire.....	107

3. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES	108
3.1 Service du Contrôle de l’Obligation scolaire (SCOS)	108
3.2 Les Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS)	110
3.3 Le Service de la Médiation Scolaire	111
3.4 Le Service des Équipes Mobiles	112
3.5 Fédération Francophone des Ecoles de Devoirs (FFED).....	113
3.6 Les Services de l’Aide à la Jeunesse (SAJ).....	114
3.6.1 Services d’Aide en Milieu Ouvert (AMO).....	116
3.7 Service d’Accrochage Scolaire (SAS)	117
3.8 Dispositifs internes d’accrochage scolaire (DIAS)	119
3.9 Educateurs internes.....	120
4. COMMUNAUTÉ FLAMANDE.....	120
4.1 L’Agentschap voor onderwijsdiensten (AgODi)	120
4.2 Centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB)	121
4.3 Netwerk Samen tegen schooluitval	123
4.4 Trajets de continuation flexibles (NAFT)	124
4.5 <i>Lokaal Overleg Platform</i> (LOP)	126
4.6 Services d’encadrement pédagogique des réseaux d’enseignement (PBD)	127
4.7 Accompagnateurs d’élèves	128
4.8 Enseignants SES/GOK	129
5. TERRITOIRE BRUXELLOIS	130
5.1 Prévention et Sécurité.....	130
5.2 Perspective.brussels.....	131
5.2.1 Service École	132
5.2.2 Institut Bruxellois de Statistique et d’Analyse (IBSA).....	133
5.3 Services communaux de prévention du décrochage scolaire	134
5.4 Commission communautaire française (COCOF).....	136
5.4.1 Projets de cohésion sociale (PCS)	136
5.4.2 Service des Affaires socio-culturelles.....	138
5.5 Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC)	138
5.5.1 Onderwijscentrum Brussel (OCB)	139

6. NIVEAU FEDERAL	143
6.1 Parquet	143
6.2 Police locale	144
7. NIVEAU EUROPÉEN	144
7.1 Fonds Social européen (FSE)	144
7.1.1 Au sein de la Communauté française à Bruxelles	145
7.1.2 Au sein de la Communauté flamande à Bruxelles.....	145
8. CONCLUSION	146
CHAPITRE 4 : Inventaire des pratiques communales dans le cadre du Plan bruxellois de Prévention et de Proximité.....	149
1. PRÉSENTATION DE L'APPEL À PROJETS DU PLAN BRUXELLOIS DE PRÉVENTION ET DE PROXIMITÉ.....	149
1.1 Objectifs et priorités	149
1.2 Actions visées dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire	150
1.3 Groupe cible	151
1.4 Les exécutants et partenaires, et leurs tâches.....	151
1.5 Budget et directives pour son affectation.....	151
1.6 Structure des fiches de projet	152
2. MÉTHODOLOGIE	152
3. COORDINATION AU NIVEAU DE LA POLITIQUE COMMUNALE.....	154
3.1 Les plateformes de concertation locale et les réseaux	154
3.2 Réseaux régionaux.....	157
3.3 Système coordonné de prises en charge pour les cas individuels	158
3.4 Remarques et suggestions	158
4. ACTIONS COMMUNALES DANS LE CADRE DE LA LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE	160
4.1 Aspect 1 : Objectif à long terme : contribuer à la réussite du parcours scolaire de chaque élève	161
4.2 Aspect 2 : Objectifs à l'échelle du quartier, de la famille, de l'école et de l'élève	161
4.3 Aspect 3 : Stratégie : de la prévention à la compensation.....	163
4.4 Aspect 4 : Tâches	165
4.4.1 La commune crée du lien.....	165

4.4.2	La commune informe	166
4.4.3	La commune sensibilise	166
4.4.4	La commune soutient	167
4.4.5	La commune intercède	167
4.4.6	La commune contrôle	168
4.5	Aspect 5 : Groupe cible	168
4.6	Aspect 6 : Type d'activités et outils	169
4.6.1	Médias.....	170
4.6.2	Activités collectives	170
4.6.3	Activités individuelles.....	170
4.7	Aspect 7 : Exécutants et partenaires.....	170
4.8	Aspect 8 : Budget.....	171
4.9	Guide de lecture de l'inventaire (voir annexe).....	172
4.10	Analyse des exécutants et partenaires	173
4.11	Analyse des activités.....	176
4.11.1	Analyse du type d'activité « médias et activités collectives »	176
4.11.2	Type d'activité : activités individuelles.....	191
5	Conclusion.....	199
CHAPITRE 5 : Pratiques dans le cadre du Dispositif d'accrochage scolaire (DAS) / Programma Preventie Schoolverzuim (PPS)		202
1.	PROPOSITION DAS/PPS ET APPEL À PROJETS.....	202
2.	MÉTHODOLOGIE	204
3.	ANALYSE DES PROJETS.....	204
3.1	Analyse des projets DAS.....	205
3.1.1	Profil des instances ayant introduit une demande	205
3.1.2	Nombre de projets par commune.....	209
3.1.3	Analyse des causes (selon les écoles)	211
3.1.4	Groupe cible	213
3.1.5	Objectifs visés : favoriser l'engagement psychosocial et l'engagement académique des élèves	215
3.1.6	Thème spécifique.....	217

3.1.7	Type d'action et choix des outils	223
3.1.8	Partenaires.....	227
3.2	Analyse projets PPS (Preventie Programma Schoolverzuim)	228
3.2.1	Profil des instances qui introduisent des demandes.....	228
3.2.2	Objectifs visés : prévenir et remédier au décrochage et « Brede School ».....	229
3.2.3	Type d'activités et outils choisis	230
4.	FACTEURS DE SUCCÈS, PROBLÈMES ET SUGGESTIONS DES PARTIES PRENANTES	233
4.1	Facteurs de succès	233
4.2	Problèmes	234
4.3	Suggestions	235
CHAPITRE 6 : Analyse détaillée des pratiques bruxelloises inspirantes.....		237
1.	MÉTHODOLOGIE	237
2.	PRÉSENTATION GLOBALE DES PRATIQUES.....	238
3.	FICHES DES PROJETS OU ORGANISATIONS.....	240
3.1	FEFA (Football-Études-Familles-Anderlecht) ASBL	240
3.2	ODYSSÉE ASBL.....	247
3.3	Le Centre Culturel Omar Khayam	253
3.4	Les amis d'Aladdin ASBL.....	260
3.5	TOEKOMST ATELIER DE L'AVENIR : faire goûter les enfants à l'avenir	265
3.6	ABRUSCO.....	271
3.7	D'Broej : travail de quartier et organisation supralocale.....	279
3.8	FARO : coaching en Nouvelle Autorité et Résistance Non Violente à l'intention des équipes scolaires.....	288
CHAPITRE 7 : Description des bonnes politiques et meilleures pratiques étrangères.....		295
1.	CADRE.....	295
2.	IDENTIFICATION	296
3.	PRÉVENTION	297
4.	INTERVENTION	298
5.	COMPENSATION	300
6.	COMPARAISON AVEC L'INVENTAIRE DES ACTIONS POLITIQUES ET DES PRATIQUES	302

CHAPITRE 8 : Recommandations en vue d’une stratégie commune pour la Région de Bruxelles-Capitale.....	304
1. TITRE DE LA STRATÉGIE	304
2. AMBITION.....	305
3. OBJECTIFS.....	306
3.1 Objectif 1 : Renforcer le tissu social (du quartier) (niveau du quartier).....	306
3.2 Objectif 2 : réaliser une transition plus fluide aux moments cruciaux du parcours scolaire (niveau des élèves – écoles/acteurs de l’enseignement)	308
3.3 Objectif 3 : renforcer l’engagement psychosocial des enfants et des jeunes (niveau des élèves) 311	
3.4 Objectif 4 : favoriser l’engagement pédagogique (niveau des élèves, de la famille et de l’école)314	
3.5 Objectif 5 : rétablir les relations entre l’élève / la famille et l’école (niveau des élèves et de l’école)	318
3.6 Objectif 6 : réintégrer les élèves au sein de l’école ou dans un parcours scolaire (niveau des élèves).....	319
4 Cadre de coordination.....	320
5. PRINCIPES FONDAMENTAUX.....	324
6. CADRE POUR UNE BONNE IDENTIFICATION DES ÉLÈVES À RISQUES (INDICATEURS)	326
7. CADRE POUR LES ACTIONS RÉGIONALES (PLAN BRUXELLOIS DE PRÉVENTION ET DE PROXIMITÉ ET DISPOSITIF D’ACCROCHAGE SCOLAIRE / PPS).....	327
7.1. Recommandations pour le Plan bruxellois de Prévention et de Proximité	327
7.2. Cadre DAS/PPS.....	329
RÉFÉRENCES	331
ANNEXES.....	343

Liste des figures

Figure 1 : Modèle de stratégie (basé sur : De Witte et Mazrekaj, 2015, p. 19).....	21
Figure 2 : Types d’absentéisme scolaire	32
Figure 4 : Indicateurs de décrochage scolaire en RBC	38
Figure 5 : Abandon scolaire précoce par Région selon les données d’Eurostat.....	40
Figure 6 : Abandon scolaire précoce en RBC.....	43
Figure 7 : Abandon scolaire précoce en RBC selon le lieu d’établissement de l’école	43
Figure 8 : Abandon scolaire précoce selon les données de la FWB	46
Tableau 1 : Codes PA (absences problématiques) dans l’enseignement secondaire, par province et pour la RBC, pour l’année scolaire 2014-2015.....	52
Tableau 2 : Codes PA par forme d’enseignement et par degré en RBC pour l’année scolaire 2014-2015	52
Tableau 3 : Pourcentage de jeunes qui, en RBC, totalisaient selon le SCOS au moins 10 demi-jours d’absence problématique pour l’enseignement secondaire, ou au moins 9 dans le cas de l’enseignement primaire, au cours de l’année scolaire 2015-2016	55
Tableau 4 : Absences problématiques dans l’enseignement primaire néerlandophone en 2014-2015, selon le genre.....	63
Figure 10 : Allochtones non occidentaux en pourcentage de la population totale en 2016.....	65
Figure 11 : Nombre de délits par province et par an	66
Figure 12 : Pourcentage de personnes (de 15 ans et plus) ayant à une fréquence hebdomadaire une consommation excessive d’alcool (femmes : plus de 14 verres par semaine, hommes : plus de 21 verres par semaine), par Région et par an	66
Tableau 5 : Pourcentage de personnes peu qualifiées (ISCED 0-2) parmi la population adulte (25-64 ans) en 2016.....	69
Tableau 6 : Variation moyenne du prix d’une maison d’habitation, par commune (source : calcul propre sur la base des données de l’IBSA)	71
Tableau 7 : Parc de logements sociaux par rapport au nombre total de logements par commune en 2015 (source : calcul propre sur la base des données de l’IBSA, 2017).....	73
Tableau 8 : Nombre d’incidents de violence physique intrafamiliale enregistrés en 2016 (Police fédérale, 2017).....	74
Figure 14 : Nombre de places disponibles par jeune en âge de fréquenter l’enseignement secondaire, par commune de la RBC et pour l’année scolaire 2015-2016.....	75
Figure 15 : Part des étudiants du quartier fréquentant l’enseignement secondaire à proximité de leur domicile en 2015-2016.....	76
Tableau 9 : Changements d’école	78
Figure 16 : Chômage en Région de Bruxelles-Capitale, par quartier	80
Figure 17 : Revenu par habitant des communes bruxelloises en 1989 (rouge – base Belgique = 100) et 2005 (bleu – base Belgique = 100)	81
Figure 18 : Revenu médian après impôt des déclarations par quartier en RBC en 2013	82

Figure 19 : Indicateurs proposés pour le décrochage scolaire	103
Figure 20 : Aperçu des instances et initiatives publiques directement impliquées dans la lutte contre le décrochage scolaire en RBC.....	106
Tableau 10 : Institutions présentes lors du focusgroup du 9 mai organisé par perspective.brussels	153
Tableau 11 : Schéma des actions par groupe cible primaire	169
Tableau 13 : Schéma récapitulatif.....	177
Tableau 15 : Répartition des projets DAS par réseau par rapport à la proportion totale dans la Région	207
Tableau 16 : Répartition des projets DAS par réseau par rapport à la proportion totale dans la Région	208
Figure 31b : Nombre de projets DAS par commune, enseignement secondaire	211
Tableau 17 : Groupe cible sur la base de l'âge (enseignement fondamental)	214
Tableau 18 : Groupe cible sur la base de l'âge (enseignement secondaire)	215
Figure 22 : Choix de l'objectif visé pour les projets DAS.....	217
Tableau 19 : Thème prioritaire spécifique : comparaison engagement académique contre engagement psychosocial	218
Figure 24 : Ordre des thèmes spécifiques enseignement secondaire	222
Figure 25a : Ordre des outils enseignement fondamental (pourcentage)	225
Figure 25b : Ordre des outils enseignement secondaire (pourcentage)	226
Tableau 20 : Pourcentage d'outils pour l'apprentissage formel (enseignement fondamental)...	227
Figure 26 : Nombre de projets PPS par commune.....	228
Tableau 21 : Type d'activités et outils choisis pour les projets PPS	231
Figure 27 : Politiques étrangères de lutte contre l'absentéisme scolaire.....	295

Liste des organisations et programmes

AGAJ	Administration Générale de l'Aide à la Jeunesse
AgODI	Agentschap voor Onderwijsdiensten
A.M.O	Aide en Milieu Ouvert
ASBL	Association sans but lucratif = vereniging zonder winstoogmerk (vzw)
BISA	Brussels Instituut voor Statistiek en Analyse = Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA)
RBC	Région de Bruxelles-Capitale
Secondaire spécial (BuSO)	Enseignement secondaire spécial
CEFA	Centre d'éducation et de formation en alternance Enseignement à temps partiel
CPAS	Centre Public d'Action Sociale = Openbaar centrum voor maatschappelijk welzijn (OCMW)
CLB	Centrum voor Leerlingenbegeleiding (centre d'accompagnement des élèves de la Communauté flamande)
COCOF	Commission communautaire française
CPMS	Centres Psycho-Médico-Sociaux
DAS	Dispositif d'Accrochage Scolaire = Programma Preventie Schoolverzuim (PPS)
Prof. à temps partiel (DBSO)	Enseignement secondaire professionnel à temps partiel
DLS	Diagnostic Local de Sécurité
FEFA	Football-Études-Familles-Anderlecht
SPF	Service public fédéral
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
IBSA	Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (= BISA)
LOP	Lokaal OverlegPlatform (plateforme de concertation locale de la Communauté flamande)
NEET	Not in Education, Employment or Training
NESSE	Network of Experts in Social Sciences of Education and Training
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement économiques
OCMW	Openbaar centrum voor maatschappelijk welzijn = Centre Public d'Action Sociale (CPAS)
ONE	Office de la Naissance et de l'Enfance

PPS	Programma Preventie Schoolverzuim = Dispositif d'Accrochage Scolaire (DAS)
SAJ	Services de l'Aide à la Jeunesse
SCOS	Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire
SPJ	Service de Protection de la Jeunesse
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (service flamand de l'emploi et de la formation professionnelle)
VGC	Vlaamse Gemeenschapscommissie (Commission communautaire flamande)
Vzw	Vereniging zonder winstoogmerk = Association sans but lucratif (ASBL)

Introduction générale

1. PROBLÉMATIQUE ET PERTINENCE

1.1 Est-ce que décrochage scolaire signifie la même chose que « schoolverzuim » en néerlandais ?

La présente étude a pour thème central le décrochage scolaire en Région de Bruxelles-Capitale, désigné sous le terme « *schoolverzuim* » dans les documents en néerlandais. Ces termes peuvent cependant couvrir une réalité différente dans chacune des deux langues. Vu la complexité de ce glissement de sens, il est important de l'expliquer d'entrée de jeu.

Dans la **Communauté française**, les concepts généraux « décrochage scolaire » et « abandon scolaire » sont les plus usités. Ces deux termes n'ont pas d'équivalent en néerlandais. Le premier concept désigne les différentes phases qu'un jeune traverse lorsqu'il est las de l'école et « décroche » progressivement de sa scolarité, s'en déconnecte. Le deuxième terme renvoie plutôt aux jeunes qui mettent explicitement un terme à leurs études avant l'obtention d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur et ne suivent plus aucune forme d'enseignement ou de formation. D'autres concepts souvent utilisés sont « absentéisme » « Abandon Scolaire Précoce (ASP) » et « déscolarisation ».

Dans la **Communauté flamande**, les termes les plus utilisés sont « *schooluitval* » et « *schoolverzuim* ». On parle de « *schooluitval* » lorsqu'un jeune quitte prématurément le système d'enseignement, c'est-à-dire sans disposer d'un diplôme et sans suivre d'autre formation. Ce terme se rapproche le plus du terme français « abandon scolaire », mais désigne plutôt le processus que le résultat proprement dit. Le terme « *schoolverzuim* » peut se définir comme l'absence problématique, et se rapproche le plus du terme français « absentéisme ». Quant au terme « *problematische afwezigheid* » (absence problématique), il peut faire l'objet d'une interprétation très large. La présente étude porte surtout sur l'absentéisme scolaire illégitime ou « brossage », lequel peut revêtir différentes formes. C'est ainsi que l'on peut distinguer les

brosseurs occasionnels, les brosseurs calculés, les brosseurs périodiques et les brosseurs permanents (voir le chapitre 1). L'étude se concentre principalement sur l'absentéisme périodique et/ou permanent.

Il est important d'avoir à l'esprit qu'à **Bruxelles**, la politique couvre à la fois la Communauté française et la Communauté flamande. En ce sens, le choix de l'un ou l'autre des concepts évoqués plus haut a aussi des implications pour les options politiques locales et la pratique.

Pour résumer : nous avons pour la rédaction de ce rapport considéré que le terme « décrochage scolaire » correspondait aux termes néerlandais « *schooluitval* » ou « *schools afhaken* », tandis que le concept « absentéisme » couvrait la même signification que le « *schoolverzuim* » en néerlandais. Il convient toutefois d'ajouter que le terme « *schooluitval* » porte également sur le processus, et pas uniquement sur le résultat (à savoir le fait de quitter le système d'enseignement sans avoir décroché de diplôme). Il en va de même pour les termes « absentéisme » et « *schoolverzuim* », que nous concevons au sens large (voir le chapitre 1). Lorsque nous citons des documents de politique officiels de la RBC existant dans les deux langues, ou des sources de la littérature, nous préférons conserver les termes tels qu'ils y figurent.

1.2 Le décrochage scolaire en Région de Bruxelles-Capitale

Les enfants sont soumis à l'obligation scolaire à partir de l'âge de 6 ans jusqu'au jour de leur 18^e anniversaire¹. Dans la réalité de tous les jours, le décrochage scolaire est un grand problème. Selon les calculs de Galand e.a. (2011), 45 % des jeunes de la Région de Bruxelles-Capitale présentent un risque de décrochage scolaire : ils s'absentent², envisagent d'abandonner l'école et pensent

¹ L'obligation scolaire court jusqu'à 18 ans. Cela signifie concrètement que :

L'obligation scolaire court jusqu'au jour du 18^{ième} anniversaire du jeune.

Si un jeune a son 18^{ième} anniversaire par exemple le 3 mars, il est majeur à ce moment-là et peut donc décider de ne plus aller à l'école. Celui qui ne finit pas l'année scolaire, quitte par contre l'école sans diplôme.

Pour les jeunes nés après le 30 juin, l'obligation scolaire court jusqu'au 30 juin de l'année dans laquelle ils auront 18 ans. Un jeune ayant obtenu son diplôme d'enseignement secondaire, n'est plus soumis à l'obligation scolaire. Les enfants qui sont nés entre septembre et décembre sont soumis à l'obligation scolaire dès l'âge de cinq ans.

² Dans l'enseignement secondaire, les absences sont contrôlées soit à chaque heure de cours (Enseignement secondaire, Communauté française), soit une fois le matin et une fois l'après-midi (Enseignement primaire,

même pouvoir en tirer un avantage. Ces dernières années, entre 15 % et 20 % des jeunes de la Région de Bruxelles-Capitale quittent l'école sans diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (Chenu & Blondin, s.d.).

Une prévention précoce et adéquate est requise vu qu'il apparaît que les élèves en décrochage scolaire se retrouvent par exemple plus souvent confrontés à des problèmes sociaux (Reid, 1984) ou sont plus enclins à se livrer à des comportements criminels (Garry, 1996). De plus, si le décrochage scolaire débouche sur l'abandon scolaire précoce, le risque d'une intégration difficile sur le marché du travail et au sein de la société s'en trouve aggravé (De Witte et Mazrekaj, 2015).

1.3 Priorités politiques et engagements

Vu les lourdes conséquences dont il s'assortit, le décrochage scolaire constitue une priorité politique. Cette importance est déjà perceptible depuis plusieurs années en Fédération Wallonie Bruxelles (*Pacte d'Excellence*) et en Flandre (*Spijbelactieplan, actieplan Samen tegen Schooluitval*). En outre, la Région et les Communautés s'engagent à mettre en œuvre, dans le cadre de la « Stratégie 2025 pour Bruxelles » (objectif 6), un programme bruxellois pour l'enseignement. L'un des axes politiques consiste à mettre au point une stratégie bruxelloise de lutte contre le décrochage scolaire. Cet axe a été intégré dans le plan d'action du Service École de perspective.brussels. Aux côtés de la Région de Bruxelles-Capitale, on retrouve parmi les acteurs essentiels impliqués les deux Communautés, les commissions communautaires et les communes. À cela s'ajoutent de nombreux acteurs du secteur de l'enseignement proprement dit (les écoles, mais aussi les CPMS/CLB et autres), de la police et de la justice, de l'encadrement des jeunes, de l'action sociale, etc., qui peuvent eux aussi apporter une précieuse contribution. Nous pensons aussi à des initiatives comme les écoles de devoirs ou aux associations (notamment actives dans la lutte contre la pauvreté). Nombre d'actions bénéficient du soutien (financier) de la Région de Bruxelles-Capitale.

Communauté française & Communauté flamande) ; les absences sont exprimées en demi-journées (voir le chapitre 3).

1.4 À développer : composantes essentielles pour une stratégie cohérente

La mise au point d'une stratégie pour la Région de Bruxelles-Capitale n'est pas une évidence vu l'absence actuelle de plusieurs composantes de base indispensables : 1) il n'existe pas de (bon aperçu des) données régionales, 2) il n'existe pas de termes, définitions ni indicateurs communs aux Communautés française et flamande, 3) les actions et initiatives actuelles sont morcelées, 4) il n'existe pas de plan global visant à attribuer à toutes les actions et initiatives une place au sein d'un plan d'approche cohérent et systématique. Le contexte institutionnel de la Région de Bruxelles-Capitale en matière d'enseignement est complexe : l'enseignement francophone et l'enseignement néerlandophone coexistent, mais dépendent chacun d'une autorité différente (la Communauté française et la Communauté flamande), plusieurs réseaux d'enseignement cohabitent sont impliqués, etc.

Le présent rapport se propose de jeter les bases de ces composantes essentielles en tenant compte de la complexité et de la spécificité de l'enseignement en Région de Bruxelles-Capitale. Dans l'exposé qui suit, nous décrivons les objectifs et l'intention du rapport.

2. LE RAPPORT

2.1 Objectifs du rapport

Le rapport se compose de deux parties ayant chacune ses objectifs propres. La Partie 1 du rapport décrit la situation actuelle et la politique menée en Région de Bruxelles-Capitale dans le cadre du décrochage scolaire. Le premier objectif consiste à esquisser un portrait détaillé du décrochage scolaire. Le second objectif vise à inventorier et à évaluer les actions politiques et les initiatives prises dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire.

La Partie 2 du rapport développe une stratégie bruxelloise de lutte contre le décrochage scolaire. Nous commençons par mettre au point une définition commune du décrochage scolaire, pour ensuite formuler sur cette base des recommandations concrètes.

Avant de décrire ci-après l'intention de l'étude et le résultat visé pour chaque partie et pour chaque objectif, nous allons présenter les cadres théoriques qui sont utilisés dans le présent rapport.

2.2 Les cadres théoriques

Afin de présenter de manière cohérente les différents aspects du rapport (à savoir les définitions, les indicateurs, les chiffres, la description des actions et initiatives et une stratégie politique), nous partirons d'un cadre théorique uniforme. Nous avons choisi d'utiliser deux cadres théoriques qui aideront dans un premier temps à esquisser un portrait global de la problématique, et ensuite à répertorier et analyser les actions et initiatives existantes afin de parvenir à une stratégie efficace.

Le premier cadre a trait aux facteurs inhérents:

Les facteurs qui, au niveau de l'élève, peuvent potentiellement jouer un rôle dans le décrochage scolaire sont le sexe, l'âge, les résultats scolaires, la personnalité et les problèmes de comportement. Le chapitre 1.4 détaille les différents facteurs de risque. Ces facteurs individuels ne sont cependant qu'une facette de l'ensemble. Si l'on réduit la cause du décrochage scolaire à des facteurs individuels, on risque d'attribuer le problème purement à l'élève, et ainsi d'aboutir à une approche axée uniquement sur l'élève et ayant purement une vocation de compensation ou de remédiation. Nous optons dès lors pour un cadre (à savoir celui proposé par Rumberger, 2011, voir également le cadre similaire esquissé par Poncelet & Lafontaine, 2011) qui considère le décrochage scolaire comme un phénomène multidimensionnel : les facteurs individuels sont influencés par des facteurs au niveau de la famille (les caractéristiques du ménage, dont le statut socioéconomique, la situation familiale), du quartier et de l'école (tant l'école actuelle que l'ancienne école). En ce qui concerne le quartier et l'entourage direct du jeune (en marge de sa famille), les jeunes du même âge (« peers ») s'avèrent avoir une influence notable sur le décrochage scolaire (voir le chapitre 1.4). Les élèves dont les amis bossent fréquemment ou affichent un comportement délinquant ont tendance à imiter ce comportement ; à l'inverse, les élèves imitent aussi leurs amis lorsque ceux-ci suivent assidûment les cours (Vitaro, Larocque, Janosz & Tremblay, 2001 ; Nederlands Jeugd Instituut, 2009, p. 3-4). Le fait de vivre dans un

quartier où la pauvreté, la criminalité et la toxicomanie sont monnaie courante aggrave le risque d'absentéisme scolaire et d'abandon scolaire précoce (voir le chapitre 1.5).

Le chapitre 1.4 aborde les facteurs de risque au niveau de l'école. Au niveau de l'école, il s'avère qu'un enseignement de mauvaise qualité et une importante rotation parmi les enseignants sont susceptibles d'inspirer aux élèves une indifférence à l'égard de l'école et d'augmenter l'attrait des comportements déviants (Dowrick & Crespo, 2005). D'autres facteurs de risque au niveau de l'école peuvent être un climat d'insécurité, un enregistrement déficient du décrochage scolaire, l'absence de conséquences (adéquates) du décrochage scolaire, l'absence de récompenses (adéquates) de la présence, une mauvaise relation entre l'élève et l'enseignant et le manque d'attention à l'égard des questions de diversité (Kearney, 2008). Enfin, il existe aussi un risque accru d'absentéisme scolaire s'il existe entre l'élève et l'école une discordance sur le plan de la langue, du contexte culturel ou du statut social (Nederlands Jeugd Instituut, 2009, p. 3-4).

Le deuxième cadre a trait aux composantes d'une stratégie efficace de lutte contre le décrochage scolaire :

Les enfants qui ont accumulé des retards dans différents domaines sont souvent confrontés à une conjonction des facteurs de risque que nous évoquions plus haut. L'enseignement joue néanmoins un rôle crucial dans ce concours de circonstances vu qu'il dispose en comparaison des autres institutions – de par le temps que les enfants passent à l'école – de davantage d'opportunités d'exercer une influence positive sur les comportements à risques (Junger-Tas, 2002, dans Nederlands Jeugd Instituut, 2009, p. 4). Il s'agit donc de mettre au point une stratégie conduisant à une approche intégrale influençant outre l'élève lui-même – simultanément et à un stade le plus précoce possible – également la famille, le quartier et les jeunes du même âge (« peers ») et parvenant à renforcer à ce point l'école que cette dernière parvient à exercer une influence positive sur ce comportement à risques. Dans le même temps, toute une série d'autres acteurs jouent un rôle en dehors du domaine de l'enseignement – au niveau politique et pratique, et peuvent également déployer des actions et initiatives (voir plus haut).

En fonction de l'objectif 2 et de l'objectif 4 du présent rapport, dans le cadre desquels les pratiques existantes sont inventoriées et des propositions formulées en vue d'une stratégie commune et

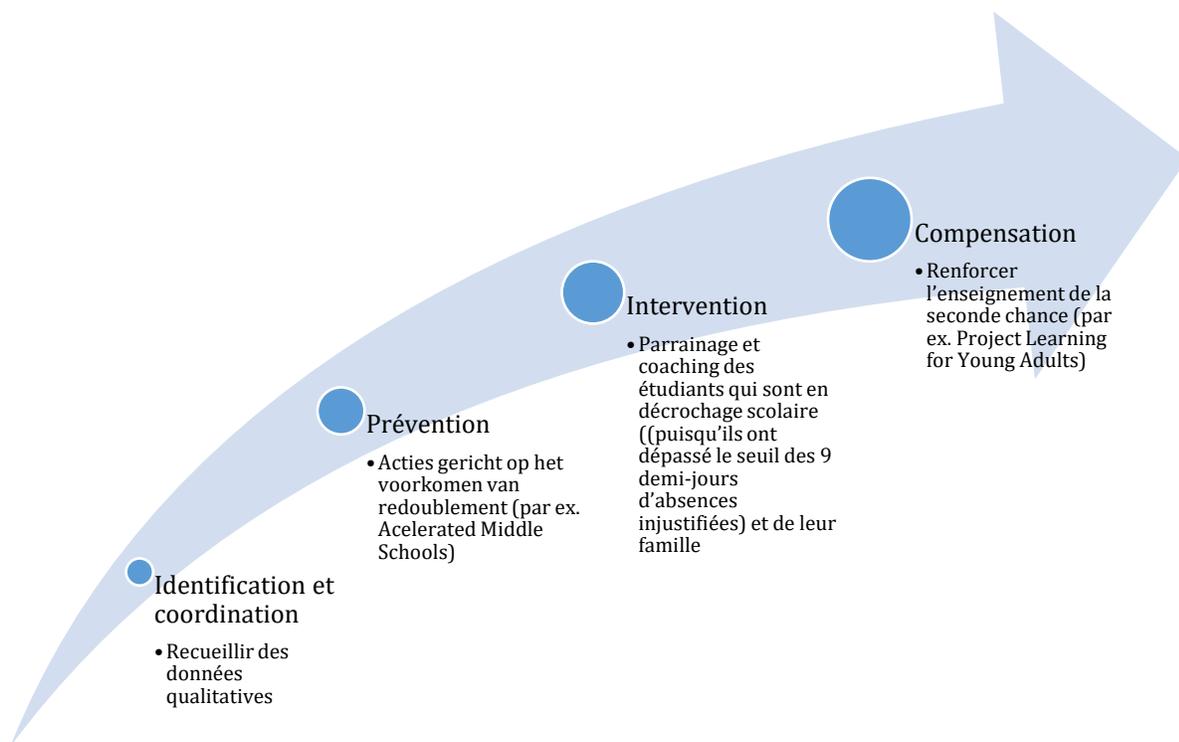
intégrale, nous recourons à un cadre qui suppose une approche intégrale et offre en même temps la possibilité d'ordonner les pratiques existantes et de tester cette approche intégrale. Il s'agit d'un cadre qui repose sur une recommandation européenne (Conseil de l'Union européenne, 2011) visant à lutter contre le décrochage scolaire. Dans ce rapport nous utilisons ce cadre pour catégoriser les pratiques possibles. Nous sommes conscients que toutes les pratiques ne peuvent pas être reprises dans un cadre spécifique, que certaines pratiques peuvent appartenir à plusieurs catégories ou ne reflètent pas tout à fait la réalité du terrain. Ainsi nous allons compléter, enrichir et nuancer ce cadre, en nous basant sur la pratique bruxelloise (voir Chapitre 4 et 5).

Ce cadre européen subdivise les mesures de lutte contre le décrochage scolaire en quatre catégories :

- Mesures axées sur l'**identification et la coordination** des causes et facteurs du décrochage scolaire (voir l'objectif 1 de cette mission). Il est en effet crucial d'adapter correctement les mesures aux besoins spécifiques des décrocheurs.
- La **stratégie de prévention** englobe toutes les actions ayant pour objectif d'éviter l'apparition ou l'installation de certaines conditions ou de certains obstacles compliquant le parcours scolaire d'un élève (par exemple en prévenant ou en éliminant rapidement le retard scolaire et/ou les problèmes d'apprentissage, les premiers signes d'absentéisme scolaire, la fragilité de l'environnement d'apprentissage à la maison, etc.). Les actions qui permettent d'améliorer le climat à l'école relèvent également de la prévention.
- La **stratégie d'intervention** a trait aux actions politiques qui s'attaquent au décrochage ou à l'absentéisme problématique, et ce dès le moment où les problèmes se manifestent. La différence par rapport à la prévention réside dans le fait que l'intervention est réactive, tandis que la prévention est proactive. La situation est déjà perçue comme très problématique et incontrôlable par les différents acteurs, par exemple en cas de conflits entre l'école et l'élève ou de menace d'exclusion.
- La **stratégie de compensation**, enfin, consiste en des actions qui offrent des opportunités d'enseignement et de formation aux élèves majeurs qui ont abandonné leur scolarité (décrochage scolaire absolu, cf. NEET). Ceci sort du cadre de la présente étude.

Le modèle de stratégie est présenté de manière schématique à la Figure 1. Des expériences étrangères suggèrent que la politique la plus efficace est celle qui inclut de manière cohérente tous ces types de mesures et est adaptée aux besoins locaux et à la population locale (De Witte et Cabus, 2013). Pour résumer, il s'agit de mettre au point en fonction de l'objectif 4 (recommandations) une stratégie commune présentant ces caractéristiques. Autrement dit, la stratégie veillera à comporter suffisamment de mesures de chaque type, à fondre les différentes mesures en un ensemble cohérent et à être suffisamment flexible que pour pouvoir être adaptée aux besoins locaux et à la population locale.

Figure 1 : Modèle de stratégie (basé sur : De Witte et Mazrekaj, 2015, p. 19)



2.3 L'intention et le résultat de l'étude

2.3.1 Partie 1 : Description de la situation et de la politique actuelles en matière de décrochage scolaire

Objectif 1 : Obtenir un aperçu détaillé du décrochage scolaire

Approche

Dans le premier chapitre du rapport, nous nous proposons de décrire le décrochage scolaire en tenant compte des différents types de décrochage scolaire. Nous nous pencherons d'abord sur les types de décrochage scolaire que le commanditaire lui-même distingue (décrochage scolaire passif et actif, abandon scolaire précoce et 'Not in Education, Employment and Training' - NEET). Dans la mesure du possible, nous compléterons les informations relatives à ces types au moyen d'informations concernant d'autres types de décrochage scolaire qui sont distingués dans les rapports de politique ou la littérature scientifique, que ce soit en Belgique ou à l'étranger. Sur la base des données recueillies (voir ci-dessous), nous abordons dans la mesure du possible la fréquence et l'évolution des différents types de décrochage. Cet aperçu de la situation permet de discerner quelles informations sont disponibles et lesquelles ne le sont pas, et d'évaluer la qualité des informations disponibles. Nous donnons aux chiffres une interprétation concrète en indiquant quels types de décrochage scolaire sont plus problématiques, ou le sont moins, où se situent les principales difficultés, quels sont les facteurs de risque les plus fréquents, ...

Collecte des données

Nous utilisons des sources (écrites) et banques de données existantes. Nous recueillons notamment les données concernant le décrochage scolaire et les indicateurs socioéconomiques auprès du Département Onderwijs en Vorming de la Communauté flamande, de l'IBSA, de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la Commission communautaire flamande (Vlaamse Gemeenschapscommissie), de la Région de Bruxelles-Capitale et auprès des pouvoirs locaux.

Objectif 2 : Inventaire et évaluation des actions politiques et initiatives prises dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire

Approche

La réalisation du deuxième objectif de l'étude requiert diverses recherches.

Inventaire des actions et initiatives émanant de la Région de Bruxelles-Capitale

Nous utilisons les deux cadres théoriques utilisés pour cette étude pour identifier les causes du décrochage scolaire et établir la typologie des mesures potentielles à prendre contre le décrochage scolaire. Ce canevas nous permet de répertorier les actions politiques et autres initiatives prises dans l'enseignement primaire et secondaire ordinaire et spécial au sein de la RBC, et de sélectionner les expériences et évaluations fructueuses à l'étranger. Autrement dit, nous nous mettons en quête à la fois d'actions politiques et d'initiatives qui interviennent (uniquement) au niveau individuel (du décrocheur ou des élèves à risques pris individuellement). En plus, nous nous intéressons aussi aux actions politiques et aux initiatives visant, au niveau de la famille, du quartier et de l'école, à prévenir le décrochage scolaire actif ou l'abandon scolaire précoce en favorisant les performances d'apprentissage des élèves (engagement académique), la motivation, le bien-être et l'implication à l'école (engagement social). Nous établissons de cette manière un inventaire des actions politiques et initiatives qui existent au sein de la RBC (voir chapitre 3-5, et annexe). L'inventaire informe sur: organisation(s) et acteurs concernés, lieu de l'action (école, commune, RBC, ...), objectif, groupe(s) cible(s), description de l'action, , source de financement, accords de collaboration avec d'autres organisations (au niveau local et au sein de la RBC), et type de mesure (voir la typologie présentée dans le cadre théorique).

En fonction de l'objectif 4 du rapport (la formulation de recommandations), nous procédons ici à un approfondissement : nous analysons 9 pratiques qui se révèlent inspirantes, et pour lesquelles il existe une surface portante. Nous obtenons ainsi d'autres informations pertinentes pour la mise au point de la stratégie pour la Région de Bruxelles-Capitale en ce qui concerne la théorie d'évolution sous-jacente, la genèse, le processus de mise en œuvre et les conditions essentielles à l'élargissement de l'action ou de l'initiative à l'échelle de la RBC. La sélection des actions a été

opérée par le comité d'accompagnement³. Pour chaque action ou initiative, un rapport décrit ces caractéristiques additionnelles (voir chapitre 6).

Collecte de données

Nous consultons des sources écrites dans lesquelles des actions et initiatives sont susceptibles d'être citées, comme des notes de politique consacrées au thème de l'enseignement, du décrochage scolaire, de l'abandon scolaire précoce, de l'approche intégrale des problèmes d'apprentissage, ... Ces sources peuvent être trouvées auprès de la RBC, de la VGC, de la Fédération Wallonie-Bruxelles, auprès des 19 communes, et de la Communauté flamande, dans des ouvrages, manuels ou périodiques récents destinés aux professionnels de l'enseignement, ...

Nous complétons les aperçus existants et décrivons les caractéristiques des actions et initiatives en recourant à des acteurs qui ont une bonne vue d'ensemble de l'approche du décrochage scolaire en Région de Bruxelles-Capitale. Ceci a été réalisé via des focusgroups regroupant les acteurs de terrain (focusgroep DAS-PPS, focusgroup PLPP), via la participation à la plateforme 'Samen tegen Schooluitval' et via des entretiens avec le SCOS et AGODI et via le comité d'accompagnement de l'étude.

Description des meilleures pratiques mises en œuvre dans le reste de la Belgique et/ou à l'étranger

Nous procédons par ailleurs à une analyse des pratiques qui se révèlent fructueuses dans le reste de la Belgique et/ou à l'étranger. L'objectif de ce volet est surtout de fournir de bons exemples et de procurer de l'inspiration, raison pour laquelle nous optons explicitement pour les meilleures pratiques. Nous choisissons pour ce faire des pratiques qui ont vu le jour dans des contextes urbains comparables à celui de Bruxelles, ayant pour but d'endiguer le décrochage scolaire ou

³ Le comité d'accompagnement est bien placé pour cette tâche, parce qu'il s'agit d'acteurs qui connaissent bien la problématique et la pratique et d'acteurs qui déploieront concrètement une prochaine phase de la stratégie commune. Ces acteurs sont issus des différents secteurs : enseignement, action sociale, police, justice, pouvoirs publics à l'échelon communal, communautaire et régional.

l'abandon scolaire précoce, ou constituant de bons exemples d'une approche intégrale, davantage que nous ne basons notre choix sur un continent ou un pays. Nous puisons pour ce faire dans des rapports scientifiques ainsi que dans les compendiums, boîtes à outils et notes des pays de l'Union européenne.

1) Analyse des actions et meilleures pratiques répertoriées

Afin de parvenir dans le cadre de l'objectif 4 à des recommandations pertinentes, il est indispensable non seulement d'inventorier, mais aussi d'analyser les actions et initiatives qui existent au sein de la RBC ainsi que les meilleures pratiques mises en œuvre dans le reste de la Belgique et/ou à l'étranger. Les modèles du cadre théorique servent dans ce contexte de cadre d'analyse et de comparaison. Les questions sur lesquelles l'analyse se concentre sont les suivantes : quelles mesures d'action (cf. typologie) sont courantes et lesquelles ne le sont pas ? Certaines actions ont-elles trait à plusieurs types de mesures ? Quelles sont les caractéristiques récurrentes des actions à l'échelon communal, communautaire et régional, et ce tant en ce qui concerne l'objectif que la vision, le groupe cible et le type d'action ? Quels acteurs sont impliqués et lesquels ne le sont pas ? Sur quels facteurs mise-t-on davantage, moins ou peu (élève, famille, quartier, école) ? Dans quelle mesure joue-t-on la carte d'une approche intégrale ? Quelles conditions sont cruciales pour le succès de l'approche, quels obstacles doivent être surmontés ?

L'analyse enrichit l'inventaire (classification, cadre et compréhension au lieu d'une simple énumération des initiatives) et jette l'indispensable pont vers la réalisation de l'objectif 4.

2) Discussion au sein d'un workshop

Les conclusions de l'analyse ont été soumises à différents acteurs, avant tout pour validation mais aussi pour fournir des précisions.

En second lieu, ces conclusions permettent de préparer les recherches à réaliser dans le cadre de l'objectif 4 (la mise au point d'une stratégie pour la RBC) du présent rapport.

2.3.2 Partie 2 : Mise au point d'une stratégie bruxelloise de lutte contre le décrochage scolaire

Objectif 3 : Mise au point de définitions communes du décrochage scolaire et des indicateurs

Approche

Dans la première partie – objectif 1 – de cette étude, nous avons décrit la situation du décrochage scolaire au sein de la RBC ainsi que les risques du décrochage scolaire. Nous avons élaboré en vue de cette description une typologie du décrochage scolaire et nous avons recueilli des données. La seconde partie de l'enquête se base sur cet acquis.

1) Analyse des définitions et indicateurs utilisés

Pour parvenir à des définitions communes du décrochage scolaire et finalement à des indicateurs (objectif 3 de la mission), nous commençons par examiner quelles définitions et quels indicateurs on retrouve pour les différents types de décrochage scolaire dans la pratique bruxelloise, dans les rapports de monitoring, dans les rapports de politique et dans la littérature scientifique. Il peut arriver que des concepts identiques soient définis et appliqués de différentes manières. Nous pouvons déterminer les éléments cruciaux et les éléments qui sont éventuellement importants à des fins spécifiques.

2) Définition proposée

Partant d'une analyse critique, d'une consultation de la littérature, de l'apport du groupe de pilotage et du comité d'accompagnement et d'entretiens avec les parties prenantes (notamment le SCOS et l'AGODI), nous évaluons les principaux avantages et inconvénients des indicateurs actuels. Nous proposons par ailleurs des définitions et indicateurs communs, que nous soumettons ensuite au groupe de pilotage et au panel plus large du comité d'accompagnement. Nous précisons par la même occasion quels indicateurs peuvent être recueillis à quel niveau (par exemple à l'échelon de la Communauté, de la commune, de l'école, etc., sur la base de quelles sources et à quelle fréquence.

Objectif 4 : Formulation de recommandations

Approche

1) Mise en place d'un cadre pour la stratégie d'action commune

Sur la base des informations provenant des recherches réalisées dans le cadre de la Partie 1, des conclusions du rapport intermédiaire et des résultats de l'objectif 3, nous créons un cadre pour la stratégie d'action commune. Une synthèse critique identifie les points forts, les points faibles, les lacunes, les points de vue et objectifs communs ainsi que les éventuelles zones de tension.

2) Transposition en recommandations

Les conclusions de cette analyse critique sont ensuite transposées en recommandations pour la gestion des actions régionales ; nous proposerons dans ce contexte une sélection d'actions et de stratégies prioritaires (lesquelles maintenir, lesquelles abandonner, lesquelles introduire, choix du niveau des actions). Vu la dimension commune et conjointe, il nous semble également important de modeler les actions et stratégies sélectionnées en un ensemble stratégique cohérent, en indiquant sur quels facteurs et quel type de mesures (voir le canevas) les actions doivent idéalement miser et de quelle manière elles sont liées aux stratégies. Les recommandations révéleront :

- Au niveau des actions : à quel niveau une action doit être mise en œuvre, quels acteurs doivent être impliqués et en quelle qualité, ...
- Au niveau de la gestion : gestion et coordination, monitoring, formation de réseaux (à quel niveau : local et/ou supralocal, quels thèmes, fonction du réseau), ...

Dans cette partie de l'étude, nous acquérons différentes formes de connaissances et de notions. Pour commencer, nous savons quelles définitions et quels indicateurs sont ou peuvent être utilisés, et lesquels seront utilisables pour la RBC. Nous pouvons dans ce contexte formuler des recommandations pratiques pour le monitoring. La littérature scientifique n'a pas encore analysé l'efficacité de l'enregistrement du décrochage scolaire, mais nous nous attendons a priori à ce qu'un meilleur monitoring de l'absentéisme conduise à un choix plus judicieux des priorités politiques et à un meilleur suivi des actions et initiatives. Ensuite, la confrontation de tout le

matériel recueilli nous permet de voir ce qui mérite recommandation dans le cadre de la gestion des actions et stratégies, ce qui favorise les synergies et comment un réseau peut être développé.

3. GUIDE DE LECTURE

Comme nous le disions, de nombreuses recherches ont été réalisées aux fins de cette étude, contribuant chaque fois à plusieurs objectifs. Pour une bonne lisibilité du rapport, nous avons choisi de le structurer comme suit :

- Chapitre 1 : Description du décrochage scolaire en Région de Bruxelles-Capitale
- Chapitre 2 : Optimisation des indicateurs du décrochage scolaire
- Chapitre 3 : Acteurs institutionnels en Région de Bruxelles-Capitale : inventaire et analyse
- Chapitre 4 : Inventaire et analyse des pratiques communales
- Chapitre 5 : Inventaire et analyse du Dispositif d'Accrochage Scolaire
- Chapitre 6 : Analyse détaillée des pratiques bruxelloises inspirantes
- Chapitre 7 : Description des bonnes politiques et meilleures pratiques étrangères
- Chapitre 8 : Stratégie de lutte contre le décrochage scolaire

CHAPITRE 1 : Description du décrochage scolaire en Région de Bruxelles-Capitale

Dans la première partie du rapport, nous proposerons une description typologique du décrochage scolaire, en tenant compte des différents types de décrochage scolaire. Ensuite, nous aborderons les indicateurs qui sont utilisés à Bruxelles et décrirons l'évolution de ces indicateurs dans les statistiques. Dans un troisième temps, nous approfondirons les facteurs de risque du décrochage scolaire et les replacerons dans le contexte de la Région de Bruxelles-Capitale (RBC). Les recherches menées dans le cadre du chapitre 1 nous permettent d'appréhender les types de décrochage, l'ampleur du phénomène et la prévalence des facteurs de risque. Il devient ainsi possible de sensibiliser les différents acteurs à l'urgence du problème et de désigner les points d'attention à prendre en compte pour la stratégie à développer. Par ailleurs, on obtient également une base conceptuelle et empirique pour la création d'indicateurs propres pour la RBC (chapitre 3 du rapport). Plus spécifiquement, nous mettons au point un indicateur pour le décrochage relatif, absolu et l'abandon scolaire précoce, compte tenu de la typologie plus détaillée du décrochage scolaire (voir plus loin la Figure 2). Nous ouvrirons ce chapitre sur une description de la méthode d'enquête utilisée.

1. MÉTHODE UTILISÉE POUR LA DESCRIPTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Les analyses réalisées dans le cadre du chapitre 1 reposent sur des sources écrites et bases de données existantes. La typologie du décrochage scolaire se base avant tout sur une analyse détaillée et systématique des textes de politique de la Région de Bruxelles-Capitale (RBC), de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), de la Communauté flamande et de la VGC. Des informations ont par ailleurs été recherchées au sujet des autres types de décrochage scolaire qui sont distingués en Belgique et à l'étranger dans les rapports de politique ou la littérature scientifique. Dans un deuxième temps, les analyses ont été enrichies au moyen d'informations publiques

provenant des sites Internet et des documents de politique d'organisations pertinentes. Il s'agit en particulier d'Eurostat, de l'Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODi, l'agence flamande en charge de l'enseignement), de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), du Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire (SCOS – un service du Ministère de la FWB), de l'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA), de la police, du parquet, du Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB, le centre d'accompagnement des élèves dans l'enseignement flamand), du Centre Psycho-Médicosocial (PMS), du Monitoring des Quartiers de la Région de Bruxelles-Capitale et d'ETNIC. En troisième lieu, un entretien a été mené avec des représentants du SCOS et d'AGODi.

L'analyse des facteurs de risque commence par la consultation de l'abondante littérature qui en fournit un aperçu. Ces ouvrages résument la situation scientifique et politique, et proposent une analyse critique des éléments probants disponibles. Plus précisément, les ouvrages synoptiques suivants ont été inclus dans le périmètre d'analyse : Chenu et Blondin (2013), De Grande, Hercot et Vandenheede (2014), De Witte et Mazrekaj (2015), De Witte et Mazrekaj (2016), Rumberger (2011), et Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) (2009). Étant donné que ces articles offrent un aperçu général de la littérature disponible, les éléments spécifiques au contexte ont été confrontés à l'analyse des rapports (de politique) portant spécifiquement sur la Région de Bruxelles-Capitale. La sélection des rapports (de politique) est similaire à celle décrite au paragraphe précédent. En guise de critères d'inclusion pour les articles et les rapports (de politique), nous utilisons, à l'instar de Corijn et Lorand (2008, p. 28), les concepts suivants qui apparaissent dans des sources Internet et documents de politique pertinents de la Communauté française et de la Communauté flamande. En français : « décrochage », « décrocher », « accrochage », « accrocher », « accrocheur », « brossage », « brosser » et « échec ». En néerlandais : « spijbelaar », « spijbelen », « schooluitval », « schoolverzuim », « leerplicht » et « schoolverlater ». Nous prenons comme critère d'exclusion les documents de politique belges qui ont trait à la Communauté germanophone étant donné qu'ils ne sont pas d'application pour Bruxelles. Bien que l'analyse des documents de politique se veuille exhaustive, la présentation des facteurs de risque ne l'est pas.

2. TYPOLOGIE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

On parle du décrochage scolaire lorsqu'un élève, sans raison valable, ne respecte pas l'obligation scolaire (Ministère de la Communauté française, 2014 ; Ministère flamand de l'enseignement et de la formation, 2017). Nous faisons à cet égard la distinction entre **le décrochage passif**, dans lequel un élève se désintéresse de l'enseignement mais sans brosser ni abandonner prématurément ses études, et **le décrochage actif**, dans lequel l'élève brosse et/ou abandonne prématurément ses études.

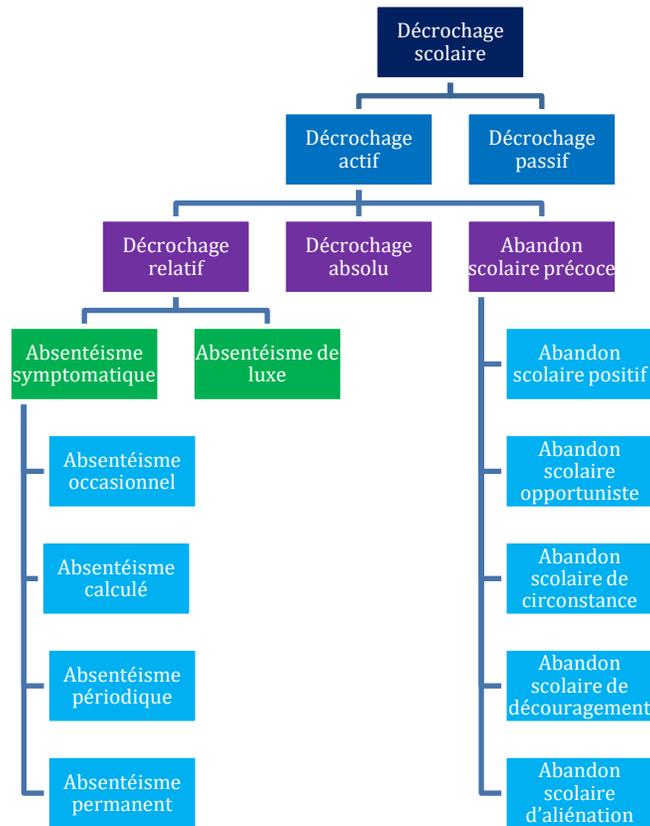
2.1 Décrochage passif

Il est question de décrochage passif lorsque les élèves se désintéressent de l'enseignement mais sans brosser ni abandonner prématurément leurs études. Ils ne prêtent pas attention aux cours et peuvent ainsi accuser un retard scolaire, mais il relève plutôt de la tâche de l'enseignant d'impliquer au maximum les élèves à travers des formes de travail favorisant l'activation. Dans le sillage des théories cognitives et constructives de l'apprentissage, les formations d'enseignants misent résolument sur la prévention du décrochage passif, par exemple par le biais d'un choix différencié de médias, de formes de travail, de formes d'évaluation ou d'objectifs d'apprentissage (De Witte et Schelfhout, 2015). Au chapitre 3 du présent rapport, nous présenterons quelques mesures qui ont été introduites en RBC pour endiguer le décrochage passif.

2.2 Décrochage actif

Il est question de décrochage actif lorsqu'un élève brosse et/ou abandonne prématurément ses études.

Figure 2 : Types de décrochage scolaire



Source : De Rijksoverheid (2008) ; Ministère de la Communauté française (2014) ; Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE, 2009) ; Reid (1999) ; Ministère flamand de l'enseignement et de la formation (2017).

La Figure 2 approfondit la typologie du décrochage actif. Cette subdivision repose sur la classification de Reid (1999), qui est également utilisée par la Communauté flamande et la Communauté française (Ministère de la Communauté française, 2014 ; Ministère flamand de l'enseignement et de la formation, 2017). L'œuvre académique de Reid (1999) a également été utilisée pour la classification du décrochage scolaire aux Pays-Bas (De Rijksoverheid, 2008) ainsi que par le Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE, 2009). Nous distinguons trois formes de décrochage actif, à savoir **le décrochage relatif, absolu et l'abandon scolaire précoce** (De Rijksoverheid, 2008 ; Ministère de la Communauté française, 2014 ; Ministère flamand de l'enseignement et de la formation, 2017). Tout comme la Communauté flamande, la Communauté française utilise la limite d'âge en guise de distinction. Corijn et Lorand (2008) indiquent qu'en cas d'absentéisme ou de décrochage, il existe toujours une forte chance que le

jeune réintègre l'enseignement. Dans la littérature anglophone, on qualifie ces jeunes de « stop-outs » (voir par exemple Stratton et al., 2008). Les « stop-outs » retiennent moins l'attention dans la littérature académique, probablement parce que ces jeunes retournent à l'école au bout d'un certain temps. Contrairement au cas de l'abandon scolaire précoce, un « stop-out » n'interrompt son parcours scolaire que temporairement. Comme les « stop-outs » sont encore susceptibles de décrocher un diplôme par la suite, il est important de ne pas ignorer ce groupe lors de la création d'un indicateur (voir le chapitre 2).

2.2.1 Décrochage relatif

Une première forme de décrochage actif est le décrochage relatif. On parle de décrochage relatif lorsqu'un élève en âge d'obligation scolaire est inscrit dans une école, mais ne fréquente pas les cours alors qu'il n'y a aucune raison valable à cela. Les chiffres généraux du décrochage relatif sont abordés parmi les indicateurs (section 3). Nous pouvons distinguer deux formes de décrochage relatif.

Absentéisme symptomatique

D'une part, il y a l'absentéisme **symptomatique**, où un élève renonce à fréquenter l'école en raison de problèmes d'ordre social ou émotionnel (Bex et al., 2012 ; Boekhoorn et Speller, 2004 ; Spruyt et Keppens, 2011). L'absentéisme symptomatique peut se faire avec ou sans le consentement des parents. Reid (1999) indique que l'absentéisme symptomatique au su des parents, mais sans leur consentement, peut être un signal indiquant des situations problématiques en termes d'éducation. « Dans ce contexte, on parle aussi d'impuissance éducative et de mauvaise volonté de la part des parents. Les parents dont le mode de vie irrégulier empêche les enfants de fréquenter l'école régulièrement, ceux qui ne parviennent plus à convaincre leurs adolescents motivés de se rendre à l'école, etc. » (Spruyt et Keppens, 2011, p. 21, Vandebroecke, 2006).

L'absentéisme symptomatique englobe par ailleurs quatre formes de brossage. Les **brosseurs occasionnels** manquent de temps en temps un cours sans y être autorisés. Reid (2002) indique que ce groupe de brosseurs ne pose pas nécessairement problème du fait que cette forme de brossage fait partie de la puberté et de l'exploration inhérente des limites. Lors de la mise au point d'un

indicateur au chapitre 2, cette forme d'absentéisme ne sera pas prise en compte de manière prépondérante.

Les **brosseurs calculés** brossent systématiquement certains cours, par exemple les matières théoriques, les cours enseignés par un certain professeur, les cours donnés à une certaine heure, etc. Ce groupe de brosseurs ne pose lui non plus pas nécessairement problème aux yeux de Reid (2002), étant donné que les parents sont souvent au courant et que le problème est plutôt restreint et clairement localisable (voir aussi Spruyt et Keppens, 2011 ; les facteurs de risque en chapitre 1.4). Une cause du brossage calculé peut être cherchée dans la qualité (didactique) des cours, davantage que dans le contenu des cours (Reid, 1999) (voir aussi la section 4). Les brosseurs calculés ne sont pas toujours détectés. Kinder, Wakefield et Wilkin (1996) indiquent que les élèves sont parfois présents au début de la demi-journée de cours, mais quittent la classe lors de certains cours. De cette manière, ils ne sont pas enregistrés comme brosseurs. Lors de la mise au point d'un indicateur au chapitre 2, il faudra consacrer l'attention requise à ce phénomène (par exemple : les élèves sont présents durant au moins la moitié d'une demi-journée de cours, et pas uniquement à un seul cours).

Les **brosseurs périodiques** brossent les cours pendant une certaine période, puis font preuve de régularité à l'école pendant un certain temps, et ainsi de suite. Ces jeunes mettent ainsi leur scolarité et leur formation en danger. De plus, ils font souvent preuve d'un comportement perturbateur et problématique. Cette forme d'absentéisme est pertinente pour la mise au point d'un indicateur au chapitre 2.

Les **brosseurs permanents** ne fréquentent pas du tout l'école, alors qu'ils y sont inscrits. Pour ces deux dernières catégories, il se peut que les parents aient une attitude négative à l'égard de l'école (voir aussi la section 4 décrivant les facteurs de risque). Cette forme d'absentéisme est pertinente pour la mise au point d'un indicateur au chapitre 2.

L'absentéisme de luxe

D'un autre côté, on retrouve **l'absentéisme de luxe**, dans lequel un élève prend sans autorisation des vacances pendant l'année scolaire, se rend en visite dans sa famille, etc.

Il convient de faire remarquer que l'absentéisme de luxe se caractérise souvent par une implication des parents. Il s'agit en effet d'une forme de brossage qui se manifeste au su et avec le consentement des parents (Reid, 1999). Cette forme d'absentéisme n'est cependant pas tellement alarmante, elle ne met pas la plupart du temps en péril la scolarité ni la formation de l'élève⁴. Lors de la mise au point d'un indicateur au chapitre 2, cette forme d'absentéisme ne sera pas prise en compte de manière prépondérante.

2.2.2 Décrochage absolu

Une deuxième forme de décrochage actif est **le décrochage absolu**, dans lequel un jeune en âge d'obligation scolaire n'est pas inscrit dans une école. Depuis 2008, le calcul du décrochage absolu est réalisé par une cellule commune de la Communauté française et de la Communauté flamande. La procédure détaillée ainsi que la situation pour l'année scolaire 2015-2016 sont décrites à la section 3.2.

2.2.3 Abandon scolaire précoce

La dernière forme de décrochage actif est **l'abandon scolaire précoce**, dans lequel un jeune non soumis à l'obligation scolaire mais ne disposant d'aucune qualification n'est pas inscrit dans une école. Nous distinguons cinq types d'abandon scolaire précoce (NESSE, 2009), à commencer par **l'abandon scolaire positif** : des jeunes qui ont trouvé un emploi alors qu'ils fréquentaient l'école et y ont vu une opportunité qu'ils pouvaient saisir sans diplôme. Ces cas sont généralement considérés comme non problématiques étant donné qu'il est peu probable que ces jeunes deviennent des NEET (NEET signifiant « Not in Education, Employment or Training »). D'autre part, une étude récente de Mazrekaj, De Witte et Vansteenkiste (2017) indique que les élèves de l'enseignement néerlandophone (également en RBC) qui possèdent un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur obtiennent un salaire de 23,9 % supérieur en comparaison des élèves ne disposant d'aucun diplôme. Mazrekaj, De Witte et Vansteenkiste (2017, p. 7) se sont

⁴ Il convient néanmoins de faire remarquer que la complicité des parents dans cette forme d'absentéisme est susceptible de donner aux enfants l'impression que l'école n'a pas d'importance. Cependant, nous considérons cette forme d'absentéisme comme moins alarmante que les autres.

également mis en devoir de vérifier le rendement d'une année supplémentaire de scolarité dans l'enseignement secondaire ou de l'obtention d'un diplôme, en utilisant un lot de données unique de tous les élèves ayant quitté les écoles néerlandophones en 2011. Les données mettent en relation les caractéristiques du parcours scolaire et celles du parcours sur le marché de l'emploi. Cette étude a conduit à la constatation que le rendement d'une année supplémentaire de scolarité dans l'enseignement secondaire est de 6,6 % et est plus élevé pour les hommes (9,2 %) que pour les femmes (2,0 %). De plus, l'obtention d'un diplôme rapporte plus qu'une année supplémentaire de scolarité, à savoir 23,9 %. L'étude a constaté que l'abandon scolaire précoce porte non seulement préjudice aux chances de trouver un emploi, mais aussi que même les personnes qui trouvent un emploi se retrouvent plus souvent dans des emplois faiblement rémunérés. Au vu de ces conclusions, l'abandon scolaire positif est à notre avis tout de même problématique, et mérite qu'on y consacre l'attention requise.

Vient ensuite **l'abandon scolaire opportuniste** : des jeunes qui n'ont pas de carrière bien définie en tête, mais qui veulent imprimer un nouveau tournant à leur vie en partant par exemple s'installer dans un autre pays. Cette problématique est comparable à celle de l'abandon scolaire positif.

On retrouve en troisième lieu **l'abandon scolaire de circonstance**, à savoir les jeunes qui sont contraints à abandonner leurs études pour des motifs sans rapport avec l'enseignement, par exemple pour des raisons de nationalité.

Une quatrième catégorie est celle de **l'abandon scolaire de découragement** : des jeunes qui ont de mauvais résultats à l'école et s'en sont désintéressés. Kearny (2008) parle ici de « comportement de rejet scolaire » parce que ces jeunes éprouvent des difficultés à suivre les cours toute la journée. Dans ce contexte, la mauvaise expérience et la perception négative de l'école incitent les jeunes à décrocher.

Vient enfin **l'abandon scolaire d'aliénation**, des jeunes qui sont totalement découragés et dont l'attitude n'est pas compatible avec la vie scolaire. Il s'agit d'une forme d'abandon scolaire de découragement, mais poussée à l'extrême.

2.3 Discussion

Au chapitre 3, nous approfondissons les différents indicateurs utilisés en Région de Bruxelles-Capitale pour mesurer le décrochage. On remarque surtout que les indicateurs existants font uniquement la distinction entre le décrochage relatif, le décrochage absolu et l'abandon scolaire précoce. Les indicateurs existants ne font pas de distinction entre les différents types de décrochage scolaire présentés à la section 2 du chapitre 1. Spruyt et Keppens (2011, p. 21) le reconnaissent : « Reid lui-même n'a jamais étayé explicitement sa typologie au moyen de données. Il s'agit d'un problème généralisé dans la littérature. Souvent, une distinction analytique claire est établie, mais la question de savoir dans quelle mesure elle se présente effectivement reste ouverte. Reid ne précise pas non plus les rapports entre les différents types de jeunes en décrochage scolaire. ».

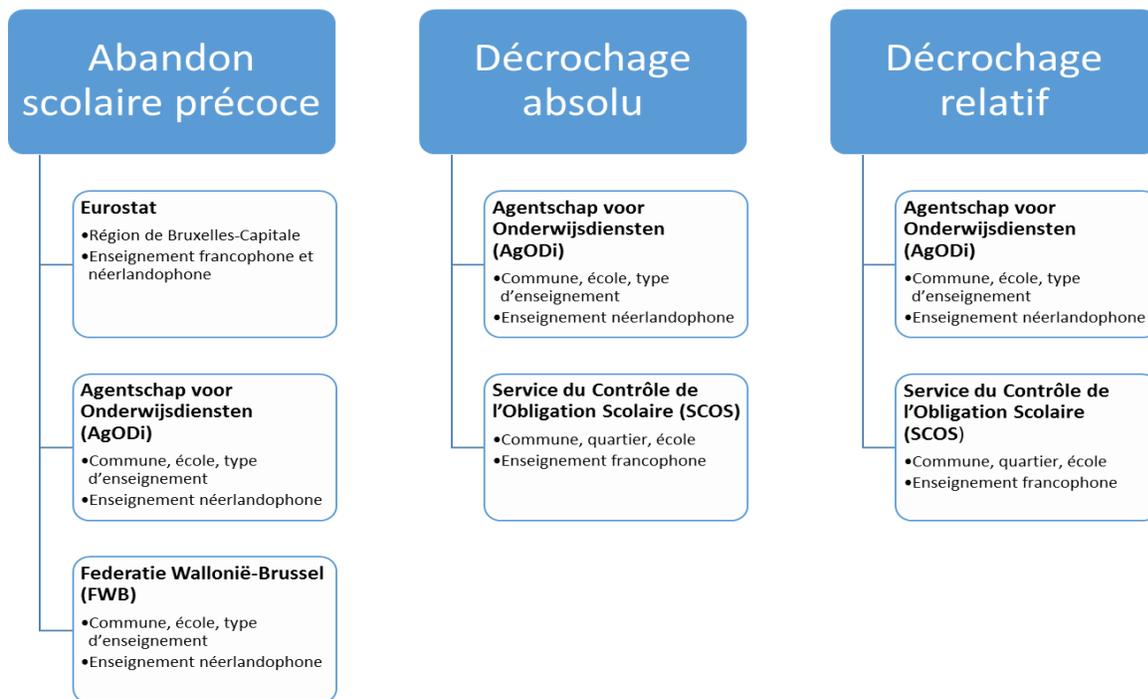
Ensuite, il faut savoir que les concepts d'abandon scolaire précoce et de décrochage scolaire se situent dans le prolongement l'un de l'autre. Lors de la mise au point d'un indicateur (chapitre 2), nous allons donc tenir compte du caractère processuel de ces notions. Nous proposons dès lors de travailler à partir d'une définition large et progressive du concept du décrochage scolaire, typiquement, commençant par le décrochage scolaire passif (à savoir le désintérêt ou la lassitude de l'école) et pouvant au final déboucher sur l'abandon scolaire précoce.

3. INDICATEURS

Cette section propose un aperçu des indicateurs disponibles en Région de Bruxelles-Capitale pour l'abandon scolaire précoce et le décrochage scolaire tels que présentés à la Figure 4. Tant les communes individuelles (section 3.4) que les instances supérieures (sections 3.1 à 3.3) recueillent des données. Dans les trois premières sous-sections (sections 3.1, 3.2 et 3.3), nous prenons comme critère d'inclusion le fait que les données doivent être disponibles dans au moins la moitié des communes bruxelloises, ou pour la Région de Bruxelles-Capitale dans son ensemble. La section 3.4 porte sur les données recueillies à l'échelle locale, par commune. Dans les sections 3.1 à 3.4, nous abordons pour chacun des indicateurs la définition exacte, la méthode de collecte des données, le calcul, la base de données dans laquelle ces données peuvent être consultées, le plus

bas niveau d'agrégation disponible, les autres endroits où les données sont utilisées et un aperçu de la situation. L'utilisation des données à d'autres endroits est pertinente parce qu'elle indique à quel point l'utilisation d'un indicateur est répandue (ce qui donne une indication de la comparabilité), et à quel point l'indicateur est connu. Pour terminer, nous aborderons aussi les principaux avantages et inconvénients de chaque indicateur. Nous remarquons que peu des formes de décrochage scolaire visées à la section 1 sont réellement mesurées dans la pratique. La description des données disponibles actuellement sera utilisée au chapitre 2 pour proposer des indicateurs qui cadrent dans une stratégie de lutte contre le décrochage scolaire pour le décrochage relatif, le décrochage absolu et l'abandon scolaire précoce en Région de Bruxelles-Capitale, et qui tiennent compte de la typologie du décrochage scolaire visée à la section 1.

Figure 4 : Indicateurs de décrochage scolaire en RBC



Source : traitement propre.

3.1 Abandon scolaire précoce

L'abandon scolaire précoce est aujourd'hui calculé par trois institutions : l'Office statistique de l'Union européenne (Eurostat), l'Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODi, l'agence flamande en charge de l'enseignement) et la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

3.1.1 Indicateur d'Eurostat

Indicateur : Le pourcentage de jeunes âgés de 18 à 24 ans n'ayant pas obtenu de diplôme de l'enseignement secondaire et ne suivant plus aucune forme d'enseignement ni de formation.

Type de données : Eurostat puise ses données dans l'Enquête sur les forces de travail (« Labour Force Study ») qui est réalisée quatre fois par an.

Calcul : Les personnes sont interrogées sur le niveau d'éducation le plus élevé qu'elles ont accompli avec fruit. Ensuite, deux critères sont appliqués pour considérer un individu comme un décrocheur : le niveau d'éducation le plus élevé relève de l'enseignement primaire ou secondaire inférieur (International Standard Classification of Education (ISCED) niveau 0, 1 ou 2) et la personne n'a pas suivi de formation formelle ou informelle au cours des quatre semaines précédant l'enquête.

Base de données : Eurostat.

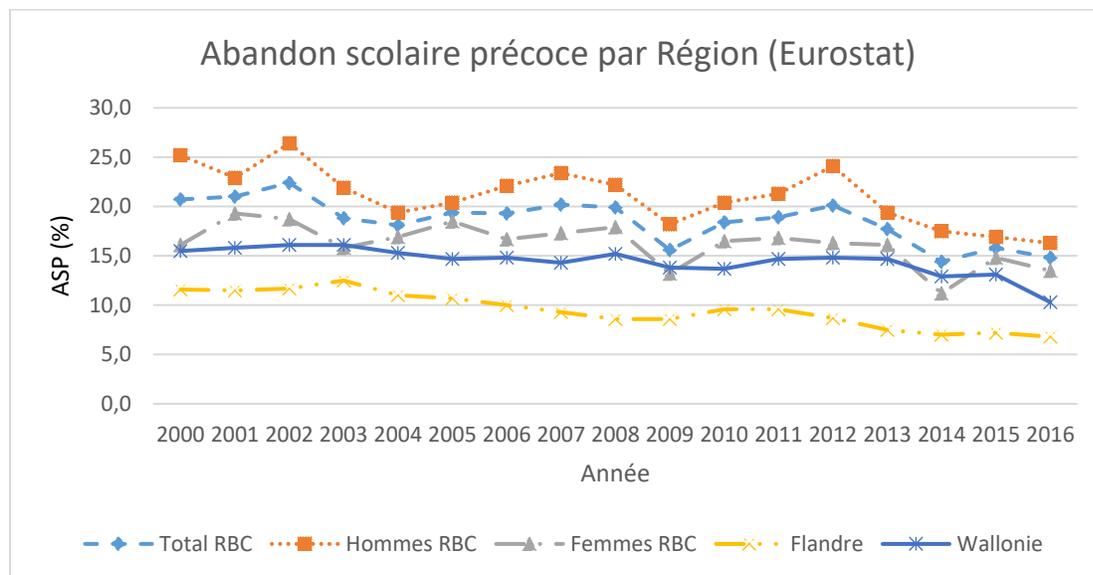
Également utilisé par : L'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA), les autorités flamandes, la Fédération Wallonie-Bruxelles, d'autres pays et régions d'Europe.

Enseignement : Enseignement francophone et néerlandophone, selon le domicile.

Plus bas niveau d'agrégation : Région de Bruxelles-Capitale.

Situation :

Figure 5 : Abandon scolaire précoce par Région selon les données d'Eurostat



Source : traitement propre sur la base des données d'Eurostat (Eurostat, 2017).

La figure 5 montre que le niveau d'abandon scolaire précoce est en 2016 plutôt élevé en RBC (14,8 %) en comparaison de la Wallonie (10,3 %) et de la Flandre (6,8 %). Le pourcentage constaté excède en outre l'objectif de 10 % fixé par l'Union européenne dans les objectifs « Europe 2020 ». Ce sont surtout les hommes qui font grimper ce pourcentage étant donné que 16,3 % d'entre eux abandonnent prématurément l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'abandon scolaire précoce est inférieur chez les femmes : 13,5 %. L'abandon scolaire précoce a néanmoins diminué d'une manière générale de 6 points de pourcentage au cours des 15 dernières années, de 21 % en 2001 à 14,8 % en 2016.

Avantages et inconvénients :

Le grand avantage de cet indicateur réside dans le fait qu'il permet aisément de comparer l'abandon scolaire précoce en Région de Bruxelles-Capitale avec celui des autres régions de Belgique et même des autres pays de l'UE28. La méthode d'échantillonnage et de calcul du pourcentage d'abandon scolaire précoce est toujours la même.

Cet indicateur présente malgré tout un certain nombre d'inconvénients. Pour commencer, ces données sont uniquement disponibles pour la Région de Bruxelles-Capitale dans son ensemble. Il n'est pas établi de distinction entre les différentes communes et/ou les différents quartiers de la RBC. Ensuite, cet indicateur repose sur un échantillon et non sur la population totale, ce qui peut poser des problèmes en termes de représentativité et provoquer des variations au fil du temps qui ne reflètent pas nécessairement des variations réelles. Pour donner une idée, environ 1,8 million d'interviews sont réalisées chaque trimestre pour l'ensemble de l'UE28, auprès d'un échantillon qui représente par pays entre 0,2 et 3,3 %. Troisièmement, le calcul exact est plutôt restrictif étant donné que la non-participation à l'apprentissage formel et informel n'est envisagée que sur les quatre semaines précédant l'enquête. Enfin, ces données ne permettent pas de déterminer le moment de l'abandon scolaire.

Consultation des données :

Les données agrégées peuvent être téléchargées sur :

Eurostat (<http://ec.europa.eu/eurostat>) → Data → Database → Population and social conditions → Education and training → Education and training outcomes → Early leavers from education and training by sex and NUTS 1 regions

3.1.2 Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODi)

L'indicateur qui est utilisé en Communauté flamande est suivi et implémenté par 'het Agentschap voor Onderwijsdiensten-AGODI'. Pour éviter toute confusion, nous parlerons dans la suite de l'étude de l'AGODI.

Indicateur : Le pourcentage de jeunes âgés de 18 à 25 ans qui ont abandonné l'enseignement secondaire sans disposer d'une qualification suffisante (voir plus loin ce qui est considéré comme une qualification suffisante).

Type de données : Suivi administratif annuel des données calculées par l'AGODi .

Calcul : Un élève est en situation d'abandon scolaire précoce pour l'année X s'il était inscrit dans l'enseignement secondaire pour l'année X, n'était plus inscrit au cours de l'année X+1,

n'est plus soumis à l'obligation scolaire et n'a obtenu aucune des six qualifications suivantes : diplôme de l'enseignement secondaire, certificat d'études de la 2^e année d'études du 3^e degré de l'enseignement secondaire professionnel, diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire professionnel à temps partiel, certificat d'apprentissage (Syntra), certificat de l'enseignement secondaire spécial pour la forme d'enseignement OV3 et OV4, ou certificat obtenu dans le cadre du système modulaire de l'enseignement secondaire professionnel, de l'enseignement secondaire professionnel à temps partiel et de l'enseignement secondaire spécial pour la forme d'enseignement OV3.⁵

Base de données : Departement Onderwijs en Vorming (DOV)

Également utilisé par : Il s'agit des chiffres officiels de la Communauté flamande ; Nederlandstalige scholen ; Nederlandstalige CLB's.

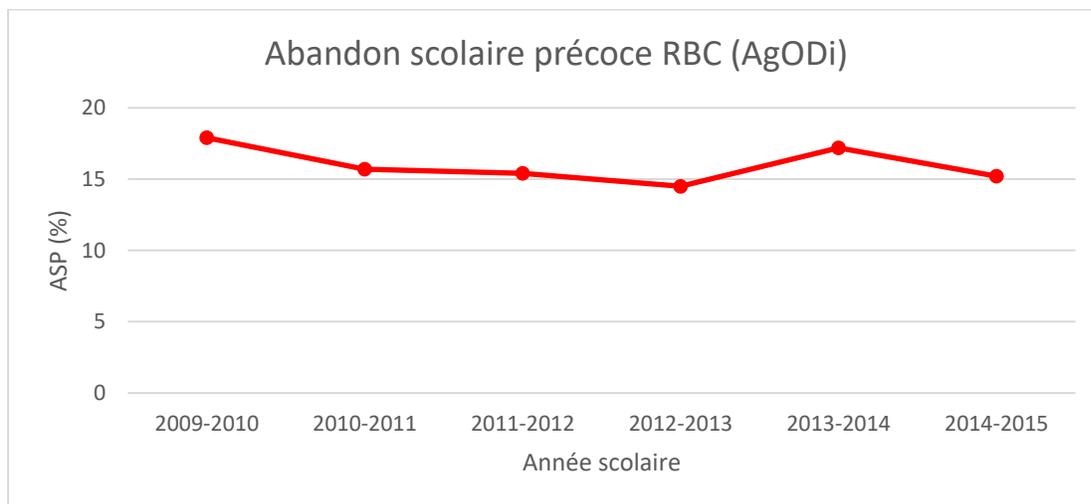
Enseignement : Enseignement néerlandophone selon le lieu d'établissement de l'école ou le domicile de l'élève au sein de la RBC.

Plus bas niveau d'agrégation : Commune, école, type d'enseignement.

⁵ A noter que cette définition a été adaptée après livraison de ce rapport et que BUSO OV1 et BUSO OV2 ne sont plus considérés comme abandon scolaire précoce.

Situation :

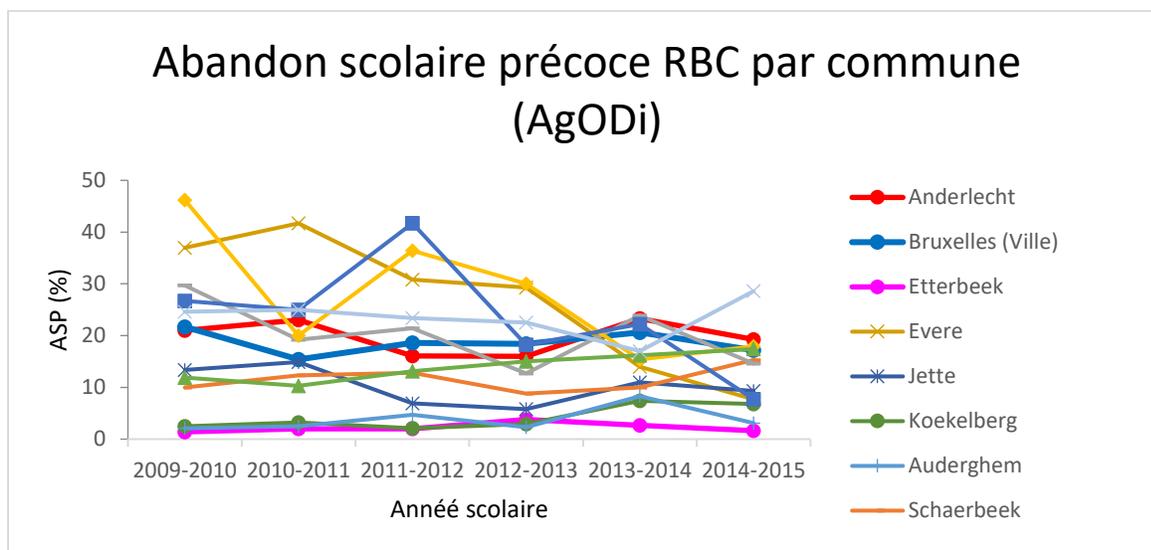
Figure 6 : Abandon scolaire précoce en RBC



Source : traitement propre sur la base des données du Ministère flamand de l'enseignement et de la formation, 2017c.

La Figure 6 montre que selon les données administratives de l'AgODi, l'abandon scolaire précoce van Nederlandstalige jongeren a diminué de 2,7 points de pourcentage en Région de Bruxelles-Capitale, de 17,9 % en 2009-2010 à 15,2 % en 2014-2015.

Figure 7 : Abandon scolaire précoce en RBC selon le lieu d'établissement de l'école



Source : traitement propre sur la base des données du Ministère flamand de l'enseignement et de la formation, 2017c.

Le DOV calcule aussi le nombre d'abandons scolaires précoces pour l'enseignement néerlandophone (dans 13 des 19 communes de la Région de Bruxelles-Capitale, l'enseignement néerlandophone est présent). La Figure 7 montre qu'il existe d'importantes disparités entre les communes en termes d'abandon scolaire précoce.

Avantages et inconvénients :

Le principal avantage de cet indicateur réside dans le fait qu'il repose sur des données administratives et englobe tous les jeunes de l'enseignement secondaire néerlandophone et non un échantillon restreint de cette population. De plus, contrairement à l'indicateur d'Eurostat, cet indicateur est disponible pour 13 des 19 communes de la Région de Bruxelles-Capitale (l'enseignement néerlandophone n'étant pas proposé dans les six autres), et ce pour un plus grand nombre de caractéristiques (notamment par sexe). En revanche, l'indicateur de l'AGODi n'est pas disponible pour l'enseignement francophone (alors que l'enseignement néerlandophone représente 20 % de l'enseignement en RBC) et ne permet pas une comparaison internationale. Il peut aussi arriver qu'aucune inscription ne soit trouvée pour un élève, alors que celui-ci s'est inscrit dans un établissement d'enseignement qui n'est pas financé ni subventionné par la Communauté flamande (par exemple dans le cas d'un déménagement pour l'étranger), ou d'un décès. Dans un tel cas, un élève peut être indûment repris dans l'indicateur comme se trouvant en situation d'abandon scolaire précoce.

Consultation des données : Rapport relatif disponible sur:

Ministère flamand de l'enseignement et de la formation (<https://onderwijs.vlaanderen.be>) → Onderwijs in Vlaanderen (Cijfers en statistieken) → Gemeenterapporten (Gemeenterapporten vroegtijdig schoolverlaten voor het secundair onderwijs) → Rapporten op gemeenteniveau over het vroegtijdig schoolverlaten (VSV) volgens gemeente van de vestigingsplaats.

3.1.3 Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)

Indicateur : Le pourcentage de jeunes âgés de 15 à 22 ans au cours de l'année X+1 qui étaient inscrits en troisième, quatrième ou cinquième année de l'enseignement secondaire durant l'année X, mais ne sont plus inscrits dans l'enseignement obligatoire pour l'année X+1.

Type de données : Suivi administratif annuel des données.

Calcul : Le véritable nom de cet indicateur est « sorties prématurées de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice ». Il s'agit du pourcentage de jeunes âgés de 15 à 22 ans qui étaient inscrits en troisième, quatrième ou cinquième année de l'enseignement secondaire au cours d'une année déterminée, mais que l'on ne retrouve plus l'année suivante dans l'enseignement obligatoire. Plus exactement, il s'agit des jeunes qui n'apparaissent plus dans les données de la FWB. Il s'agit par conséquent des jeunes en situation d'abandon scolaire précoce, mais aussi des jeunes qui déménagent pour l'étranger ou fréquentent un enseignement qui n'est pas organisé par la FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016).

Base de données : Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)

Également utilisé par : Il s'agit des chiffres officiels de la FWB ; écoles de la FWB.

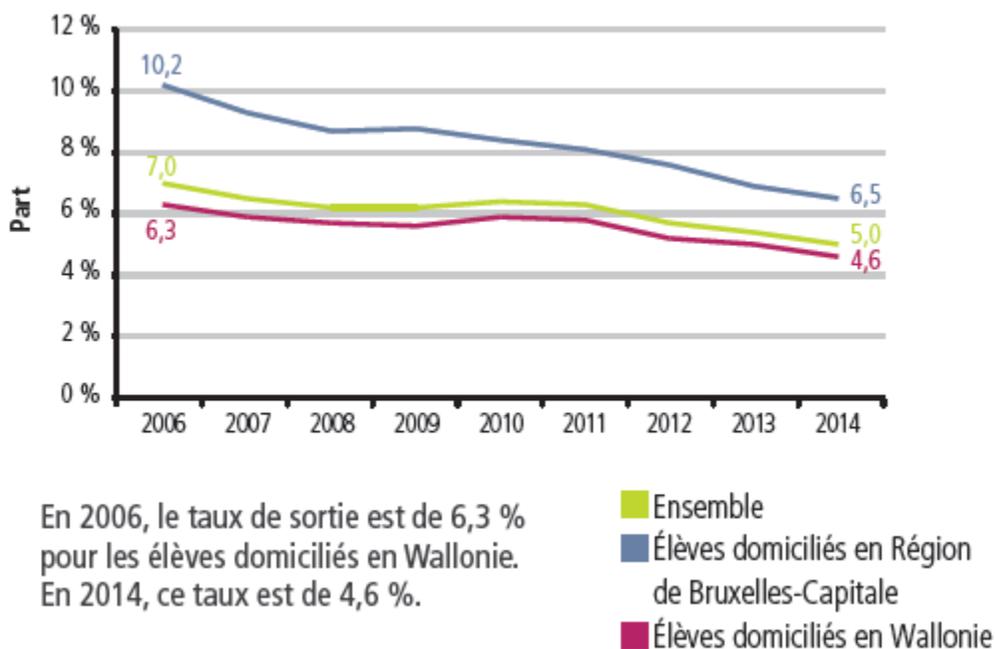
Enseignement : Enseignement francophone en fonction du domicile de l'élève au sein de la RBC.

Plus bas niveau d'agrégation : Commune, école, type d'enseignement.

Situation :

La Figure 8 montre qu'en 2014, le pourcentage d'abandon scolaire précoce était de 4,6 % parmi les élèves domiciliés en Wallonie, ce qui représente une baisse de 1,7 % par rapport à 2006. Pour les élèves domiciliés en Région de Bruxelles-Capitale, le recul était plus marqué : de 10,2 % en 2006 à 6,5 % en 2014.

Figure 8 : Abandon scolaire précoce selon les données de la FWB



Source : Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). Indicateurs de l'enseignement 2016.

Avantages et inconvénients

Le grand avantage de cet indicateur est qu'il tient compte également des jeunes qui ont quitté l'enseignement avant l'âge de 18 ans. Cet indicateur jette donc un pont entre les indicateurs d'abandon scolaire précoce d'Eurostat et de DOV (18+), et les indicateurs de décrochage absolu que nous abordons ci-après. Cet indicateur est en outre disponible pour tous les élèves de la FWB, indépendamment de leur langue. Le grand inconvénient de cet indicateur est qu'il ne tient pas compte des jeunes de plus de 22 ans, ni des jeunes qui n'ont pas terminé leur sixième année de l'enseignement secondaire. La définition utilisée actuellement au sein de la FWB ne correspond pas tout à fait avec celle utilisée à l'échelon européen. La définition de la FWB repose sur la part des jeunes âgés de 15 à 22 ans qui ont été inscrits en troisième, quatrième ou cinquième année de l'enseignement secondaire et qui ne sont plus inscrits dans l'enseignement obligatoire l'année suivante. La différence entre la définition de la FWB et la définition européenne engendre une sous-estimation du niveau d'abandon scolaire précoce au sein de la FWB. Par ailleurs, les chiffres

sont toujours présentés en fonction du domicile des élèves, mais pas du lieu où ils vont à l'école. Enfin, les élèves qui habitent en Flandre, dans la Communauté germanophone ou à l'étranger ne sont pas pris en considération.

Consultation des données : Pas de micro-données disponibles, mais un rapport agrégé peut être téléchargé sur :

Fédération Wallonie-Bruxelles (<https://enseignement.be>) → Ressources → Publications sur l'enseignement → Système éducatif → Indicateurs de l'enseignement

3.1.4 Conclusion

La description qui précède montre qu'il existe différents indicateurs pour mesurer l'abandon scolaire précoce. L'utilisation de différents indicateurs suscite la confusion du fait que ces indicateurs utilisent chacun des méthodes sous-jacentes différentes pour collecter les données (enquête ou données administratives), des limites d'âge différentes, des délimitations géographiques différentes, et donnent dès lors des chiffres qui sont difficilement comparables. De plus, il n'est pas possible de classer les indicateurs en fonction de leur qualité étant donné que chacun a ses avantages et ses inconvénients. Nous proposons dès lors une définition adaptée au chapitre 2.

3.2 Décrochage absolu

Indicateur : Le pourcentage de jeunes en âge d'obligation scolaire qui ne sont pas inscrits dans une école et qui ne répondent pas à l'obligation scolaire via l'enseignement à domicile.

Type de données : Suivi administratif annuel des données.

Procédure : Depuis 2008, le contrôle de l'inscription scolaire parmi les jeunes domiciliés en RBC est exercé conjointement par la Communauté française et la Communauté flamande, par ce que l'on appelle la cellule commune de la Communauté française et de la Communauté flamande. La procédure se déroule comme suit : l'AGODi et le SCOS commencent par demander chaque année auprès du Registre national une liste de tous les mineurs en âge d'obligation scolaire (6-18 ans)

qui sont domiciliés en RBC. Ensuite, l'AGODi et le Service du Comptage des Elèves établissent une liste de tous les mineurs en âge d'obligation scolaire qui sont inscrits dans une école. L'AGODi le fait pour la Communauté flamande sur la base du système d'enregistrement DISCIMUS (voir la section 3.3.1), et le Service du Comptage des Elèves le fait sur la base des listes transmises par les écoles elles-mêmes (il convient de faire remarquer qu'il est de plus en plus recouru au système SIEL). Les deux listes sont comparées et tous les élèves qui sont inscrits dans une école sont rayés de la liste du Registre national. On examine ensuite des autres filières permettant de répondre à l'obligation scolaire comme l'enseignement à domicile (en Belgique, l'obligation scolaire n'impose pas de fréquenter une école), l'enseignement au sein d'écoles établies à l'étranger, etc. Si les élèves sont inscrits dans l'un de ces systèmes, ils sont également rayés de la liste du Registre national. Les mineurs qui restent sont ceux pour qui plus aucune information n'est disponible.

Cette liste est alors transmise à l'autre Communauté. L'AGODi envoie sa liste au SCOS et le SCOS transmet la sienne à l'AGODi afin de vérifier si l'autre institution parvient à retrouver ces mineurs. La liste est ensuite renvoyée une dernière fois à l'autre Communauté qui retire de la liste les mineurs pour lesquels elle a obtenu des informations tardives. Après ce contrôle, un courrier rédigé en deux langues est envoyé aux responsables légaux dont les mineurs figurent encore sur la liste pour leur demander où leur enfant est inscrit. En l'absence de réponse, un second courrier bilingue est envoyé avec la même demande, mais cette fois sur un ton plus impératif. Les deux Communautés traitent les réponses et si la réponse des parents ne leur parvient pas ou est insuffisante, le dossier est transmis aux 19 bourgmestres bruxellois. Sur la base du registre communal il est ensuite vérifié si le mineur a toujours une résidence en RBC. Ensuite, il est demandé aux bourgmestres de dépêcher quelqu'un (un agent de police locale, un membre du personnel communal,...) au domicile familial des mineurs concernés afin d'interroger les responsables légaux sur leur scolarité. S'il n'est pas remédié à la situation, le SCOS et l'AGODi transmettent le dossier au parquet. Le dossier n'est pas transmis au parquet si le jeune a presque atteint l'âge auquel il ne sera plus soumis à l'obligation scolaire, ou s'il n'a pas encore trouvé d'école en raison d'une problématique spécifique.

Calcul : Le nombre de mineurs qui, au terme de la procédure (après analyse par le parquet) figurent toujours sur la liste.⁶

Base de données : Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODi) et Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire (SCOS).

Également utilisé par : La police et le parquet.

Enseignement : Francophone et néerlandophone, en fonction du domicile de l'élève au sein de la RBC.

Plus bas niveau d'agrégation : Commune, quartier, école.

Avantages et inconvénients

Cet indicateur repose sur un suivi adéquat des données administratives, ce qui en fait un instrument facile à utiliser. De plus, il implique toutes les parties prenantes concernées par le respect de l'obligation scolaire : les parents, les écoles, l'AGODi, le SCOS, les communes et le parquet. Le grand inconvénient est que ce processus est très laborieux dans la pratique. Pour commencer, les écoles privées ont souvent besoin de beaucoup de temps pour envoyer les listes des élèves en vue du contrôle, sans parler des cas où ces listes ne sont carrément pas transmises. Ensuite, la communication entre les communes d'une part et l'AGODi et le SCOS d'autre part n'est pas optimale, de sorte qu'il arrive qu'aucune suite ne soit donnée aux dossiers. Enfin, le parquet

⁶ Le SCOS a réagit sur une version antérieure du rapport en indiquant qu'on sous-estime de manière incontestable le nombre de mineurs concernés. Tout d'abord, les mineurs trop proches de la majorité ou devenus majeurs pendant la procédure ne sont pas transmis au Parquet. Ensuite, il y a des cas où la collaboration des communes est sollicitée mais où celles-ci ne transmettent pas d'info en retour à la cellule commune. Par manque d'informations, ces dossiers ne peuvent pas être transmis au Parquet. Enfin, il ne faut pas oublier que le calcul s'appuie uniquement sur le nombre de dossiers transmis au Parquet par la cellule commune. Or, chaque Communauté a peut-être été amenée de son côté à envoyer certains dossiers au Parquet.

est confronté à des problèmes d'effectifs, de sorte que les dossiers qui sont finalement transmis au parquet restent souvent sans suite.

Consultation des données : Données disponibles sur demande. Autre source : Parlement de la Communauté française (2013).

3.3 Absence injustifiée

La mesure dans laquelle les absences des élèves sont considérées comme problématiques diffère selon les pays et les régions. Spruyt et Keppens (2011) indiquent que les définitions adoptées par les administrations (voir ci-après) sont généralement plus strictes que les critères utilisés sur le terrain par les enseignants et les professionnels des soins de santé. Les indicateurs ci-dessous de l'AGODi et du SCOS sont un critère pour la fréquence de l'absence problématique.

3.3.1 Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODi)

Indicateur : Le pourcentage de jeunes en âge d'obligation scolaire qui totalisent au moins 30 demi-jours d'absence problématique sur une année scolaire donnée.

Type de données : Rapportage annuel des données.

Procédure :

Si nous approfondirons plus en détail le fonctionnement au Chapitre 4, nous nous bornerons ici à nous concentrer sur les procédures qui sont pertinentes pour l'indicateur. À l'école, les présences sont contrôlées pour chaque demi-jour. Toute absence injustifiée d'un mineur est notée par l'école et assortie d'un code d'absence problématique (le « code PA » en néerlandais). Dans la pratique, il s'agit du « code B », signifiant « begeleiding », autrement dit « accompagnement ». Cette notification intervient en général sur une base journalière ou dans un délai d'une semaine, dans le système DISCIMUS. DISCIMUS est une base de données de l'AGODi. Dès que les écoles enregistrent une absence injustifiée dans DISCIMUS, l'AGODi peut accéder à ces données.

Si un élève totalise 30 « codes B », il est considéré comme un brosseur (à noter que la note intitulée « Samen tegen de schooluitval » (Ministère flamand de l'enseignement et de la formation, 2015) réduit ce nombre à 15 codes B, mais cette règle n'a pas encore été implémentée). Ceci est uniquement utilisé pour des fins de reporting. Dès la première absence injustifiée, l'école doit contacter l'élève lui-même et ses parents pour découvrir la cause du brossage et trouver une solution (voir aussi la section 2). L'école peut dans ce contexte impliquer le Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB). De plus, les écoles sont tenues de contacter le CLB à partir de cinq demi-jours d'absence problématique. Le CLB a un rôle de transfert. Il regarde quel accompagnement est le plus approprié pour la situation de l'élève étant absent de façon injustifiée.

Si les écoles et le CLB ne trouvent pas de solution et que tous les efforts d'accompagnement ont été épuisés, le dossier peut être transmis à l'Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI) comme 'dossier préoccupant'. L'AGODI décide ensuite avec l'école et le CLB de l'action la plus indiquée : envoyer un courrier aux parents ou transmettre le dossier au parquet.

Calcul : L'AGODI calcule sur la base de DISCIMUS le pourcentage d'élèves totalisant au moins 30 demi-jours d'absence injustifiée (au moins 30 « codes B ») au cours d'une année scolaire. Ces élèves sont alors considérés comme des élèves étant absents de façon problématique.

Base de données : Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI).

Également utilisé par : Il s'agit des chiffres officiels de la Communauté flamande.

Enseignement : Enseignement néerlandophone selon le domicile de l'élève au sein de la RBC et le lieu d'établissement de l'école.

Plus bas niveau d'agrégation : Commune, école, type d'enseignement.

Situation :

Les absences problématiques sont présentées au Tableau 1 pour chaque province de Flandre et pour la Région de Bruxelles-Capitale. Il s'agit des élèves de l'enseignement secondaire qui sont domiciliés dans la région et fréquentent l'enseignement néerlandophone. Le tableau indique que le nombre d'élèves de RBC totalisant au moins 30 demi-jours d'absence problématique représente 7,71 % et dépasse ainsi largement le pourcentage rapporté dans les provinces flamandes. Le Tableau 2 nous apprend que ces élèves proviennent principalement de l'enseignement professionnel à temps plein et à temps partiel.

Tableau 1 : Codes PA (absences problématiques) dans l'enseignement secondaire, par province et pour la RBC, pour l'année scolaire 2014-2015

Provinces	Nb d'élèves au 1 ^{er} février	% au moins 5 codes PA	% au moins 10 codes PA	% au moins 15 codes PA	% au moins 30 codes PA
Anvers	127 773	21%	12%	8%	3%
RBC	14 625	42%	27%	18%	8%
Limbourg	63 158	23%	12%	8%	3%
Flandre or.	103 684	21%	12%	8%	4%
Brabant flamand	63 820	18%	10%	6%	2%
Flandre occ.	82 100	15%	8%	5%	2%
Total	455 160	21%	12%	8%	3%

Source : Propre calcul sur base de chiffres de l'AGODI.

Tableau 2 : Codes PA par forme d'enseignement et par degré en RBC pour l'année scolaire 2014-2015

Degré et forme d'enseignement	Nb d'élèves au 1 ^{er} février	% au moins 5 codes PA	% au moins 10 codes PA	% au moins 15 codes PA	% au moins 30 codes PA
1	4789	29%	14%	8%	2%
2	4390	39%	24%	16%	5%

Secondaire général (ASO)	2655	22%	10%	5%	1%
Secondaire professionnel (BSO)	829	80%	62%	47%	20%
Secondaire artistique (KSO)	238	33%	20%	10%	3%
Secondaire technique (TSO)	668	58%	36%	23%	7%
3	4035	49%	34%	24%	10%
Secondaire général (ASO)	1968	27%	15%	9%	2%
Secondaire professionnel (BSO)	1008	84%	69%	55%	25%
Secondaire artistique (KSO)	315	33%	17%	9%	3%
Secondaire technique (TSO)	744	66%	45%	30%	14%
Secondaire spécial (BuSO)	609	41%	29%	20%	10%
Prof. à temps partiel (DBSO)	396	110%	102%	93%	66%
Supérieur professionnel (HBO) ⁷	152	66%	41%	30%	12%
OKAN (accueil allophones)	254	93%	65%	47%	24%
Total	14625	42%	27%	18%	8%

Source : propre calcul sur base de chiffres de l'AGODI.

⁷ L'enseignement supérieur professionnel (HBO) ne relève cependant pas de l'enseignement obligatoire.

Avantages et inconvénients

L'utilisation du seuil de 30 demi-jours a l'avantage d'exclure les brosseurs occasionnels et l'absentéisme de luxe juste avant les vacances scolaires, de sorte que ces éléments ne faussent pas le taux d'absentéisme scolaire. Cet indicateur ne vise donc que le brossage grave.

Consultation des données : Rapport agrégé relatif aux données disponible sur : <http://www.AgODi.be/publicaties-leerplicht>.

3.3.2 Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire (SCOS)

Indicateur : Le pourcentage de mineurs qui, au cours d'une année scolaire, totalisent au moins dix demi-jours d'absence injustifiée pour l'enseignement secondaire, ou au moins neuf demi-jours d'absence problématique dans le cas de l'enseignement primaire.

Type de données : Suivi administratif annuel des données.

Procédure : Si nous décrivons le fonctionnement en détail au Chapitre 4 (y compris celui des équipes mobiles), nous nous focaliserons ici sur les procédures pertinentes pour l'indicateur. Dès l'instant où un mineur est absent pendant neuf demi-journées sans motif valable au cours d'une année scolaire, les écoles sont tenues d'en informer le SCOS par le biais d'un formulaire électronique. À partir de ce moment, l'école doit rendre compte mensuellement de chaque nouveau demi-jour d'absence injustifiée. Le SCOS contacte ensuite les responsables légaux du mineur – à partir du 10^e demi-jour d'absence dans l'enseignement secondaire et du 9^e demi-jour d'absence dans l'enseignement primaire – en leur rappelant leur obligation légale et les informant de ce qu'est une absence injustifiée ainsi que de la procédure à suivre pour se mettre en rapport avec le CPMS. ,

Si le problème persiste et si l'élève continue à brosser, le SCOS peut, en fonction de la situation, demander l'intervention des Équipes mobiles (voir plus loin). Si le bien-être du mineur est compromis ou si les parents ne se montrent pas disposés à coopérer, le SCOS transmet le dossier au parquet.

Calcul : Les mineurs totalisant au moins dix demi-jours d'absence problématique pour l'enseignement secondaire, ou au moins neuf demi-jours d'absence problématique dans le cas de l'enseignement primaire, sont considérés comme des brosseurs.

Base de données : Service du Contrôle de l'Obligation Scolaire (SCOS).

Également utilisé par : Le parquet.

Enseignement : Enseignement francophone en fonction du domicile de l'élève.

Plus bas niveau d'agrégation : Commune, quartier, école.

Situation :

Au cours de l'année scolaire 2015-2016, le pourcentage d'élèves en RBC qui totalisaient au moins dix demi-jours d'absence problématique pour l'enseignement secondaire, ou au moins neuf demi-jours d'absence problématique dans le cas de l'enseignement primaire, était de 6,4 % (voir Tableau 3). En comparaison des autres provinces, l'absentéisme injustifié est plutôt élevé à Bruxelles.

Tableau 3 : Pourcentage de jeunes qui, en RBC, totalisaient selon le SCOS au moins 10 demi-jours d'absence problématique pour l'enseignement secondaire, ou au moins 9 dans le cas de l'enseignement primaire, au cours de l'année scolaire 2015-2016

	Fondamental Ordinaire	Fondamental Spécialisé	Secondaire Ordinaire	Secondaire Spécialisé	Total
Brabant-Wallon	1,3	1,9	2,5	13,3	2,0
Bruxelles	6,0	6,9	6,5	14,0	6,4
Hainaut	4,6	13,9	5,5	16,8	5,6
Liège	3,4	13,5	5,7	23,9	5,0
Luxembourg	1,8	4,8	3,7	13,0	3,0
Namur	2,7	4,6	4,6	12,9	3,8
Total	4,0	10,0	5,2	16,8	5,0

Source : SCOS (2017).

Avantages et inconvénients

L'indicateur du SCOS apporte une correction à certains manquements de l'indicateur de l'AGODi. Plus précisément, l'utilisation d'un seuil de 10 absences injustifiées permet d'intervenir plus rapidement en cas de brossage. L'indicateur présente cependant aussi un certain nombre d'inconvénients. Pour commencer, il ne fait aucune distinction entre l'absentéisme de luxe et les autres formes de décrochage vu que le SCOS n'est informé qu'après neuf demi-jours d'absence injustifiée, et la date de l'absence injustifiée n'est pas enregistrée.⁸ Ensuite, les absences injustifiées sont enregistrées une fois par heure dans l'enseignement secondaire. C'est un avantage par rapport à l'indicateur de l'AGODi, pour lequel les absences injustifiées sont enregistrées au début d'une demi-journée. Enfin, une distinction est faite entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire au niveau du nombre de demi-jours d'absence injustifiée. Plus précisément, le seuil est de neuf demi-jours dans l'enseignement primaire et dix demi-jours dans l'enseignement secondaire.

Consultation des données : Uniquement sur demande.

3.4 Données recueillies au niveau communal

Identification des causes du décrochage scolaire

Outre les acteurs évoqués plus haut, les communes rassemblent elles aussi des données concernant l'absentéisme scolaire et le décrochage scolaire. C'est ce qu'elles indiquent dans leurs plans communaux de prévention et de proximité, dans lesquels elles décrivent à la demande de la Région de Bruxelles-Capitale (l'instance de subventionnement) leur politique et leurs actions en matière de lutte contre le décrochage scolaire. Cette lutte constitue en effet l'une des priorités

⁸ Il faut souligner que le SCOS n'est pas favorable à faire peser sur les établissements scolaires cette responsabilité. En effet, une école n'a pas forcément les éléments à sa disposition pour estimer de manière pertinente à chaque absence s'il s'agit ou non d'absentéisme de luxe car le moment où l'absence survient ne saurait à lui seul permettre l'identification de l'absentéisme de luxe.

régionales dans le domaine de la prévention et de la sécurité locales en Région de Bruxelles-Capitale (pour en savoir plus, voir les chapitres 3 et 4).

Les communes réunissent à la fois des données provenant de sources externes – par l’intermédiaire d’organisations opérant à des niveaux « supérieurs » – et des données collectées au niveau local. Les communes utilisent ces données pour identifier et surveiller le problème du décrochage scolaire sur leur territoire (causes et profil du groupe à risques). L’acteur central au sein de la commune est l’évaluateur interne, qui a été spécifiquement désigné à cette fin et dont le fonctionnement est financé par la Région de Bruxelles-Capitale (voir le chapitre consacré aux actions politiques au niveau de la Région de Bruxelles-Capitale). Les conclusions de l’analyse, qui reposent sur les deux sources d’informations, figurent dans le Diagnostic Local de Sécurité (DLS) de chaque commune mais aussi, selon la commune, dans l’état des lieux des plans communaux de prévention et de proximité concernant la priorité « lutte contre le décrochage scolaire ».

Sources d’informations externes

Les données externes que les communes utilisent pour leur analyse locale sont les **données statistiques et administratives qui sont disponibles pour leur territoire** (chiffres). Les communes rassemblent les données en recourant à des instances externes, principalement à l’Institut Bruxellois de Statistique et d’Analyse (plus loin l’IBSA, ou BISA en néerlandais). Les données d’ETNIC et des services en charge de l’obligation scolaire dans les différentes Communautés (SCOS pour la Communauté française / AGODi pour la Communauté flamande) constituent également une source d’information. En utilisant les données de services externes, les communes évitent le travail en double. Les données relatives au décrochage scolaire et au retard scolaire, en particulier, sont utilisées dans ce contexte comme des clignotants pour identifier le groupe cible et, à un stade ultérieur, pour déterminer une approche ciblée (voir l’exemple de Bruxelles-Ville).

Exemple de Bruxelles-Ville (Nota Bene) :

Sur la base des données disponibles (notamment concernant le retard scolaire, le décrochage scolaire, etc.), Nota Bene fait le point sur les problématiques des écoles d’une commune. Le

médiateur scolaire, qui déploie ses activités dans 6 écoles, rédige chaque année pendant les grandes vacances un document de synthèse concernant chacune de ces écoles (le « topo école »). En marge d'une analyse de l'encadrement, ce document esquisse aussi la situation spécifique à l'école en partant des données disponibles concernant les problématiques en présence. Les deux sources d'informations sont ensuite utilisées comme tremplin vers une concertation avec l'école au sujet d'un plan d'action spécifique à l'école et commun pour la nouvelle année scolaire.

Sources d'informations recueillies à l'échelle locale

À ce niveau, les données recueillies sont essentiellement celles rapportées par les collaborateurs des services internes (les éducateurs de rue, les médiateurs scolaires ou les gardiens de la paix) sur la base de leurs observations et constatations dans le cadre de leurs activités sur le terrain ou à partir d'enquêtes propres. Certaines communes collaborent aussi dans ce contexte avec des partenaires externes locaux comme la police, les écoles (voir l'exemple de Bruxelles) ou les Services de l'Aide à la Jeunesse (SAJ).

La méthode la plus courante utilisée par les communes pour collecter elles-mêmes des données est le « **zonage** », un terme qui fait référence à la présence physique récurrente et non intervenante des collaborateurs communaux dans les espaces publics de certaines zones de la commune. Il s'agit généralement de zones fréquentées par les jeunes ou de quartiers défavorisés. Dans la pratique, ce sont surtout les éducateurs de rue et les gardiens de la paix qui posent des diagnostics concrets sur ce qui se passe dans les espaces publics de leur commune et ce que les jeunes vivent dans leur existence (scolaire).

Tout le processus, du zonage au diagnostic, se compose des étapes suivantes :

- 1) *Zonage* : exploration de la zone reposant sur l'observation et l'écoute. Les observations reposent parfois sur un schéma défini au préalable, une fiche ou un système de monitoring.
- 2) *Enregistrement* : tout ce que les observateurs constatent lors de la première étape (par exemple certaines situations de vandalisme) est systématiquement acté et enregistré. Certaines communes disposent pour ce faire de modèles (sur lesquels il est par exemple possible de cocher certaines situations).

- 3) *Diagnostic* : inventaire, encodage et analyse des données rapportées. Il arrive parfois que l'on partage et analyse les résultats lors de réunions avec l'équipe et/ou d'autres partenaires (par exemple à l'échelon intercommunal, lors de réunions de quartier ou avec les partenaires professionnels), et que l'on discute de pistes de solutions.
- 4) *Résultat* : les constatations sont utilisées dans le DLS ou dans les plans communaux de prévention et de proximité (voir aussi le *topo école* à Bruxelles-Ville). Dans de nombreux cas, elles servent également de base à de nouvelles actions politiques ou plans d'intervention concrets dans l'espace public.

Une autre technique fréquemment utilisée consiste à interroger directement le groupe cible à travers des **enquêtes**. En comparaison des données susmentionnées, la réalisation d'enquêtes présente l'avantage de (pouvoir) fournir une perception directe de l'opinion et du vécu des parties prenantes à l'égard d'une situation ou problématique donnée. Les communes ont dans ce contexte interrogé les parties prenantes (élèves, écoles, parents) sur les thèmes suivants : habitudes scolaires (Berchem-Sainte-Agathe, voir exemple), la sécurité à l'école, leur vision des causes du décrochage scolaire et leurs besoins, ou l'évaluation du choix politique opéré. D'autres plans font mention d'enquêtes ciblées dans le cadre de l'évaluation d'une action ou de l'évaluation de la vision des parties prenantes au sujet d'un choix politique donné (par exemple en ce qui concerne l'introduction d'une école de devoirs).

Les techniques qualitatives empiriques, comme la réalisation d'interviews et la mise en place de focus groups, permettant de se faire directement une idée de la vision des intéressés, sont plutôt rarement évoquées. Une initiative intéressante à cet égard est la proposition de la commune de Koekelberg d'organiser une marche exploratoire avec les habitants de quartiers ou selon des catégories, dont l'objectif serait de mieux comprendre certaines situations ou problématiques d'un quartier spécifique.

Exemple de Berchem-Sainte-Agathe : enquête sur les habitudes scolaires des jeunes

Bilingue, cette enquête compile la vision qu'ont les jeunes de l'enseignement fondamental (à partir de la 5^e année d'études) et secondaire de leurs habitudes scolaires, ainsi que leur perception de l'école. Sur la base des résultats de l'enquête, la commune veut mettre en place ses projets de

prévention (cf. coordination). Dans les écoles primaires, l'enquête a été diffusée par le médiateur scolaire, tandis qu'elle a été envoyée par courrier dans l'enseignement secondaire. Une enquête était en outre disponible en ligne. La première enquête du genre remonte à 2008. Sur la base des résultats, la commune a décidé d'organiser un encadrement des devoirs.

Remarques et suggestions

Les plans communaux recourent à différentes techniques pour se faire une idée des causes du décrochage scolaire, ainsi que du profil des groupes à risques présents dans la commune. Le plan de Koekelberg épingle, à notre avis à juste titre, la nécessité d'utiliser diverses techniques complémentaires afin d'obtenir une image la plus adéquate possible de la problématique. Les remarques et suggestions suivantes peuvent dans ce contexte être prises en compte pour les étapes suivantes :

- Les plans communaux indiquent qu'elles disposent de trop peu de données quantitatives spécifiques pour pouvoir réaliser des analyses locales détaillées du décrochage scolaire. Il s'agit d'ailleurs d'une préoccupation généralisée parmi les acteurs locaux bruxellois.
- Le plan de Forest propose de collecter systématiquement au niveau transcommunal (avec les communes limitrophes) certaines données qualitatives communes, en recourant pour ce faire aux éducateurs de rue ou aux gardiens de la paix, et d'élaborer ensemble un plan d'approche. Il nous semble s'agir là d'une étape importante dans la mise en place d'une stratégie commune.

3.5 Conclusion

L'analyse qui précède montre bien que le décrochage scolaire peut revêtir des formes diverses, ce qui complique la détection et, pour les décideurs politiques, le choix des mesures opportunes pour endiguer le décrochage scolaire. Le décrochage passif, notamment, dans lequel les élèves ne brossent pas et n'abandonnent pas non plus prématurément leurs études, est très difficile à détecter. De plus, les indicateurs actuels ne permettent pas d'inventorier toutes les formes de décrochage scolaire. Les indicateurs existants divergent trop les uns des autres et ne sont souvent

pas comparables entre eux. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (p. 223) indique qu'il serait utile de développer le concept de « school dropout » et la notion d'abandon scolaire précoce (« Early school leaving »). La littérature académique et à vocation politique utilise les deux concepts l'un pour l'autre (par exemple dans le document de l'OCDE rédigé par Lyche, 2010). Dans la section suivante, nous nous pencherons sur les facteurs de risque du décrochage scolaire afin de nous faire une meilleure idée des raisons qui poussent les élèves à s'absenter. Les informations ainsi obtenues pourront à leur tour être utilisées pour mettre au point au chapitre 8 une stratégie pour la Région de Bruxelles-Capitale.

4. FACTEURS DE RISQUE

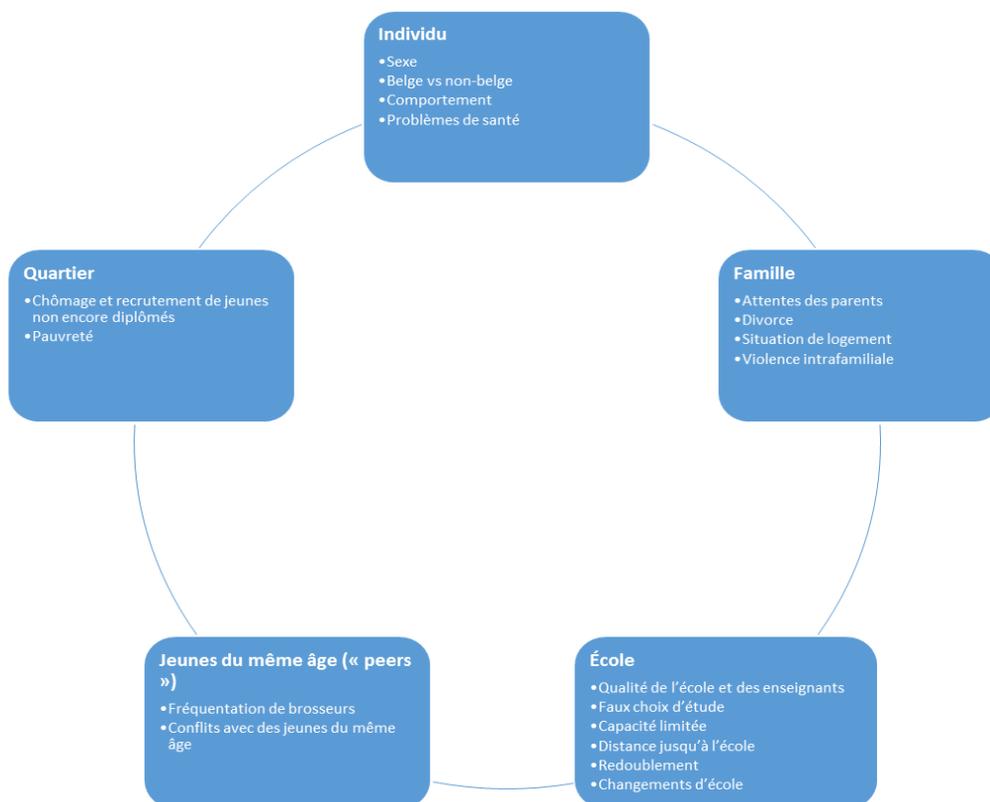
Comme indiqué plus haut dans ce chapitre, le décrochage scolaire revêt diverses formes. Autrement dit, les élèves ne s'absentent pas tous pour les mêmes raisons. Il existe néanmoins un certain nombre de facteurs de risque qui peuvent indiquer si un individu présente pour l'avenir un plus grand risque de décrochage. Ces facteurs de risque ont été combinés dans la Figure 9 sur la base d'ouvrages de synthèse qui résument la littérature académique⁹. Il existe pour chacun des facteurs abordés dans cette littérature des preuves empiriques de leur importance pour le décrochage scolaire. La présente section n'a cependant pas pour but de fournir une énumération exhaustive de tous les indicateurs qui influencent le décrochage scolaire, mais plutôt d'aborder les principaux facteurs de risque mentionnés dans la littérature. La compréhension des facteurs de risque est pertinente car elle est susceptible de permettre de fournir au chapitre 2 et au chapitre 8 des recommandations plus ciblées.

Nous décrivons ensuite pour chacun de ces facteurs de risque la mesure dans laquelle ils se manifestent en Région de Bruxelles-Capitale, afin de vérifier si ces facteurs de risque sont ou non pertinents pour la RBC.

⁹ Voir les aperçus présentés par De Witte et Mazrekaj (2015), De Witte et Mazrekaj (2016), Rumberger (2011) et NESSE (2009).

Dans le prolongement du paradigme étayé, nous partons (dans la mesure du possible) des rapports de causalité entre les facteurs de risque et le décrochage scolaire. Il n'est recouru à des associations que lorsqu'il n'est pas possible d'établir un lien de causalité. Par ailleurs, le décrochage scolaire est un long processus de démotivation à l'égard de l'enseignement, dans lequel divers facteurs interagissent et s'influencent mutuellement (De Witte & Mazrekaj, 2015). Ce constat a été fait par Galand & Hospel (2011) spécifiquement pour le contexte bruxellois. Nous allons par conséquent identifier ces facteurs de risque et examiner s'ils sont visés par la politique menée en Région de Bruxelles-Capitale (voir aussi le chapitre 1 de ce rapport). Ces informations serviront ensuite de base aux analyses réalisées au chapitre 8 intitulé « Recommandations de politique ».

Figure 9 : Facteurs de risque du décrochage scolaire



Sur la base des synthèses de la littérature présentées par De Witte et Mazrekaj (2015), De Witte et Mazrekaj (2016), Rumberger (2011) et NESSE (2009), nous distinguons cinq niveaux de facteurs

de risque : les caractéristiques individuelles, la famille, l'école, les jeunes du même âge (« peers ») et le quartier.

4.1 Individu

4.1.1. Sexe

Pour commencer, nous remarquons que les élèves présentant certaines caractéristiques contextuelles courent un risque accru de tomber dans le décrochage scolaire. Comme indiqué au Tableau 4, les garçons sont plus enclins que les filles à abandonner prématurément leurs études. Cependant, des études récentes tendent à indiquer que l'écart entre garçons et filles s'amenuise (Attwood et Croll, 2006 ; pour la Flandre : Spruyt et Keppens, 2011). Pour Bruxelles, on ne dispose pas de données spécifiques, mais il semble vraisemblable qu'en dépit des différences en chiffres absolus, l'absence problématique ne diffère pas de manière significative entre garçons et filles (voir Tableau 4). Attwood et Croll (2006) indiquent que les garçons se mettent à brosser plus tôt que les filles. De cette manière, les garçons peuvent influencer les autres garçons de leur âge (voir plus loin). Spruyt et Keppens (2011) suggèrent que le brossage est généralement plus visible chez les garçons et est plus souvent sanctionné. À l'inverse, ils font remarquer que ces pratiques des garçons sont souvent plus innocentes que le brossage chez les filles, en ce sens que le brossage, une fois installé, devient une habitude beaucoup plus tenace chez les filles. Il convient donc de ne pas axer uniquement la stratégie à développer au chapitre 8 sur le décrocheur moyen, mais de tenir compte des différences liées au genre. Dans le chapitre 7, nous aborderons des mesures ciblant spécifiquement les garçons.

Tableau 4 : Absences problématiques dans l'enseignement primaire néerlandophone en 2014-2015, selon le genre

Sexe	Nombre d'enregistrements	% de la population scolaire
Garçons	1 396	0.6%
Filles	1 170	0.5%
Total	2 566	0.6%

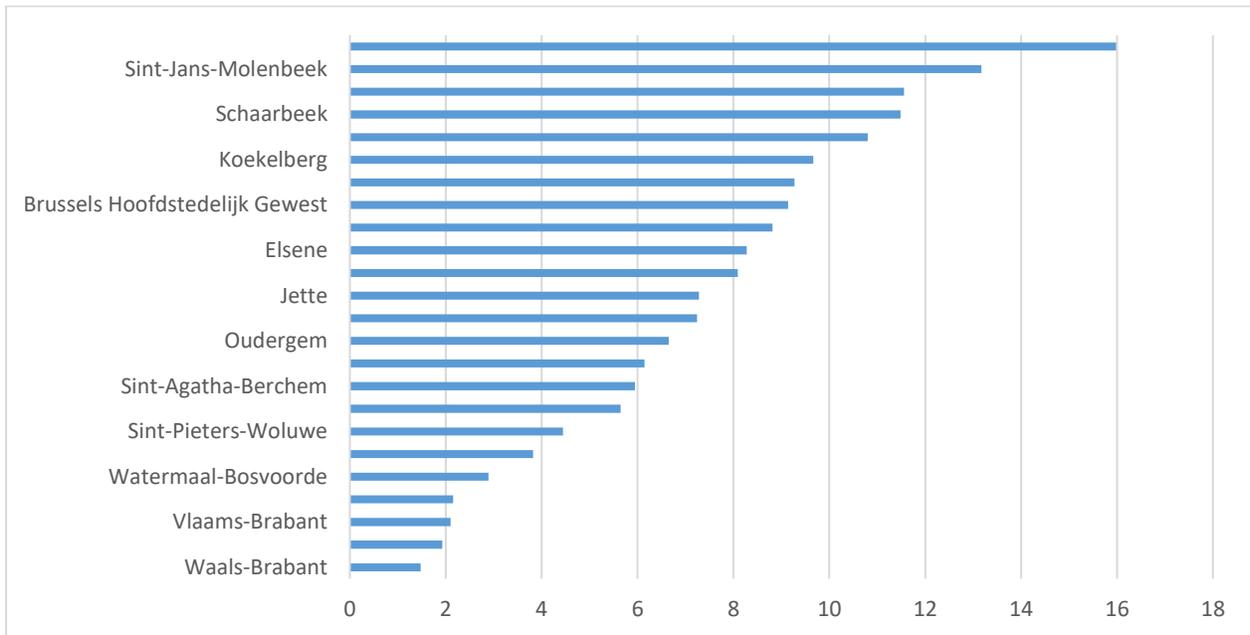
(Source : AgODi, 2016).

4.1.2 Migration

Les jeunes d'origine allochtone présentent un plus grand risque que les autochtones en termes de décrochage scolaire (voir aperçu de la littérature dans De Witte et al., 2013). Ce constat est principalement à ramener à des difficultés linguistiques et, d'une manière générale, à un statut socioéconomique inférieur (Duquet, Glorieux, Laurijssen & Van Dorsselaer, 2006). Il s'agit d'une indication selon laquelle les jeunes allochtones disposent en moyenne d'un capital culturel inférieur. Si le statut socioéconomique d'un jeune allochtone s'améliore, le risque de décrochage scolaire s'amenuise mais reste néanmoins présent. L'une des explications à ce constat est que les jeunes ayant un bagage culturel différent éprouvent parfois des difficultés à s'intégrer en Belgique. Ces conclusions de la littérature académique sont confirmées par la situation à Bruxelles. Déjà dans la première étude réalisée à Bruxelles par Mistiaen (1992) sur le thème de l'abandon scolaire précoce, ces facteurs avaient été épinglés. Plus récemment, des analyses de Chenu & Blondin (2013) et de Galand & Hospel (2011) confirment elles aussi l'importance de ces facteurs de risque.

Les données de l'IBSA (2016) mettent en avant que la RBC compte davantage d'allochtones non occidentaux (notamment originaires d'Afrique ou d'Asie) que les autres Régions : alors que la Région flamande et la Région wallonne comptent en moyenne 2 % d'allochtones non occidentaux, ce pourcentage atteint 9 % en RBC. Nous observons en outre des différences relativement importantes entre les différentes communes bruxelloises. Saint-Josse-ten-Noode arrive en tête avec 16 % d'allochtones non occidentaux, suivie de Molenbeek-Saint-Jean (13 %), Bruxelles (12 %) et Schaerbeek (11 %). En revanche, les allochtones non occidentaux sont nettement moins nombreux à Watermael-Boitsfort (3 %), Uccle (4 %) et Woluwe-Saint-Pierre (4 %).

Figure 10 : Alloctones non occidentaux en pourcentage de la population totale en 2016



Source : calcul propre sur la base des données de l'IBSA, 2016¹⁰.

4.1.3 Comportement

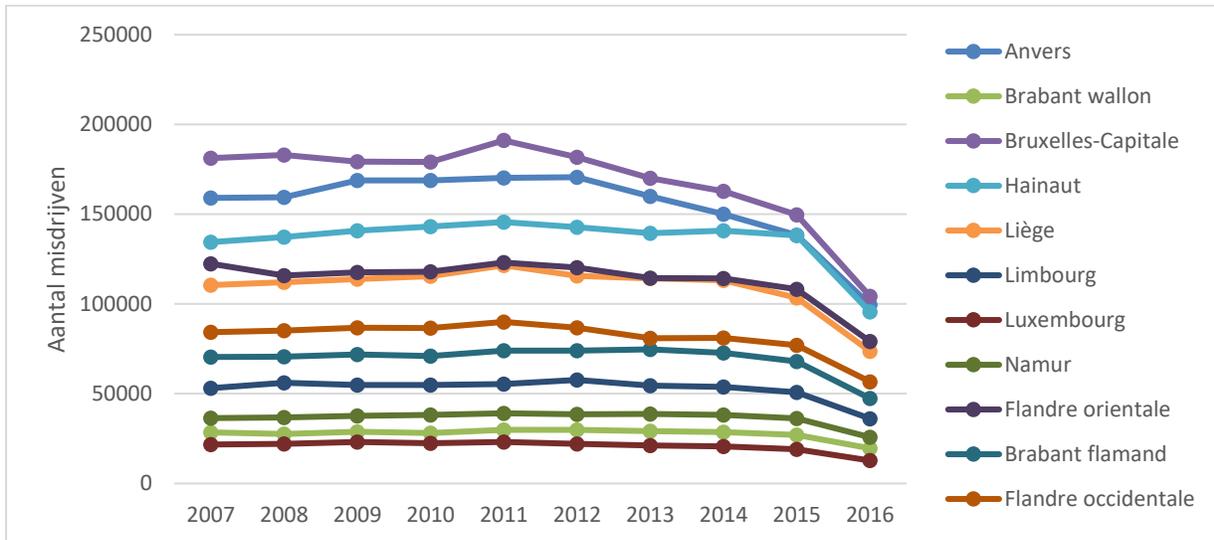
Le comportement des élèves joue par ailleurs un rôle. Le comportement est souvent un indicateur de problèmes psychologiques sous-jacents. Partant de la théorie de l'autocontrôle (Veenstra et al., 2010), on peut considérer que les jeunes qui disposent d'un autocontrôle peu développé ont plus vite tendance à assouvir immédiatement leurs besoins. Le comportement négatif de ces jeunes se manifestent donc par des comportements déviants comme la criminalité, la consommation d'alcool et/ou la consommation de drogues. Les élèves qui manifestent un tel comportement présentent par ailleurs un risque accru en termes de décrochage scolaire. La direction de ce rapport de causalité est cependant difficile à établir (est-ce la criminalité qui conduit au décrochage scolaire, ou le décrochage scolaire qui conduit à la criminalité ? Spruyt & Keppens, 2011).

Selon les données de la police fédérale (2017), la criminalité est un facteur de risque en RBC. Nous voyons à la Figure 8 qu'en dépit du repli marqué du nombre de délits par rapport à 2007, le nombre de délits commis à Bruxelles est en 2016 le plus élevé de toute la Belgique. Un autre

¹⁰ http://ibsa.brussels/themes/population?set_language=fr#.WYyvH-QUmDY

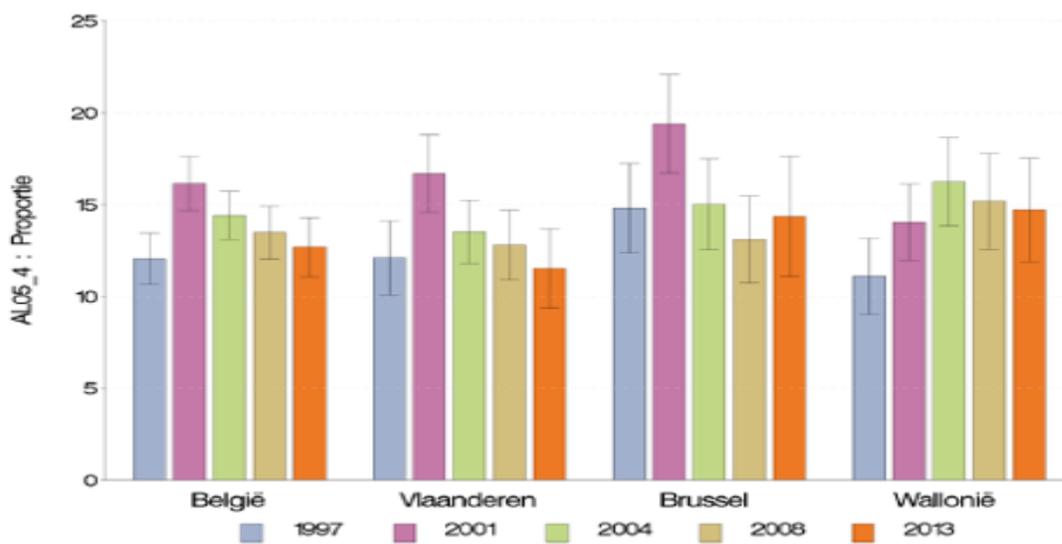
indicateur comportemental de problèmes psychologiques sous-jacents est la consommation excessive d'alcool. La Figure 11 montre clairement que la consommation excessive d'alcool est plus répandue en RBC (15 %) qu'en Belgique en général (13 %), ce qui laisse à penser que les problèmes psychologiques sous-jacents constituent un facteur contextuel potentiellement important pour la RBC.

Figure 11 : Nombre de délits par province et par an



Source : (Police fédérale, 2017).

Figure 12 : Pourcentage de personnes (de 15 ans et plus) ayant à une fréquence hebdomadaire une consommation excessive d'alcool (femmes : plus de 14 verres par semaine, hommes : plus de 21 verres par semaine), par Région et par an

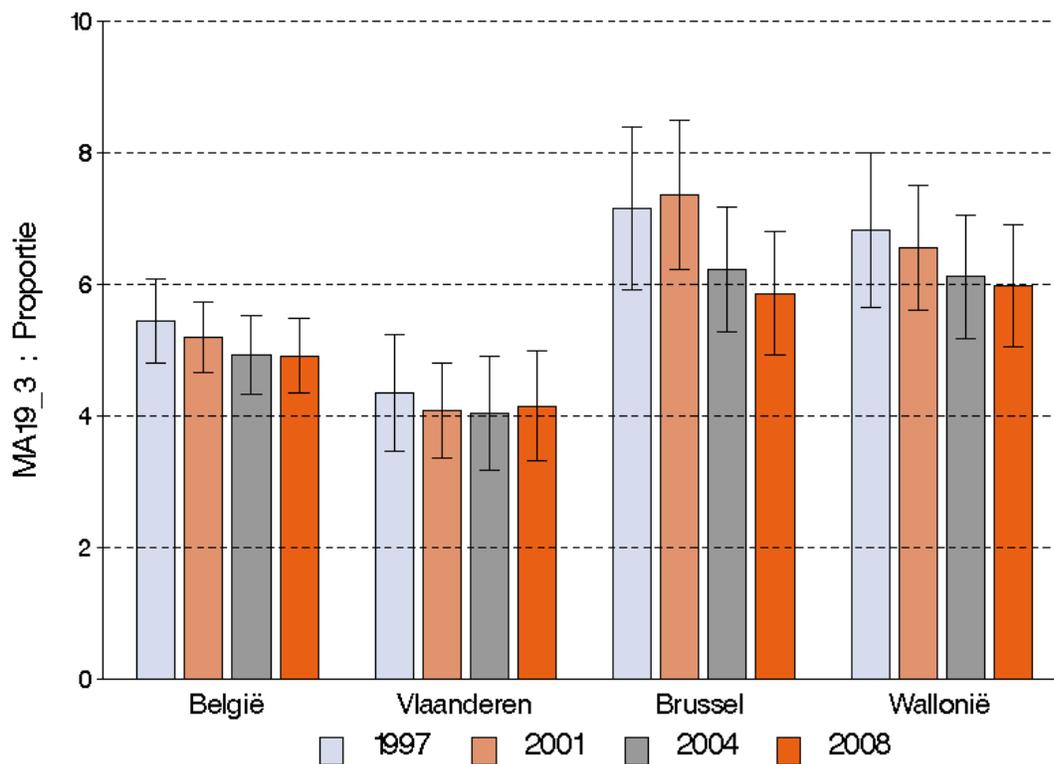


Source : (Enquête sur la santé, 2013).

4.1.4 Problèmes de santé

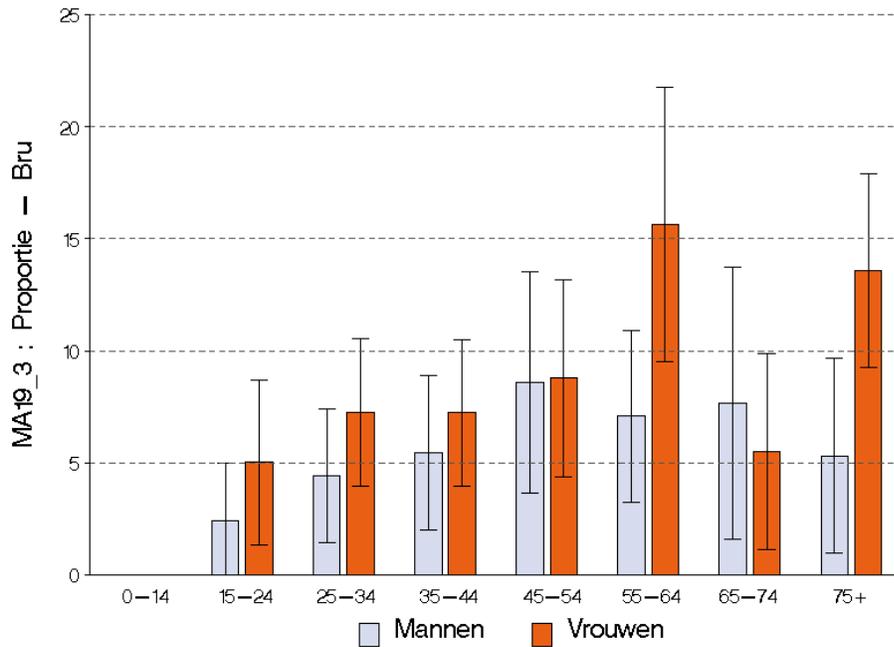
Divers problèmes de santé peuvent aussi démotiver les jeunes et les pousser au décrochage scolaire. Un exemple est la dépression. Ce constat général est considéré comme urgent dans le contexte bruxellois. Nous voyons par exemple à la Figure 13a que le pourcentage de la population souffrant de dépression était plus élevé en RBC qu'en Flandre et environ identique à celui observé en Wallonie. En outre, la Figure 13b montre que la dépression parmi le groupe des 15-24 ans est en RBC surtout fréquente chez les femmes (7,5 % contre 4,5 % pour les hommes). Galand et Hospel (2011) estiment qu'en RBC, la dépression augmente de 21 % le risque de décrochage scolaire. Cette hypothèse est confirmée aussi par l'étude de De Grande, Hercot et Vandenneede (2014), qui évoquent par ailleurs l'effet de renforcement des tendances suicidaires, des troubles psychologiques, de la surcharge pondérale et des handicaps physiques.

Figure 13a : Pourcentage de la population souffrant de dépression, par région



Source : (Van der Heyden, 2008).

Figure 13b : Pourcentage de la population souffrant de dépression en RBC, selon l'âge et le genre



Source : (Van der Heyden, 2008).

4.2 Famille

Le second niveau est celui des caractéristiques familiales. Les enfants de parents divorcés, de parents peu qualifiés, de parents pauvres et de parents peu impliqués dans la scolarité de leurs enfants présentent un risque accru en termes de décrochage scolaire. Dans ce groupe de population, le capital social, culturel et financier de la famille dans laquelle le jeune grandit est en moyenne inférieur (Rumberger, 2011). Reid (2002), Dalziel et Henthorne (2005) et Spruyt et Keppens (2011) indiquent que ces parents ont généralement une attitude négative à l'égard de l'école. De ce fait, le contact passe moins bien entre l'école et les parents, ce qui engendre un désintérêt croissant envers l'école et des difficultés au niveau du suivi du brossage (par exemple lorsque les parents reçoivent un courrier les informant que leur enfant a brossé les cours).

4.2.1 Attentes des parents

Les attentes des parents et le stress à la maison jouent un grand rôle. Si les parents n'attendent pas grand-chose de leur enfant, l'enfant sera moins enclin à être assidu à l'école. D'un autre côté,

si les parents nourrissent de trop grandes attentes, les enfants peuvent en éprouver un stress qui augmente le risque de décrochage scolaire (Galand et Hospel, 2011). Les attentes des parents sont étroitement liées à leur niveau d'éducation. Les parents eux-mêmes moins qualifiés auront davantage tendance à attendre de leurs enfants une éducation moins poussée (Rumberger, 2011). Spécifiquement pour Bruxelles, nous voyons dans le Tableau 5 que le pourcentage de personnes peu qualifiées (ISCED 0-2) parmi la population adulte (25-64 ans) est le plus élevé en RBC en comparaison des autres Régions. De plus, Galand et Hospel (2011) estiment que le risque de décrochage scolaire se trouve accru de 19 % si les parents attendent peu de leurs enfants.

Tableau 5 : Pourcentage de personnes peu qualifiées (ISCED 0-2) parmi la population adulte (25-64 ans) en 2016

	Belgique	Région de Bruxelles- Capitale	Région flamande	Région wallonne
Femmes	24.2	29.3	21.8	26.8
Hommes	26.4	31.2	24.0	29.1
Total	25.3	30.2	22.9	28.0

Source : Eurostat (2017).

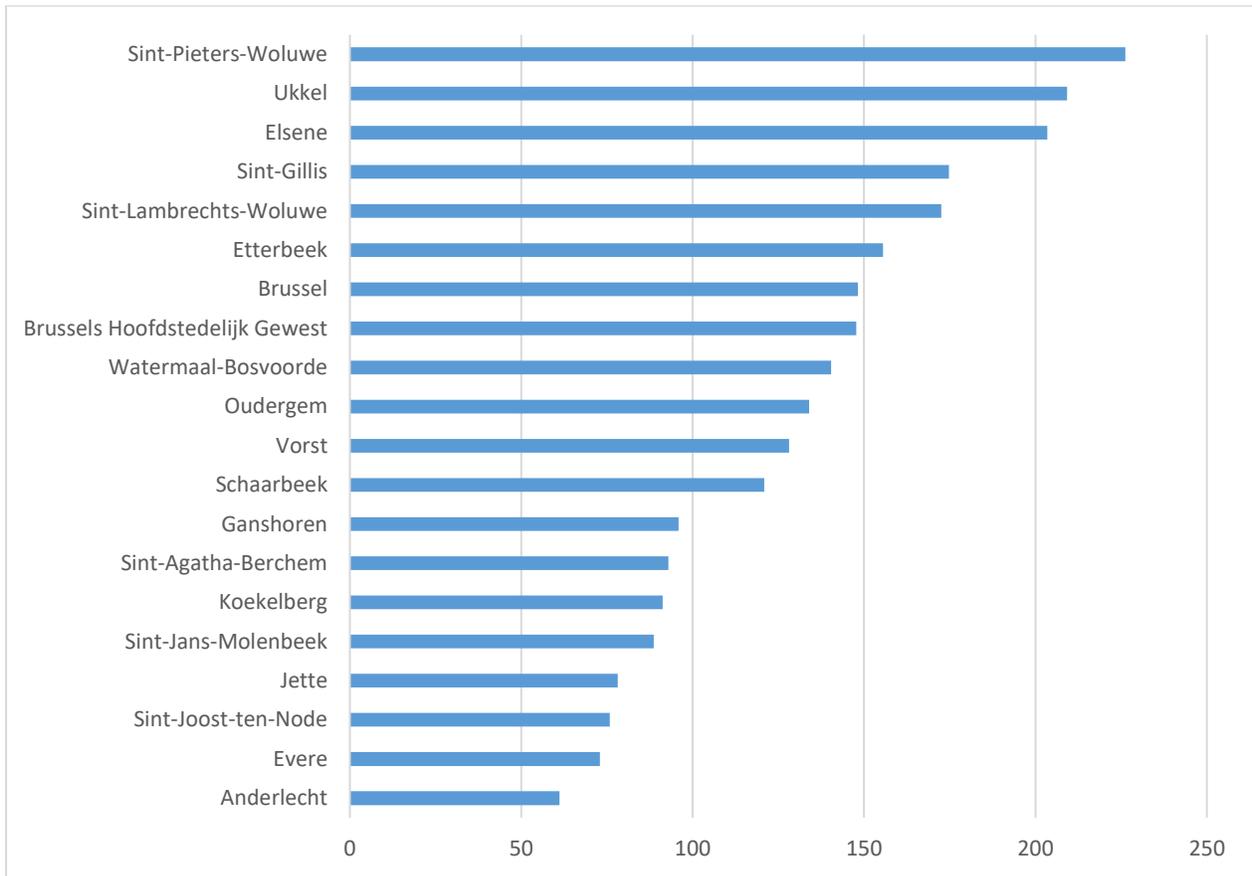
4.2.2 Divorce

Alors que la plupart des facteurs contribuent à un long processus de démotivation à l'égard de l'enseignement, un divorce peut pousser les jeunes à tourner brutalement le dos à l'enseignement (Dupéré et al., 2014). Ce problème est particulièrement cuisant en RBC étant donné que le nombre de divorces (5488) est presque aussi élevé que celui observé dans la totalité de la Région wallonne (7168) (Statistics Belgium, 2017).

4.2.3 Situation de logement

Spécifiquement dans le contexte métropolitain de la RBC, et dans le sillage des caractéristiques familiales que nous évoquions plus haut, la situation de logement précaire des jeunes revêt de l'importance. Les jeunes qui ne disposent par exemple pas d'une pièce qui leur est réservée pour faire leurs devoirs risquent d'être moins motivés et donc de décrocher plus rapidement (OECD, 2015). Selon l'étude PISA de l'OCDE, ce facteur de risque est étroitement lié au statut socioéconomique de la famille (OCDE, 2015). Le prix du logement constitue une indication de la disposition à payer pour un certain quartier. Il s'agit par conséquent d'une bonne approximation de la qualité perçue du quartier (voir les preuves réunies par Haelermans et De Witte, 2015). Sur la base des données de l'IBSA (2017), nous remarquons qu'il existe des différences marquées entre les communes bruxelloises pour ce qui est de la variation du prix d'une maison d'habitation entre 2004 et 2014 (Tableau 6). Alors que la variation de prix nominale représente sur ces 10 années 226 % à Woluwe-Saint-Pierre, 209 % à Uccle et 203 % à Ixelles, elle atteint à peine 61 % à Anderlecht, 72 % à Evere, 75 % à Saint-Josse-ten-Noode et 78 % à Jette. La variation de prix moyenne s'élevait sur cette période à 147 % pour la Région de Bruxelles-Capitale. De Witte, Van Klaveren et Smets (2015) montrent qu'une faible variation de prix peut engendrer une migration sélective qui pousse les groupes de population au faible statut socioéconomique à migrer de manière sélective vers certains quartiers et régions. Étant donné que ces groupes de population présentent en moyenne un risque accru d'abandon scolaire précoce (De Witte, Van Klaveren et Smets, 2015), ces communes comptent davantage de jeunes présentant un risque important d'abandon scolaire précoce.

Tableau 6 : Variation moyenne du prix d'une maison d'habitation, par commune (source : calcul propre sur la base des données de l'IBSA)¹¹

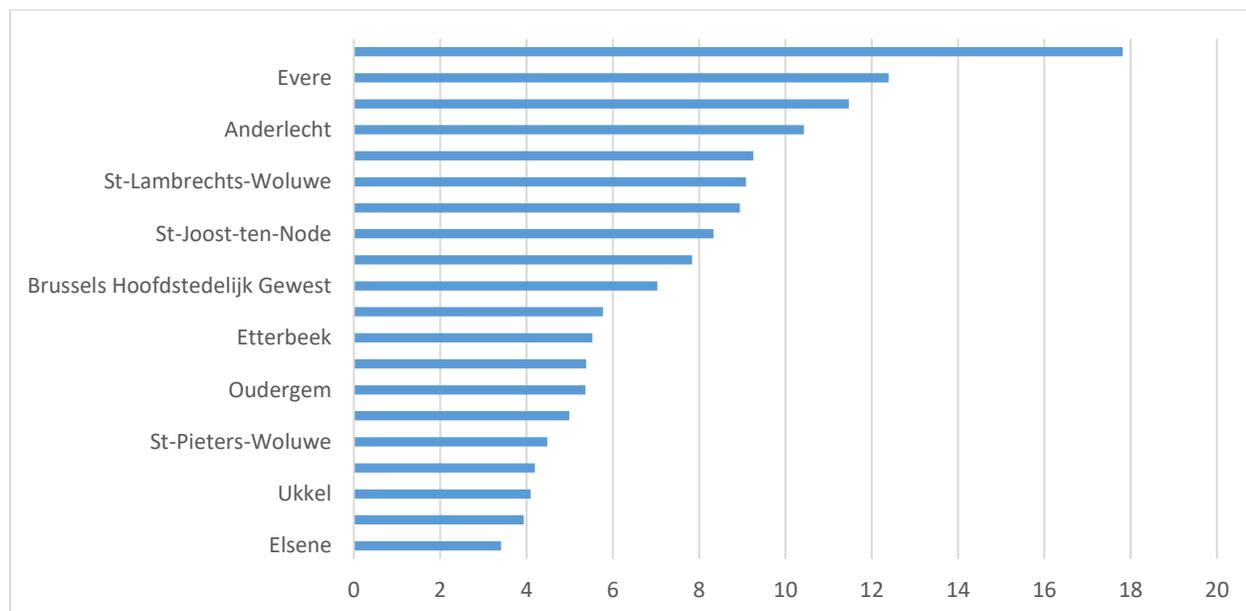


« Les logements sociaux sont destinés aux personnes isolées ou aux ménages ayant des revenus modestes. La location ou l'achat d'une habitation de bonne qualité n'est vraiment pas bon marché et est loin d'être accessible pour de nombreuses personnes. » (Belgium.be, 2017). Les logements sociaux ont dès lors une fonction sociale essentielle. Le Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale écrit à ce sujet : «Disposer d'un logement où l'on se sent chez soi est un élément constitutif d'une vie digne. La chose est communément acceptée, et un droit au logement est du reste inscrit tel quel dans la Constitution belge et dans différents textes et accords internationaux. Le droit au logement est un droit important en soi, mais il sert également de marchepied pour d'autres droits. En effet, pouvoir vivre dans un logement décent exerce une influence positive sur la santé, la vie de famille, la possibilité de faire ses devoirs dans

¹¹ http://ibsa.brussels/themes/amenagement-du-territoire-et-immobilier?set_language=fr#.WYy53eQUmDY

le calme ou d'avoir des contacts sociaux. « Avoir un logement, c'est aussi habiter un quartier, des relations, avoir la possibilité de s'en recréer. » "Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale, 2011, p. 11). Haelermans et De Witte (2015) argumentent d'autre part que les logements sociaux constituent à l'échelle régionale une indication d'un risque accru de décrochage scolaire relatif et absolu. Dans les quartiers comptant relativement plus de logements sociaux, on recense aussi en moyenne plus de jeunes au faible statut socioéconomique. Haelermans et De Witte (2015) démontrent par conséquent que le déménagement d'un quartier de logements sociaux vers un « quartier résidentiel mieux perçu » est considéré comme une progression sur l'échelle sociale. Sur la base des données de l'IBSA (2017), nous observons qu'il existe des différences relativement marquées au niveau de l'étendue du parc de logements sociaux par rapport au nombre total de logements (maisons et immeubles à appartements confondus). Alors qu'à Watermael-Boitsfort, le parc de logements se compose pour 17 % de logements sociaux, ce pourcentage est de 12 % à Evere, 11 % à Ganshoren et 10 % à Anderlecht. À l'inverse, le parc de logements se compose pour 3 % de logements sociaux à Ixelles et de 4 % à Schaerbeek, Uccle, Saint-Gilles et Woluwe-Saint-Pierre.

Tableau 7 : Parc de logements sociaux par rapport au nombre total de logements par commune en 2015 (source : calcul propre sur la base des données de l'IBSA, 2017)¹²



4.2.4 Violence intrafamiliale

La violence intrafamiliale (VIF) peut être utilisée comme un indicateur approché de certains facteurs familiaux. Nous remarquons dans le Tableau 8 que le problème n'est pas propre à Bruxelles vu que les faits rapportés sont nombreux dans toutes les Régions. Plus précisément, le nombre total d'incidents de VIF rapportés en 2016 était de 2316 en RBC, 10 231 en Région flamande et 7846 en Région wallonne. D'autre part, on peut se demander dans quelle mesure ce phénomène est rapporté, et s'il existe à cet égard des disparités d'une Région à l'autre.

¹² http://ibsa.brussels/themes/amenagement-du-territoire-et-immobilier?set_language=fr#.WYy8KuQUmDY

Tableau 8 : Nombre d'incidents de violence physique intrafamiliale enregistrés en 2016 (Police fédérale, 2017)

▼ Nationaal	20.393
▼ Brussels Hoofdstedelijk Gewest	2.316
▼ Brussel-Hoofdstad	2.316
▼ Brussel (Brussel-Hoofdstad)	2.316
▼ BRUSSEL HOOFDSTAD ELSENE	641
Brussel	475
Elsene	166
▼ BRUSSEL-WEST	423
Ganshoren	44
Jette	95
Koekelberg	44
Sint-Agatha-Berchem	47
Sint-Jans-Molenbeek	193
Niet van toepassing	0
▼ PZ POLBRUNO	343
Evere	66
Schaarbeek	215
Sint-Joost-ten-Node	62
▼ UKKEL/W-B/OUDEGEM	200
Oudergem	58
Ukkel	107
Watermaal-Bosvoorde	35
▼ ZONE MONTGOMERY	199
Etterbeek	68
Sint-Lambrechts-Woluwe	85
Sint-Pieters-Woluwe	46
▼ ZONE ZUID	510
Anderlecht	285
Sint-Gillis	122
Vorst	103
▶ Vlaams Gewest	10.231
▶ Waals Gewest	7.846

Source : Police fédérale (2016b).

4.3 École

4.3.1 Qualité de l'école et des enseignants

Le troisième niveau est celui de l'école. La qualité de l'école et des enseignants est l'un des principaux facteurs lorsqu'il s'agit de prévoir le décrochage scolaire. De bons enseignants et un encadrement suffisant en cas de problèmes sont des éléments susceptibles de réduire considérablement le décrochage scolaire (Attwood & Croll, 2006 ; Sälzer, Trautwein, Lüdtke & Stamm, 2012). Reid (1999) indique que de faibles qualités didactiques de la part des enseignants peuvent engendrer du broyage calculé. Ce facteur de risque est applicable à la RBC. Selon les

dernières estimations de l'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA), la Région de Bruxelles-Capitale devra recruter d'ici 2019-2020 entre 436 et 2164 enseignants supplémentaires (en équivalents temps plein). Les écoles bruxelloises qui rencontrent des difficultés à recruter des enseignants acceptent par conséquent de plus en plus souvent des enseignants ne disposant d'aucun diplôme pédagogique ou disposant seulement d'une qualification en pénurie sans rapport avec la matière enseignée (Marissal et al., 2016). De plus, nombre de jeunes enseignants engagés dans des écoles au faible profil socioéconomique se tournent rapidement vers de meilleures écoles une fois qu'ils ont acquis suffisamment d'expérience ou décroché un diplôme pédagogique (Marissal et al., 2016).

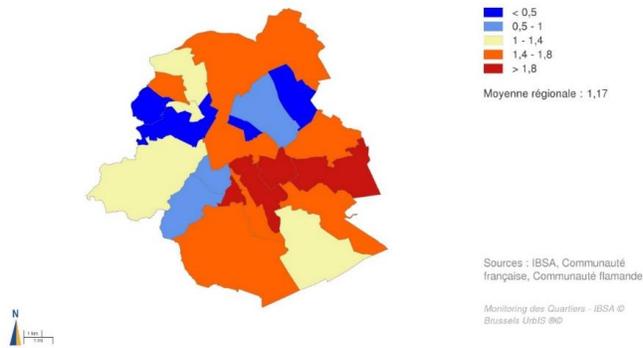
4.3.2 Mauvais choix d'orientation d'études

Parallèlement à la qualité des enseignants, un mauvais choix d'orientation d'études peut également conduire au décrochage scolaire. De bons enseignants, avec le CPMS, sont en effet indispensables pour éviter les mauvais choix d'orientation d'études. Les élèves qui ont mal choisi leur orientation d'études peuvent se démotiver et donc se mettre à brosser (Ministère flamand de l'enseignement et de la formation, 2017a). Le redoublement est souvent dû à un mauvais choix d'orientation d'études à la suite duquel les élèves se découragent de mener leur scolarité à terme (voir aussi la section 4.3.5). Un bon accompagnement des élèves est dès lors un instrument indispensable dans la lutte contre le décrochage scolaire (De Witte & Mazrekaj, 2015).

4.3.3 Capacité limitée

Certaines communes de la RBC sont confrontées à la capacité insuffisante des écoles, tandis que d'autres présentent un excédent de capacité. La Figure 14 montre que pour l'année scolaire 2014-2015, les communes de Saint-Josse-Ten-Noode, Schaerbeek, Evere, Berchem-Sainte-Agathe, Molenbeek-Saint-Jean, Forest et Saint-Gilles disposent de moins d'une place par jeune en âge de fréquenter l'enseignement secondaire. La capacité limitée peut avoir pour effet de démotiver les élèves et donc de les encourager à brosser ou à abandonner prématurément leurs études.

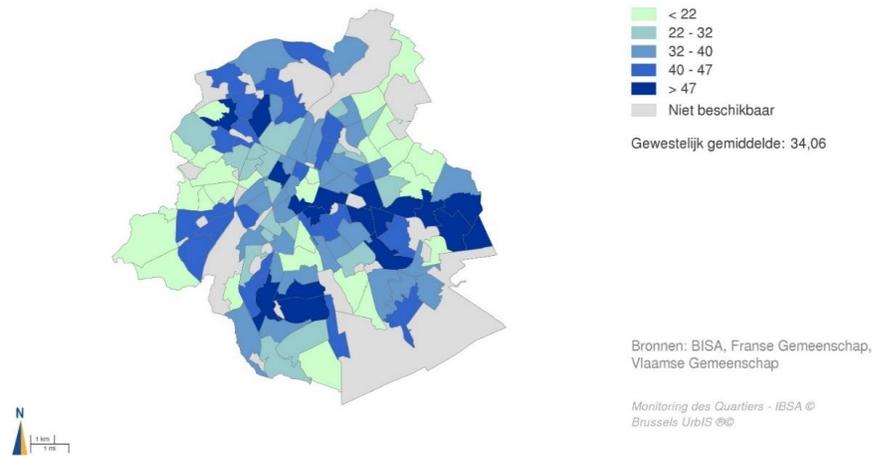
Figure 14 : Nombre de places disponibles par jeune en âge de fréquenter l'enseignement secondaire, par commune de la RBC et pour l'année scolaire 2015-2016



Source : Van Laethem et Franklin (2017).

4.3.4 Distance jusqu'à l'école

Figure 15 : Part des étudiants du quartier fréquentant l'enseignement secondaire à proximité de leur domicile en 2015-2016



Source : Van Laethem et Franklin (2017).

Une longue distance entre le domicile et l'école peut également augmenter le risque de décrochage scolaire (Wayens, Janssens & Vaesen, 2013). La Figure 15 montre que durant l'année scolaire 2014-2015, 34 % des élèves bruxellois fréquentant l'enseignement secondaire se rendaient dans une école de leur quartier ou d'un quartier voisin. Ce faible pourcentage est surtout dû à l'absence d'écoles secondaires dans certains quartiers ainsi qu'à leur capacité limitée lorsqu'elles existent (Anderlecht, Molenbeek-Saint-Jean et Berchem-Sainte-Agathe) (Van Laethem & Franklin, 2016 ; Wayens, Janssens & Vaesen, 2013).

4.3.5 Redoublement

Un autre facteur important est celui du redoublement (De Witte et Mazrekaj, 2015). Les mauvais résultats scolaires, et dès lors les redoublements, augmentent le risque de décrochage scolaire. La manière dont une école traite les élèves qui redoublent leur année est dès lors un indicateur important pour prédire le décrochage scolaire. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence reconnaît l'importance de la lutte contre le redoublement (p. 216). Au sein de l'OCDE, la part des jeunes de 15 ans qui ont redoublé au moins une année était de 13 % en moyenne en 2012. Au sein de la FWB, cette part est de 48 %, contre 27 % dans la Communauté flamande. Selon les estimations, les redoublements auraient un coût de 385 millions EUR par an au sein de la FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016).

4.3.6 Changements d'école

Les jeunes qui changent souvent d'école courent également un plus grand risque d'abandon scolaire précoce (Haelermans & De Witte, 2015). Selon les chiffres d'AGODi (2015) repris au Tableau 9, ce facteur de risque est également très présent à Bruxelles. Ce tableau présente pour les jeunes fréquentant l'enseignement néerlandophone la stabilité du parcours scolaire en fonction du domicile. Les élèves de la Région de Bruxelles-Capitale changent plus souvent d'école que la moyenne des élèves. De plus, leur parcours scolaire se termine plus souvent que la moyenne par une désinscription. Il convient de faire remarquer que le groupe « Autres » est constitué d'élèves qui ne fréquentent plus l'enseignement néerlandophone, et que ce groupe est donc relativement important.

Tableau 9 : Changements d'école

	Verstedelijkingsgraad	IN	%	UIT&IN	%	UIT...IN	%	IN/UIT	%
VL. G.	Grootsteden	39.146	92,7	2.482	5,9	106	0,3	473	1,1
	Regionale centrumsteden	45.238	93,6	2.654	5,5	106	0,2	325	0,7
	Kleine steden	75.160	94	4.178	5,2	143	0,2	464	0,6
	Stedelijke rand	49.319	94,8	2.369	4,6	70	0,1	243	0,5
	Overgangsgebied	88.473	95	4.069	4,4	170	0,2	408	0,4
	Platteland	60.542	95,2	2.711	4,3	84	0,1	258	0,4
B.H.G.		8.978	92,8	573	5,9	21	0,2	105	1,1
Andere		6.279	93,8	237	3,5	10	0,1	165	2,5
Totaal		373.135	94,3	19.273	4,9	710	0,2	2.441	0,6

Source : AGODi (2015, p. 50).

Du côté francophone, la Fédération Wallonie-Bruxelles (2015) indique que 35,21 % des élèves de la FWB ont changé d'école durant les deux premières années de l'enseignement secondaire. Pour les deux années suivantes, ce pourcentage retombe à 19,3 %. La part des élèves de la FWB ayant, au cours de l'année scolaire 2013-2014, changé d'école alors qu'ils se trouvaient dans leurs deux dernières années d'études est de seulement 7,6 %.

4.4 Jeunes du même âge (« peers »)

4.4.1 Fréquentation de brosseurs

Quatrièmement, le décrochage scolaire est également sujet à l'influence des autres jeunes du même âge. La fréquentation de brosseurs, que ce soit à la maison, en classe, à l'école ou dans le quartier, peut dans une large mesure inciter un jeune à se mettre à brosseur lui-même. Attwood & Croll (2006) et Spruyt & Keppens (2011) indiquent que le brossage est la plupart du temps un phénomène collectif. Selon les analyses de Reid (1999), il en est même ainsi dans 70 à 80 % des cas. À l'inverse, la fréquentation de jeunes motivés présentant un faible risque de décrochage scolaire est susceptible d'atténuer le risque de décrochage scolaire.

4.4.2 Conflits avec des jeunes du même âge

Par ailleurs, les conflits avec des jeunes du même âge ou le comportement asocial en groupe peut engendrer de la démotivation et, à terme, du décrochage scolaire (Attwood & Croll, 2011). Étant donné que le pourcentage de la population des 15-24 ans ayant fait l'objet de violences physiques à l'école au cours d'une année donnée oscille aux alentours de 2 % dans chaque Région, nous pouvons conclure qu'il s'agit là d'un facteur qui est présent dans toutes les Régions (Charafeddine & Demarest, 2015). Une forme de conflit s'exprime sous la forme de harcèlement. Bien que l'on ne dispose pas de chiffres spécifiques concernant le harcèlement, ce phénomène engendre lui aussi de la démotivation et, à terme, du décrochage scolaire (Attwood & Croll, 2011).

4.5 Quartier

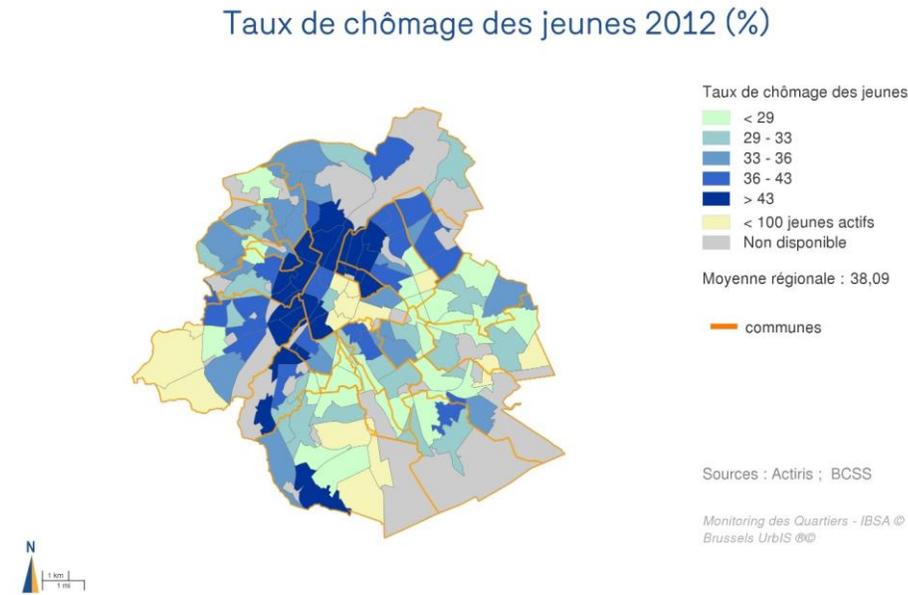
Le dernier niveau est celui du quartier, bien que la notion de « quartier » ait déjà été abordée aux points précédents également. Il s'agit d'un niveau global qui peut dans une large mesure être synthétisé sur la base de la composition des caractéristiques distillées des niveaux abordés plus haut. Un quartier présentant un pourcentage élevé d'allochtones, de personnes au faible statut socioéconomique, de criminalité, d'écoles de mauvaise qualité et de pauvreté présente par exemple aussi un taux de décrochage scolaire supérieur (Rumberger, 2011). Nous aborderons dans ce paragraphe différents facteurs de risque ayant trait au quartier. Au chapitre 7, nous décrirons quelques mesures spécifiquement axées sur le quartier.

4.5.1 Chômage et recrutement de jeunes non encore diplômés

Le marché de l'emploi joue un rôle crucial dans la décision que prennent les élèves de brosse. Une croissance économique saine et un grand nombre d'emplois vacants peuvent engendrer une augmentation de décrochage (Van Landeghem et al., 2012) du fait que les jeunes se voient offrir davantage d'opportunités d'accéder immédiatement au marché de l'emploi sans qualifications et ne voient plus l'intérêt d'étudier. Le taux de chômage des jeunes étant très élevé dans nombre de quartiers de Bruxelles (Figure 16), il est peu probable que ce phénomène de « recrutement de jeunes non encore diplômés » soit vraiment un problème en RBC. Nous remarquons en effet que le recrutement de jeunes non encore diplômés se manifeste surtout dans les régions où le chômage des jeunes est rare. Cependant, le chômage des jeunes peut aussi conduire à une

situation où les jeunes ne voient plus l'intérêt d'étudier, partant du raisonnement qu'ils ne trouveront de toute façon pas de travail (De Witte et al., 2013).

Figure 16 : Chômage en Région de Bruxelles-Capitale, par quartier



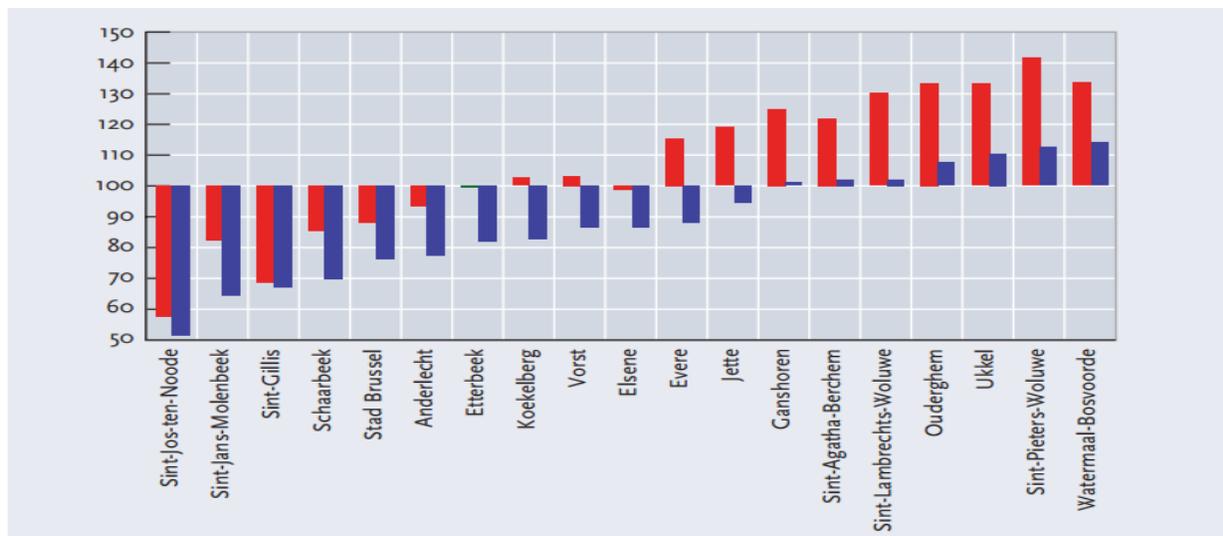
Source : IBSA (2017).

4.5.2 Pauvreté

La pauvreté joue par contre un grand rôle en RBC. Environ un tiers des Bruxellois ont un revenu inférieur au seuil de pauvreté (Observatoire de la Santé et du Social Bruxelles, 2017), ce qui induit non seulement un risque accru d'abandon scolaire précoce, mais aussi une espérance de vie inférieure (environ 3 ans de différence entre les quartiers pauvres et les quartiers plus nantis de la RBC). Le SPF Économie constate qu'il existe entre les communes bruxelloises des écarts relativement importants en termes de revenus par habitant. L'IBSA (2009, p. 10) indique que la Figure 17 « compare les revenus par habitant des 19 communes bruxelloises par rapport à la moyenne belge (=100) en 1989 et en 2005. On peut y observer que s'il existe une forte disparité des revenus à l'intérieur même de la Région, l'écart entre les communes les plus riches et les communes les plus pauvres s'est affaibli sur la période considérée. En effet, si le revenu moyen par habitant a diminué par rapport au revenu moyen dans le Royaume, dans toutes les communes

bruxelloises, sans exception, la chute a été plus importante dans les communes les plus riches. Les communes de Saint-Gilles et Saint-Josse-ten-Noode restent cependant parmi les communes les plus pauvres de la Région, celle de Molenbeek-Saint-Jean les ayant rejointes à la suite d'une forte chute du revenu de ses habitants. »

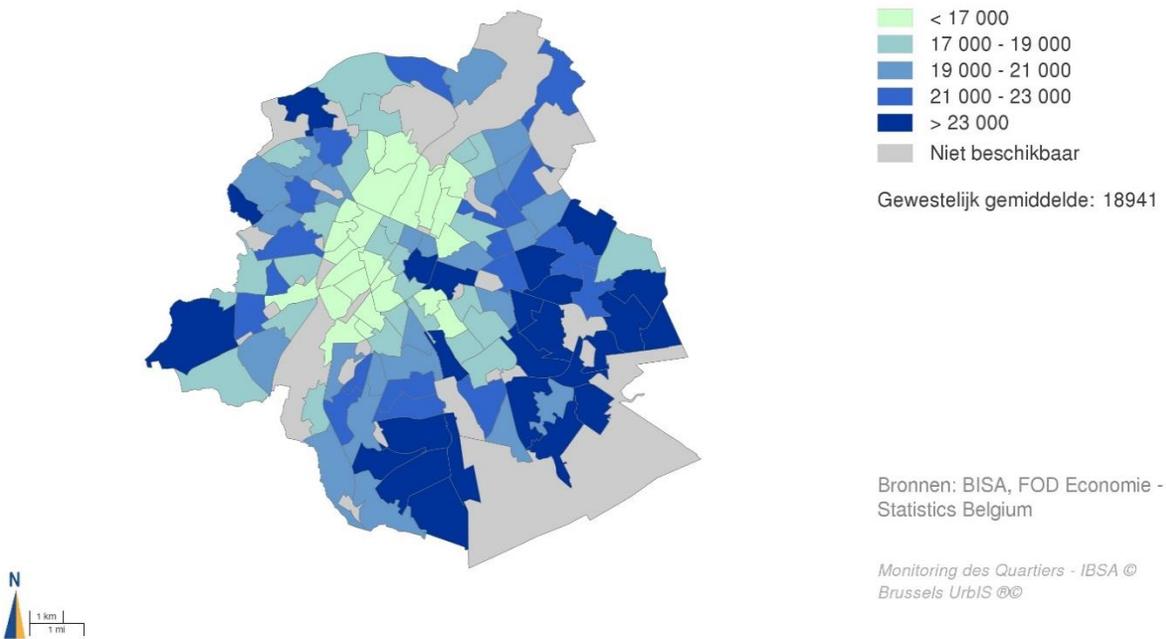
Figure 17 : Revenu par habitant des communes bruxelloises en 1989 (rouge – base Belgique = 100) et 2005 (bleu – base Belgique = 100)



Source : IBSA, 2009, p. 10, sur la base des données du SPF Économie.

Dans le même temps, l'IBSA (2016) observe que les revenus médians après impôt les plus faibles sont principalement concentrés dans le sud-ouest du Pentagone et le « croissant pauvre ». L'IBSA (2016, p.9) désigne par « croissant pauvre » la zone concentrant depuis plusieurs décennies les populations les moins favorisées sur le plan économique. Elle reprend les quartiers en première couronne nord et ouest, qui sont parmi les plus pauvres de la Région bruxelloise et qui forment un croissant autour du centre-ville. Des études de Rumberger (2011) et De Witte, Van Klaveren et Smet (2015) démontrent qu'une telle concentration de faibles revenus constitue un facteur de risque important à l'échelle d'un quartier. Il convient donc de prêter attention aux quartiers aux faibles revenus médians (voir Figure 18).

Figure 18 : Revenu médian après impôt des déclarations par quartier en RBC en 2013



Source : IBSA, 2017 sur la base des données du Monitoring des Quartiers, IBSA, SPF Économie.

4.6 Actions communales à l'égard des facteurs de risque

Comme nous le disions plus haut, une détection rapide des élèves et/ou familles faisant partie du groupe à risques est essentielle pour pouvoir agir à titre préventif et offrir à l'élève et/ou à sa famille un accompagnement sur mesure. Les communes en sont conscientes et ont donc pris un certain nombre de mesures. Nous nous basons sur les mesures, comme décrites dans les plans locaux de prévention et de proximité (voir Chapitre 3 et 4).

Prévention ou intervention ?

La plupart des communes préfèrent mettre en place une offre de première ligne permanente dans les quartiers défavorisés. Cette offre permet aux collaborateurs communaux de faire la connaissance des jeunes et des familles dans les quartiers défavorisés et de nouer avec eux une relation de confiance. Des leviers concrets sont le *zonage* réalisé par les travailleurs sociaux de rue, la mise en place de permanences sociales et les activités collectives de prévention. L'idée sous-jacente est que seul un contexte de rencontre et de confiance permet au niveau local de détecter les élèves ou familles à risques à des fins de prévention. Ou encore, qu'une détection

adéquate requiert un travail d'empathie (voir le plan d'Ixelles) et de proximité (voir le plan d'Anderlecht : *travail de proximité*) dans le cadre duquel l'éducateur de rue endosse dans un premier temps à l'égard des jeunes et des familles un rôle de liaison, positif et non stigmatisant. Ces communes sont par ailleurs d'avis que la détection abordée de cette manière jette les bases du travail d'autres partenaires, souvent plus spécialisés, actifs dans les mêmes zones ou dans d'autres. Selon elles, ce sont ces éducateurs de rue qui parviennent à mettre ces jeunes, et parfois aussi les familles, en contact avec ces partenaires de 2^e ligne (voir le chapitre consacré à la prévention, parmi les tâches de la commune).

D'autres communes adoptent plutôt une approche d'intervention pour cette détection. L'éducateur de rue est alors prié de surtout prêter attention aux situations problématiques dans les quartiers. En présence de certaines tensions, de conflits ou de plaintes de citoyens, il doit alors intervenir activement et assurer la médiation. Dans ces dernières communes, les plans mettent en général davantage l'accent sur l'importance de la sécurité et de la tranquillité des citoyens, que les jeunes sont d'après les communes susceptibles de troubler (ex. vandalisme, rassemblement de jeunes qui traînent ou formation de bandes, violence).

Déploiement d'une offre de première ligne permanente dans les quartiers défavorisés

Le zonage, à savoir la présence physique des éducateurs de rue dans les espaces publics, constitue également la base du premier contact et de la première rencontre avec les jeunes : « *Ils pratiquent le zonage tout en se faisant reconnaître: c'est une présence qui doit permettre la mise en place d'une base de travail qui permettra au travailleur social de développer un projet qui fera évoluer le jeune.* » (Plan d'Auderghem). Cette citation indique bien qu'il est recouru aux éducateurs de rue dans le cadre d'une approche de proximité. Cela signifie que la plupart des communes choisissent de recourir à des collaborateurs en civil qui sont présents (physiquement) aux endroits que les jeunes fréquentent en dehors de chez eux : dans la rue et dans les plaines de jeu, dans les transports en commun (métro, bus, tram), aux abords des écoles (par exemple pendant la pause de midi ou à la fin des cours), dans les parcs, etc. Les maisons de quartier et de jeunesse peuvent également faire partie de leur terrain d'action, ou encore le domicile des familles. Il s'agit la plupart du temps de lieux informels se prêtant à des rencontres informelles. Certaines communes créent

également des lieux intermédiaires accessibles entre la rue et le travail de deuxième ligne en proposant des **permanences sociales**. Les jeunes peuvent y rencontrer sans rendez-vous les travailleurs sociaux de rue, ce qui permet de discuter plus en détail de la situation individuelle de chaque jeune (ce système existe notamment à Anderlecht, Auderghem et Saint-Gilles). Par ailleurs, dans plusieurs communes, les **activités collectives** sont dans la pratique le premier point d’ancrage pour une approche individuelle ou plus intensive. Ces activités sont en effet elles aussi souvent organisées par les éducateurs de rue ou avec leur concours (voir plus loin « Prévention »).

4.7 Remarques et suggestions

L’analyse des facteurs de risque montre clairement qu’une identification adéquate des élèves à risques est indispensable. Bien que l’abandon scolaire précoce et le décrochage scolaire soient le résultat d’un processus cumulatif dû à des causes diverses, un suivi des élèves présentant un risque aggravé de décrochage scolaire est d’une importance cruciale. Ce chapitre a abordé quelques-uns des facteurs de risque au niveau de l’individu, de la famille, de l’école, des jeunes du même âge (« peers ») et du quartier. Nous avons clairement établi que certains de ces facteurs étaient très importants dans le contexte de la Région de Bruxelles-Capitale. Dans le même temps, nous avons constaté que les communes bruxelloises assuraient déjà un suivi de ces facteurs de risque. Nous formulons à ce propos les réflexions suivantes :

- Certains plans de prévention et de proximité stipulent explicitement que les éducateurs de rue travaillent à deux ou à trois et forment ainsi une équipe, qui se compose également d’un éducateur référent et d’un animateur loisirs. Le plan de Forest propose en outre d’organiser (également) ces tandems à l’échelle transcommunale vu que les problématiques ne s’arrêtent pas à la frontière d’une commune. Les plans ne permettent cependant pas de déterminer dans quelle mesure ce fonctionnement (transcommunal) par deux ou par trois a également cours dans d’autres communes.
- Les plans de prévention et de proximité ne permettent pas de déterminer dans quelle mesure, à quel rythme et avec quelle efficacité les éducateurs de rue remettent le flambeau aux collaborateurs de leur réseau qui s’occupent spécifiquement d’accompagner les jeunes dans

leur parcours scolaire (médiateurs scolaires¹³). Certains plans donnent l'impression que ce sont les travailleurs sociaux de rue eux-mêmes qui continuent à assurer le suivi à long terme des jeunes et à les encadrer.

- Nombre de plans de prévention et de proximité présentent le rôle des travailleurs sociaux de rue dans le cadre de l'axe individuel comme consistant surtout à identifier des jeunes (12-25 ans) se trouvant dans des situations problématiques et à proposer des pistes de suivi. Souvent, il s'agit donc de jeunes qui ont déjà abandonné leurs études ou qui ont déjà été exclus de leur école, de sorte que le travail des éducateurs de rue est davantage « réactif » que « proactif ». Le focusgroup l'a également reconnu. Pour pouvoir vraiment travailler de manière proactive, il est sans doute nécessaire d'identifier le plus rapidement possible les jeunes familles dont les enfants (en bas âge) risquent plus tard de se retrouver en situation de décrochage scolaire, et de leur fournir un soutien individuel sur le long terme. Cette piste n'est cependant que rarement, pour ne pas dire jamais, présentée explicitement comme un accent dans les plans communaux, si ce n'est dans les communes dont les actions sont résolument axées sur le soutien à l'éducation (voir plus loin « Prévention : axe collectif »).

¹³ Les services de prévention communaux n'utilisent pas tous le terme 'médiateur scolaire'. Ceci pour éviter la confusion avec les 'médiateurs scolaires' qui sont actifs dans les écoles de la Communauté française et qui sont financés par la FWB (voir Chapitre 3)

CHAPITRE 2 : Optimisation des indicateurs du décrochage scolaire

1. INTRODUCTION

Le chapitre 1 a clairement démontré que le décrochage scolaire pouvait revêtir de nombreuses formes, qui peuvent être classées en trois catégories : le décrochage relatif, le décrochage absolu et l'abandon scolaire précoce. Ces trois catégories renvoient chacune à une réalité différente du décrochage scolaire. Les indicateurs qui sont utilisés aujourd'hui fournissent un aperçu des trois catégories, mais ne permettent pas de refléter la réalité complexe qui se cache derrière ces trois catégories. De plus, ce sont souvent les niveaux inférieurs qui déterminent si le décrochage scolaire est de nature problématique et permanente, ou s'il n'est qu'un phénomène temporaire et passager. Dans l'exposé qui suit, nous allons par conséquent mettre au point pour le décrochage relatif (section 2), l'absentéisme de luxe (section 3), le décrochage absolu (section 4) et l'abandon scolaire précoce (section 5) des indicateurs propres qui tiennent le plus possible compte de la complexité du décrochage scolaire et qui puissent être appliqués dans le contexte spécifique de la Région de Bruxelles-Capitale. Pour chacun des indicateurs, nous commencerons par proposer une définition avant d'exposer en détail en quoi l'indicateur est différent et pourquoi une adaptation des indicateurs existants mérite recommandation. Enfin, nous nous attarderons dans la section 6 sur les conditions à remplir pour que les indicateurs puissent effectivement être mis au point.

Il convient de faire remarquer que les indicateurs proposés pour le décrochage absolu et l'abandon scolaire précoce sont des indicateurs contextuels. Les indicateurs contextuels ont pour but de fournir une image de la problématique du décrochage en Région de Bruxelles-Capitale. Les indicateurs proposés pour le décrochage relatif et l'absentéisme de luxe sont des indicateurs de suivi. Alors que les indicateurs contextuels veulent décrire le décrochage scolaire en RBC, les indicateurs de suivi s'adressent plutôt aux différentes organisations qui veulent lutter contre le décrochage scolaire. C'est ainsi qu'un indicateur contextuel indiquera que le décrochage scolaire est très élevé en RBC, tandis qu'un indicateur de suivi lancera aux écoles, aux CLB et aux communes un signal qui leur permettra d'intervenir. Pour disposer d'indicateurs de suivi de

qualité, d'importantes conditions essentielles doivent être réunies (par exemple plus de moyens, un système informatique adéquat, des ressources humaines en suffisance ; voir la section 6). Dans l'analyse, nous indiquons pour cette raison pour chacun des indicateurs de suivi un indicateur contextuel qui pourrait être mis en œuvre plus rapidement.

Indicateurs SMART

Préalablement à la définition et à la motivation des nouveaux indicateurs, nous présenterons le cadre dans lequel les indicateurs ont été développés. Un bon indicateur répond en effet à un certain nombre de critères. Selon la littérature internationale (voir par exemple l'ouvrage maintes fois cité de Doran, 1981), un bon indicateur est un **indicateur SMART**, SMART étant dans ce contexte l'acronyme de :

- **Spécifique** : l'indicateur a été formulé avec précision et n'est pas vague.
- **Mesurable** : l'indicateur peut être quantifié.
- **Acceptable** : l'indicateur a été accepté par le groupe cible.
- **Réalisable** : l'indicateur peut être calculé, les données et informations requises peuvent être collectées dans la pratique.
- **Temporellement défini** : l'indicateur doit être calculé sur la période pertinente.

Les indicateurs que nous proposons sont délibérément conformes aux critères SMART. Pour commencer, ils reposent sur la typologie détaillée présentée au chapitre 1, ce qui les rend spécifiques. Ensuite, il s'agit d'indicateurs statistiques quantitatifs basés sur des données administratives précises, ce qui signifie qu'ils sont mesurables. Troisièmement, les indicateurs ont une grande validité, en ce sens qu'ils mesurent le concept qu'ils sont censés mesurer. Un indicateur de l'abandon scolaire précoce, par exemple, mesure l'abandon scolaire précoce et non le décrochage absolu. De plus, les indicateurs sont fiables. Des mesures répétées des mêmes données fourniront toujours la même valeur pour l'indicateur. La combinaison de la grande validité et de la fiabilité fait que les indicateurs sont acceptables. Quatrièmement, les indicateurs sont temporellement définis. Ils sont relativement aisés à calculer, de sorte qu'ils peuvent l'être au moins annuellement. Cet aspect est important étant donné qu'il permet à la sphère politique d'assurer un suivi du décrochage scolaire. Il est par exemple possible, sur la base des indicateurs

proposés, de surveiller et d'évaluer l'efficacité des mesures décrites au chapitre 3. Enfin, les indicateurs sont réalisables moyennant les adaptations proposées (voir section 6).

Les indicateurs proposés sont le résultat d'une optimisation des indicateurs existants qui ont été présentés au chapitre 1. Nous commençons toujours par fournir un « indicateur idéal-typique » qui devrait être calculé de préférence. Nous reconnaissons néanmoins que souvent, ce « first best indicator » ne peut pas être calculé immédiatement en raison des limitations en termes de données. Pour cette raison, nous formulons également un « second best indicator » qui peut quant à lui être calculé à partir des données et ressources humaines actuelles. Nous nous sommes inspirés pour ce faire de la recherche académique de Reid (1999), qui a servi de base à la mise au point de divers indicateurs en Belgique et à l'étranger. Nous avons en outre comparé les indicateurs existants tels que décrits au chapitre 1 et les indicateurs qui ont cours à l'étranger (notamment auprès de la Rijksoverheid aux Pays-Bas ; NESS, 2009). Enfin, les analyses réalisées aux chapitres 1 et 3 ont également servi d'input pour motiver l'adaptation des indicateurs au contexte spécifique de la RBC.

2. DECROCHAGE RELATIF

2.1 Indicateur idéal-type proposé

L'indicateur idéal-typique est un indicateur de suivi qui permet aux différentes parties prenantes d'intervenir rapidement et de manière adéquate en cas de décrochage relatif.

Indicateur : La part des jeunes soumis à l'obligation scolaire qui totalisent au moins quatre ¹⁴ demi-jours d'absence illégitime au cours d'un semestre (a) selon la commune de l'école où ils sont inscrits, ou (b) selon la commune de leur domicile.¹⁵

Numérateur : (a) Nombre de jeunes soumis à l'obligation scolaire inscrits dans une école de la RBC et totalisant au moins quatre demi-jours d'absence illégitime au cours d'un semestre, à l'exception

¹⁴ Le SCOS remarque, dans une version antérieure du rapport, que le fait de prévenir l'Administration dès 4 demi-jours d'absence injustifiée augmentera fortement les démarches administratives et que ceci sera difficile à gérer pour les écoles.

¹⁵ AGODI souligne qu'en Communauté flamande les écoles interviennent déjà plus rapidement grâce à l'enregistrement obligatoire auprès du CLB après maximum 5 demi-jours d'absence injustifiée.

des jeunes dont les dossiers ont été transmis au parquet. (b) Nombre de jeunes soumis à l'obligation scolaire habitant en RBC et totalisant au moins quatre demi-jours d'absence illégitime au cours d'un semestre, à l'exception des jeunes dont les dossiers ont été transmis au parquet.

Dénominateur : Tous les jeunes soumis à l'obligation scolaire qui (a) sont inscrits dans une école de la RBC, ou (b) habitent en RBC. Le terme « école » doit être compris comme l'emplacement de l'école ou du campus scolaire, et non comme le siège administratif de l'école.

Base de données : AgODi et SCOS.

Type de données : Suivi administratif des données¹⁶. Ces données incluent des renseignements au niveau des élèves (comme l'âge, le sexe, le domicile, l'orientation d'études, les redoublements, le parcours scolaire dès l'enseignement primaire) et au niveau de l'école (comme le matricule de l'école).

Plus bas niveau d'agrégation : École.

Fréquence : Par semestre d'une année scolaire et par année scolaire.

Enseignement : Les élèves qui habitent en RBC et/ou fréquentent une école de la RBC qui est organisée ou subventionnée par la FWB ou la Communauté flamande.

Présentation : Afin de permettre un suivi optimal et une sensibilisation maximale, les données sont mises à la disposition du public au niveau d'agrégation de la commune par semestre, par semestre et par année scolaire, sur la base de l'âge et du sexe et selon le lieu d'établissement de l'école ou le domicile de l'élève. Les données à l'échelle de l'école et les données reposant sur la forme d'enseignement et l'orientation d'études ne seront pas rendues publiques étant donné qu'elles pourraient conduire à une interprétation erronée des données. Elles peuvent par contre être obtenues sur demande par les écoles et les autres institutions. Pour les écoles et les administrations scolaires, la connaissance de l'indicateur propre est en effet intelligible.

¹⁶ Il est à noter que ces données ne sont pas encore disponibles à ce jour. Nous abordons les conditions inhérentes au point 6 « Conditions à réunir pour l'utilisation effective des indicateurs ».

2.1.1 Motivation

Notre indicateur du décrochage scolaire relatif comporte quatre composantes essentielles. Pour commencer, nous optons pour la limite d'âge de dix-huit ans, comme pour les indicateurs actuels ayant cours en RBC, afin de faire la différence entre le décrochage scolaire (brossage) et l'abandon scolaire précoce¹⁷. La raison sous-jacente est que l'obligation scolaire vaut jusqu'à dix-huit ans en Belgique. Les différentes instances vont par conséquent interagir (voir les chapitres 1 et 3) pour faire en sorte que les jeunes fréquentent à nouveau les cours. Étant donné que la loi oblige ces jeunes à fréquenter l'école ou à suivre l'enseignement à domicile pour répondre à l'obligation scolaire, il est fort probable qu'ils ne quitteront pas l'enseignement avant l'âge de dix-huit ans. Pour cette raison, il est indiqué de maintenir la distinction entre le décrochage scolaire (brossage) et l'abandon scolaire précoce sur la base de la limite d'âge de dix-huit ans.

La deuxième composante de notre indicateur est une exception à la première composante. Les jeunes de moins de dix-huit ans dont les dossiers ont été transmis au Parquet ne doivent pas être inclus dans l'indicateur du décrochage scolaire relatif, mais bien dans l'indicateur de l'abandon scolaire précoce¹⁸. Ces jeunes ont souvent des antécédents de brossage remontant très loin, et toutes les tentatives de faire en sorte qu'ils fréquentent à nouveau les cours ont échoué. Ces jeunes ont par conséquent davantage en commun avec les élèves en situation d'abandon scolaire précoce qu'avec les élèves laissant entrevoir un absentéisme problématique, de sorte qu'il est indiqué de les compter dans l'indicateur de l'abandon scolaire précoce plutôt que dans l'indicateur du décrochage scolaire relatif.

Troisièmement, nous fixons le seuil à quatre demi-jours d'absence illégitime par semestre, et ce contrairement aux indicateurs actuels qui appliquent un seuil de dix (Communauté française) et

¹⁷ Le SCOS ne partage pas cette volonté de distinguer le décrochage scolaire et l'abandon scolaire précoce par une limite d'âge (18 ans).

¹⁸ Le SCOS n'adhère pas à cette vision des choses car de nombreux jeunes signalés au Parquet sont certes en situation de décrochage grave mais continuent néanmoins à fréquenter leur établissement scolaire. En outre, certains jeunes sont signalés au parquet parce que l'Administration est inquiète pour leur bien-être et non spécifiquement à cause de la gravité de leur absentéisme. AGODI souligne qu'en incluant ces jeunes dont le dossier a été envoyé au parquet dans l'indicateur d'abandon scolaire précoce, la terminologie d'abandon scolaire précoce (+18ans) utilisée en Communauté flamande peut être troublée.

trente (Communauté flamande) demi-jours d'absence injustifiée par année scolaire. Le choix d'un seuil aussi bas se fonde sur deux motivations, dont la première est la volonté de permettre aux écoles d'intervenir plus rapidement en cas de décrochage¹⁹. Les indicateurs actuels de l'AGODi et du SCOS (voir le chapitre 1) peuvent conduire à une situation dans laquelle l'élève a déjà manqué beaucoup de matière au moment de l'intervention. La motivation du chiffre exact de quatre demi-jours par semestre trouve son origine dans la typologie détaillée du décrochage relatif, plus précisément dans l'absentéisme symptomatique. Nous aspirons à définir un indicateur pertinent pour la politique au sein de la Région de Bruxelles-Capitale. Partant de cet objectif, les brosseurs occasionnels qui manquent un cours de temps en temps sont moins importants. Comme indiqué au chapitre 1, ce comportement est souvent propre à la puberté et à l'exploration inhérente des limites. Étant donné que la prise en compte de ces brosseurs occasionnels induirait une surestimation du taux de décrochage relatif, les brosseurs occasionnels ont été éliminés de l'indicateur en appliquant un seuil de quatre demi-jours par semestre. Il est en effet plausible de supposer que les brosseurs occasionnels ne dépasseront pas ce seuil. En prenant pour base un semestre, nous permettons aux jeunes de prendre un nouveau départ en début de semestre, ce qui a sur eux un effet motivant étant donné qu'ils y verront une seconde chance²⁰. Les données annuelles sont la somme des données semestrielles. Il va également de soi que cet indicateur ne peut être calculé que si les absences sont relevées à chaque heure de cours et à condition que chaque heure d'absence soit considérée comme une absence injustifiée (contrairement à l'indicateur de l'AGODi qui enregistre les absences injustifiées par demi-jour). Quant aux élèves qui brossent moins de 4 demi-jours, nous les considérons (dans le prolongement de la typologie du chapitre 1) comme relevant d'une forme temporaire et passagère d'absentéisme symptomatique. Un autre avantage de l'utilisation d'un seuil de quatre demi-jours par semestre réside dans le fait qu'il n'est dès lors plus nécessaire de faire une distinction entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Le seuil est en effet suffisamment bas pour permettre d'intervenir pour ainsi dire immédiatement lorsque l'absentéisme se manifeste. À noter toutefois

¹⁹ L'AGODi souligne que en Communauté flamande les écoles interviennent déjà rapidement grâce au recours obligatoire au CLB après 5 demi-jours d'absence injustifiée. L'indicateur de 30 demi-jours est utilisé pour calculer le nombre de décrocheurs et non pour intervenir.

²⁰ Le SCOS indique ne pas voir la plus-value d'un calcul par semestre.

que cela aura pour effet d'augmenter le nombre de dossiers nécessitant une intervention. Nous y reviendrons à la section 6.

Enfin, notre indicateur est basé tant sur l'enseignement francophone que sur l'enseignement néerlandophone et peut être calculé par semestre et par année scolaire plutôt qu'uniquement par année scolaire. De plus, l'objectif est de calculer l'indicateur par école et de permettre un compte rendu sur la base de l'âge, du sexe et de l'orientation d'études. Par ailleurs, cet indicateur peut être calculé tant en fonction du lieu de l'implantation de l'école qu'en fonction du domicile de l'élève.

2.2. Indicateur immédiatement disponible

L'indicateur immédiatement disponible est un indicateur contextuel qui permet de décrire le décrochage relatif en RBC.

Indicateur : La part des jeunes soumis à l'obligation scolaire qui totalisent au moins neuf demi-jours d'absence injustifiée au cours d'une année (a) selon la commune de l'école où ils sont inscrits, ou (b) selon la commune de leur domicile.

Numérateur : (a) Nombre de jeunes soumis à l'obligation scolaire inscrits dans une école de la RBC et totalisant au moins neuf demi-jours d'absence injustifiée au cours d'un semestre, à l'exception des jeunes dont les dossiers ont été transmis au parquet.

(b) Nombre de jeunes soumis à l'obligation scolaire habitant en RBC et totalisant au moins neuf demi-jours d'absence injustifiée au cours d'un semestre, à l'exception des jeunes dont les dossiers ont été transmis au parquet.

Dénominateur : Tous les jeunes soumis à l'obligation scolaire qui (a) sont inscrits dans une école de la RBC, ou (b) habitent en RBC.

Base de données : AGODi et SCOS.

Type de données : Suivi administratif des données²¹. Ces données incluent des renseignements au niveau des élèves (comme l'âge, le sexe, le domicile, l'orientation d'études, les redoublements, le parcours scolaire dès l'enseignement primaire) et au niveau de l'école (comme le matricule de l'école).

Plus bas niveau d'agrégation : École.

Fréquence : Par année scolaire.

Enseignement : Les élèves qui habitent en RBC et/ou fréquentent une école de la RBC qui est organisée ou subventionnée par la FWB ou la Communauté flamande.

Présentation : Les données sont mises à la disposition du public au niveau d'agrégation de la commune par année scolaire, sur la base de l'âge et du sexe et selon le lieu d'établissement de l'école ou le domicile de l'élève. Les données à l'échelle de l'école et les données reposant sur l'ethnicité, la forme d'enseignement et l'orientation d'études ne seront pas rendues publiques étant donné qu'elles pourraient conduire à une interprétation erronée des données. Elles peuvent par contre être obtenues sur demande par les écoles et les autres institutions. Pour les écoles et les administrations scolaires, la connaissance de l'indicateur propre est en effet intelligible.

2.1.2 Motivation

Étant donné que le SCOS n'est avisé que si un élève totalise neuf demi-jours d'absence injustifiée au cours d'une année, le seuil de l'indicateur idéal-typique doit être rehaussé à neuf codes d'absence problématique au cours d'une année. Ce seuil est cependant toujours inférieur à celui de l'indicateur de l'AGODi (30 demi-jours d'absence injustifiée) ainsi qu'au seuil de dix demi-jours d'absence problématique appliqué par le SCOS. Nous maintenons également la correction prévue pour les élèves dont les dossiers ont été transmis au parquet.

²¹ Il est à noter que ces données ne sont pas encore disponibles à ce jour. Nous abordons les conditions inhérentes au point 6 « Conditions à réunir pour l'utilisation effective des indicateurs ».

3.ABSENTEISME DE LUXE

3.1 Indicateur idéal-type proposé

L'indicateur idéal-typique est un indicateur de suivi qui permet aux différents parties prenantes d'agir rapidement et de façon adéquate si les élèves font de l'absentéisme de luxe.

Indicateur : La part des jeunes soumis à l'obligation scolaire qui se sont absents de manière injustifiée trois jours avant ou après une période de vacances ou un jour férié (a) selon la commune de l'école où ils sont inscrits, ou (b) selon la commune de leur domicile.²²

Numérateur : (a) Nombre de jeunes soumis à l'obligation scolaire qui sont inscrits dans une école de la RBC et se sont absents de manière injustifiée trois jours avant ou après une période de vacances ou un jour férié.

(b) Nombre de jeunes soumis à l'obligation scolaire qui habitent en RBC et se sont absents de manière injustifiée trois jours avant ou après une période de vacances ou un jour férié.

Dénominateur : Tous les jeunes soumis à l'obligation scolaire qui (a) sont inscrits dans une école de la RBC, ou (b) habitent en RBC. Le terme « école » doit être compris comme l'emplacement de l'école ou du campus scolaire, et non comme le siège administratif de l'école.

Base de données : AGODi et SCOS.

Type de données : Suivi administratif des données²³. Ces données incluent des renseignements au niveau des élèves (comme l'âge, le sexe, le domicile, l'orientation d'études, les redoublements, le parcours scolaire dès l'enseignement primaire) et au niveau de l'école (comme le matricule de l'école).

Plus bas niveau d'agrégation : École.

²² Le SCOS signale qu'il va être difficile pour les écoles de distinguer entre un absentéisme de luxe ou un autre type d'absence. Selon l'AGODI en Communauté flamande on ne calcule plus l'absentéisme de luxe puisque la raison de l'absentéisme n'est pas connue.

²³ Il est à noter que ces données ne sont pas encore disponibles à ce jour. Nous abordons les conditions inhérentes au point 6 « Conditions à réunir pour l'utilisation effective des indicateurs ».

Fréquence : Par semestre d'une année scolaire et par année scolaire.

Enseignement : Les élèves qui habitent en RBC et/ou fréquentent une école de la RBC qui est organisée ou subventionnée par la FWB ou la Communauté flamande.

Présentation : Les données relatives à l'absentéisme de luxe sont mises à la disposition du public au niveau d'agrégation de la commune par semestre et par année scolaire, sur la base de l'âge et du sexe et selon le lieu d'établissement de l'école et le domicile de l'élève. Les données à l'échelle de l'école et les données reposant sur l'ethnicité, la forme d'enseignement et l'orientation d'études ne seront pas rendues publiques étant donné qu'elles pourraient conduire à une interprétation erronée des données.

3.1.1 Motivation

L'indicateur du décrochage relatif est susceptible de conduire à une surestimation du nombre d'absences injustifiées étant donné qu'une partie du décrochage relatif consiste en un absentéisme de luxe. Il s'agit d'élèves qui prennent sans autorisation des vacances pendant l'année scolaire ou se rendent en visite dans la famille. Comme indiqué au chapitre 1, cette forme d'absentéisme implique une concertation avec les parents et n'est pas tellement alarmante en ce sens qu'elle ne met en général pas en péril la scolarité ni la formation de l'élève puisque l'absence a lieu juste avant ou après une période de vacances ou un jour férié. La réponse à la question de savoir quelle part du décrochage relatif est à attribuer à l'absentéisme de luxe a par conséquent une valeur informative. Un indicateur approché est dans ce contexte le pourcentage d'élèves laissant entrevoir des absences injustifiées juste avant une période de vacances. Cependant, cet indicateur approché surestime le véritable taux d'absentéisme de luxe étant donné que certains élèves s'absentent pour d'autres raisons et que cette absence tombe, par hasard ou délibérément, juste avant les vacances. Bien qu'imparfait, cet indicateur n'en demeure pas moins pertinent pour la politique. Nous spéculons que la marge d'erreur n'est pas suffisamment grande pour rendre l'indicateur fractionnaire. En déduisant le taux d'absentéisme de luxe du taux de décrochage relatif, on obtient un bon indicateur du pourcentage de jeunes dont l'absentéisme est problématique au sens littéral du terme²⁴.

²⁴ Le SCOS annonce ne pas être d'accord avec ce calcul.

3.2 Indicateur immédiatement disponible

L'indicateur immédiatement disponible est un indicateur de contexte qui permet de décrire l'absentéisme de luxe en RBC. Vu la disponibilité des données actuelles au sein de la Communauté française, les possibilités d'établir un indicateur sont actuellement limitées. Le SCOS ne dispose en effet d'aucune information au sujet du moment de l'absence injustifiée. Du côté de la Communauté flamande, l'AGODi est quant à lui en mesure de retrouver la date de l'absence, de sorte qu'il est possible de mesurer l'absentéisme de luxe pour les élèves de l'enseignement néerlandophone. Les meilleurs indicateurs possibles sont donc ceux décrits au chapitre 1.

3.2.2 Motivation

Étant donné que le SCOS ne dispose pas de la date de l'absence injustifiée, l'indicateur idéal-typique proposé doit être adapté.

4. DECROCHAGE ABSOLU

4.1 Indicateur idéal-type proposé

Indicateur : La part des jeunes soumis à l'obligation scolaire qui ne disposent pas d'un diplôme de l'enseignement secondaire et ne sont pas inscrits dans une école ou un établissement d'enseignement selon la commune de leur domicile.

Numérateur : Nombre de jeunes soumis à l'obligation scolaire qui habitent en RBC, qui ne disposent pas d'un diplôme de l'enseignement supérieure secondaire (ISCED-level 3) et ne sont pas inscrits dans une école ou un établissement d'enseignement.

Dénominateur : Tous les jeunes soumis à l'obligation scolaire qui habitent en RBC.

Base de données : AGODi et le Service du Comptage des Elèves.

Type de données : Suivi administratif des données²⁵. Ces données incluent des renseignements au niveau des élèves (comme l'âge, le sexe, le domicile, les redoublements, le parcours scolaire dès l'enseignement primaire).

Plus bas niveau d'agrégation : Quartier.

Fréquence : Par année scolaire.

Présentation : Les données relatives au décrochage absolu sont mises à la disposition du public au niveau d'agrégation de la commune/du quartier par année scolaire, sur la base de l'âge et du sexe et selon le domicile de l'élève.

4.1.1 Motivation

L'indicateur se base et embraye sur les indicateurs de la cellule commune de la Communauté française et de la Communauté flamande (voir le chapitre 1).

4.2 Indicateur immédiatement disponible

Cet indicateur peut actuellement être calculé de la manière exposée ci-dessus.

5. ABANDON SCOLAIRE PRÉCOCE

5.1 Indicateur idéal-type proposé

Indicateur : La part des jeunes non-soumis à l'obligation scolaire (18-25 ans) ne disposant pas d'un diplôme de l'enseignement secondaire qui sont inscrits dans une école au cours d'une année « T » donnée mais ne le sont plus pour les années « T+1 », « T+2 » et « T+3 »²⁶ suivantes, selon la commune de leur domicile.²⁷

²⁵ Il est à noter que ces données ne sont pas encore disponibles à ce jour. Nous abordons les conditions inhérentes au point 6 « Conditions à réunir pour l'utilisation effective des indicateurs ».

²⁶ Le SCOS souligne que toute une série de jeunes de 18, 19, 20 ans..qui ont quitté l'école depuis deux ans par exemple ne seront pas intégrés dans l'indicateur.

²⁷ Le SCOS suggère de maintenir la tranche des 18-24 ans pour permettre un semblant de comparaison avec les données Eurostat.

Numérateur : Nombre de jeunes de 18 ans qui habitent en RBC, qui ne disposent pas d'un diplôme de l'enseignement secondaire (ISCED-level 3) et qui sont inscrits dans une école au cours d'une année « T » donnée mais ne le sont plus pour les années « T+1 », « T+2 » et « T+3 » suivantes.

Numérateur : Tous les jeunes âgés de 18 à 25 ans.

Base de données : AGODi et SCOS.

Type de données : Suivi administratif des données²⁸. Ces données incluent des renseignements au niveau des élèves (comme l'âge, le sexe, le domicile, les redoublements, le parcours scolaire dès l'enseignement primaire).

Plus bas niveau d'agrégation : Quartier.

Fréquence : Par année scolaire.

Présentation : Les données relatives au décrochage absolu sont mises à la disposition du public au niveau d'agrégation de la commune/du quartier par année scolaire, sur la base de l'âge et du sexe et selon le domicile de l'élève.

5.1.1 Motivation

L'indicateur de l'abandon scolaire précoce a été constitué comme suit. Pour commencer, il a trait aux jeunes âgés de 18 à 25 ans, tout comme l'indicateur de l'AGODi. La limite inférieure de 18 ans est à attribuer au fait que, comme nous le disions plus haut, l'obligation scolaire vaut en Belgique jusqu'à l'âge de 18 ans. La limite supérieure de 25 ans repose sur l'âge maximum jusqu'auquel l'inscription dans l'enseignement secondaire est autorisée en Belgique. Cet âge maximum dépasse d'un an celui appliqué par l'indicateur d'Eurostat. Bien que l'indicateur soit ainsi moins bien comparable à l'échelle internationale, nous pouvons argumenter que les indicateurs reposant sur un échantillon – comme l'indicateur d'Eurostat – ne peuvent de toute façon pas être comparés avec des indicateurs administratifs comme ceux que nous proposons.

²⁸ Il est à noter que ces données ne sont pas encore disponibles à ce jour. Nous abordons les conditions inhérentes au point 6 « Conditions à réunir pour l'utilisation effective des indicateurs ».

Deuxièmement, le jeune n'est selon notre indicateur en situation d'abandon scolaire précoce qu'à partir du moment où il n'a plus été inscrit dans l'enseignement pendant trois années consécutives. Il s'agit d'une amélioration notable des indicateurs existants, qui considèrent qu'un jeune est en situation d'abandon scolaire précoce dès le moment où il interrompt pour la première fois son parcours scolaire alors qu'il ne dispose d'aucune qualification. Notre indicateur tient donc compte du cas des jeunes qui interrompent leur parcours scolaire mais le reprennent peu de temps après. Comme l'indicateur court jusqu'à l'année « T+3 », il a principalement pour but d'assurer un monitoring de l'abandon scolaire précoce, et pas tant d'intervenir à titre préventif. Il n'en demeure pas moins que les jeunes en situation d'abandon scolaire précoce sont âgés de plus de dix-huit ans et doivent donc décider eux-mêmes s'ils veulent obtenir une qualification. La politique mise en œuvre pour faire réintégrer l'enseignement à ces jeunes n'est pas tributaire de l'âge, raison pour laquelle nous faisons valoir l'argument qu'un suivi sur une période de trois ans à compter de la dernière inscription – au lieu d'un an – présente plus d'avantages que d'inconvénients.

Troisièmement, nous appliquons le même critère de qualification et la même définition de l'enseignement secondaire que l'AGODi. Le critère de qualification est :

- un diplôme de l'enseignement secondaire
- un certificat d'études de la deuxième année d'études du troisième degré de l'enseignement secondaire professionnel (BSO en Communauté flamande)
- un diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire professionnel à temps partiel (le CEFA de la Communauté française ou le DBSO de la Communauté flamande)
- un certificat d'apprentissage (IFAPME ou Syntra)
- un certificat de l'enseignement secondaire spécial pour la forme d'enseignement 3 (OV3 en Communauté flamande) de l'enseignement secondaire spécialisé (BUSO en Communauté flamande)
- un certificat obtenu dans le cadre du système modulaire de l'enseignement secondaire professionnel, de l'enseignement secondaire professionnel à temps partiel et de l'enseignement secondaire spécialisé pour la forme d'enseignement 3 (OV3 en Communauté flamande).

Nous entendons par enseignement secondaire :

- les premier, deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, y compris les formations post-secondaires (« Se-n-Se », signifiant « secundair-na-secundair ») de l'enseignement secondaire technique et artistique néerlandophone (n'existent pas dans l'enseignement francophone) et les troisièmes années d'études du troisième degré de l'enseignement secondaire professionnel (« septièmes années de spécialisation »)
- le quatrième degré de l'enseignement secondaire professionnel
- le système de formation en alternance (« Leren en Werken » en Communauté flamande) : CEFA ou DBSO et apprentissage IFAPME ou Syntra
- l'enseignement secondaire spécialisé.
- OKAN (Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen en Communauté flamande).

Nous allons cependant plus loin que l'AGODi et considérons également comme qualifiés les élèves qui obtiennent une qualification dans l'enseignement pour adultes ou par le biais du jury central. Ces personnes ne sont par conséquent pas prises en compte parmi les abandons scolaires précoces. D'un autre côté, cet élargissement présente l'inconvénient qu'il affecte la comparabilité avec les chiffres de l'AGODi.

Enfin, cet indicateur doit – au même titre que les autres décrits plus haut – être calculé en fonction du domicile de l'élève, et il sera disponible par groupe d'âge et par sexe.

5.2 Indicateur immédiatement disponible

Vu la disponibilité des données actuelles en Communauté française, il n'est pas possible à l'heure actuelle d'établir un indicateur commun pour l'enseignement francophone et l'enseignement néerlandophone. La FWB ne dispose en effet d'aucune donnée concernant la qualification obtenue par les élèves. En dépit de la comparabilité restreinte des deux indicateurs (voir le chapitre 1), il est possible de travailler avec les indicateurs disponibles de la FWB et de l'AGODi pour respectivement l'enseignement francophone et l'enseignement néerlandophone. Même lorsque l'utilisation des deux indicateurs présente comme inconvénient qu'ils ne sont comparables

que dans une mesure restreinte, elle permet néanmoins de continuer à surveiller la problématique de l'abandon scolaire précoce (en attendant l'indicateur idéal-type).

6. Conditions à réunir pour l'utilisation effective des indicateurs

Les indicateurs idéaux-types SMART que nous proposons actuellement requièrent la collecte de données additionnelles. Il s'agit en effet d'indicateurs qui sont innovants et qui n'ont pas encore été mis au point. Les conditions suivantes doivent être réunies pour que les indicateurs puissent effectivement être utilisés.

Pour commencer, nous constatons sur la base de la recherche théorique et des interviews que les informations collectées au sujet du décrochage scolaire en Communauté française sont actuellement (juin 2017) encore incomplètes. Ainsi les données actuellement collectées n'incluent pas la date de l'absence injustifiée et ne comportent une information sur les absences injustifiées qu'à partir de 9 codes d'absence injustifiée. Un système d'enregistrement détaillé s'impose cependant. Les indicateurs ne pourront être établis que s'il existe une base de données centrale permettant l'introduction de données au quotidien. On pourrait à cet égard s'inspirer du système d'enregistrement néerlandais VERZUIMLOKET²⁹ ou du système DISCIMUS³⁰ qui existe en Flandre, dans lequel les écoles encodent les absences injustifiées le jour où elles se manifestent. Ces données sont d'une part disponibles immédiatement pour les écoles, les communes et les autorités habilitées à prendre les mesures requises, mais sont d'autre part accessibles également pour les chercheurs, qui peuvent donc les analyser. La fourniture, à haute fréquence, de données administratives précises permettrait d'atteindre les deux objectifs des indicateurs : 1) établir une répartition géographique du décrochage scolaire compte tenu des importantes disparités qui existent en termes de décrochage scolaire entre les différents quartiers de la Région de Bruxelles-Capitale, et 2) permettre aux différentes institutions compétentes en matière de décrochage scolaire dans la Région de Bruxelles-Capitale d'assurer un monitoring de la politique. Ensuite, il est

²⁹ <https://duo.nl/zakelijk/gemeenten/verzuim/>

³⁰ Il convient de faire remarquer qu'au sein de la FWB, l'institution ETNIC a initié un projet visant à créer la plateforme SIEL, qui se veut l'équivalent de DISCIMUS. D'année en année, de plus en plus d'écoles adhèrent à ce système.

important également que les différentes bases de données soient reliées entre elles, tant celles de la Communauté française et de la Communauté flamande que la nouvelle base de données à créer pour la Région de Bruxelles-Capitale.

Une application informatique pourrait permettre d'envoyer automatiquement une notification aux différents acteurs (par exemple l'école, le titulaire de classe, le centre d'accompagnement des élèves) en cas de dépassement de certains seuils (par exemple 4 demi-jours d'absence injustifiée à l'école). En plus de réduire le temps de réaction, cette automatisation allègera également la charge de travail pour les écoles.

Afin d'éviter les erreurs d'encodage et d'offrir suffisamment de repères aux différentes parties prenantes dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire, le système d'enregistrement devra comporter quelques données au sujet de l'élève, par exemple le matricule de l'école et des caractéristiques de l'élève, comme son sexe, son domicile ou son âge.

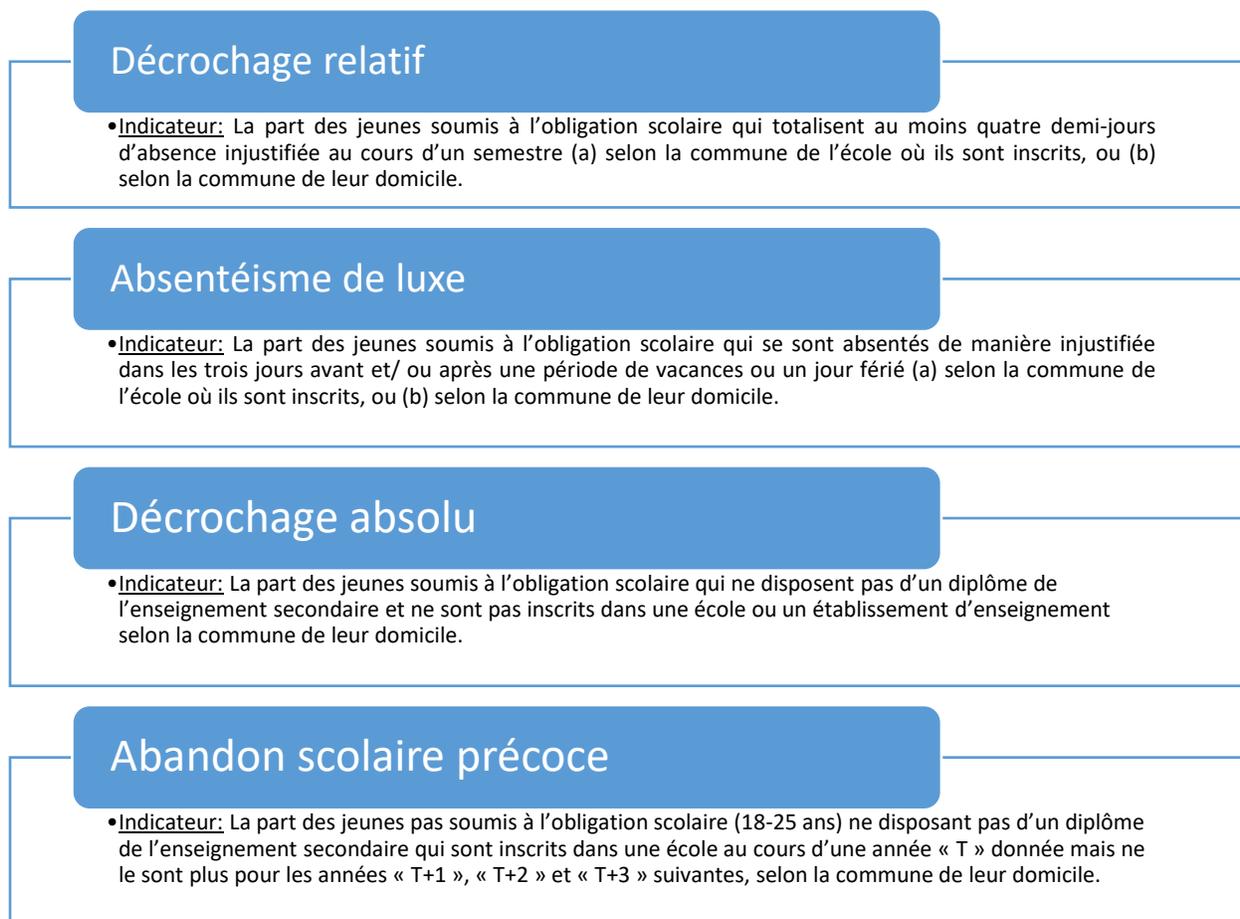
Deuxièmement, nous constatons sur la base des interviews que les indicateurs proposés requièrent des ressources additionnelles du côté des fonctionnaires en charge du contrôle de l'obligation scolaire. Les indicateurs actuels sont moins détaillés que ceux proposés plus haut. L'élargissement de l'enregistrement et du suivi du nombre de jours d'absence illégitime devra s'accompagner d'un renforcement des effectifs du côté des fonctionnaires en charge du contrôle de l'obligation scolaire (par exemple au sein du SCOS). Si cet objectif nécessitera initialement un investissement de ressources publiques, des études démontrent que cet investissement sera particulièrement efficace sur le plan des coûts (Cabus et De Witte, 2015 ; De Witte, 2014). Comme nous le disions, le décrochage aura ainsi moins tendance à dégénérer, ce qui se traduira par une atténuation à la fois du risque de décrochage scolaire et du risque d'abandon scolaire précoce. Ces deux effets d'une détection rapide généreront des profits privés et sociaux importants qui dépassent largement le coût de l'investissement initial.

7. CONCLUSION

Dans le chapitre 2, nous avons proposé pour le décrochage scolaire de nouveaux indicateurs étant donné que les indicateurs existants tiennent trop peu compte de la typologie du décrochage

scolaire décrite au chapitre 1. De plus, ces nouveaux indicateurs ont comblé certaines lacunes additionnelles des indicateurs existants, comme le cas des jeunes qui interrompent leur parcours scolaire mais le reprennent par la suite. Pour résumer, nous distinguons quatre indicateurs : le décrochage relatif, l'absentéisme de luxe, le décrochage absolu et l'abandon scolaire précoce.

Figure 19 : Indicateurs proposés pour le décrochage scolaire



Il convient toutefois de faire remarquer que ces indicateurs devraient être enrichis en collectant des données qualitatives. Comme décrit dans la section consacrée aux facteurs de risque du chapitre 1, les motifs du décrochage scolaire sont nombreux en Région de Bruxelles-Capitale. Pour cette raison, il est important non seulement de quantifier le décrochage scolaire en termes de nombre d'élèves, mais aussi d'établir les motifs. Il est donc indispensable d'interroger les élèves sur les motifs exacts de leur décrochage. Or, aucun des indicateurs administratifs – existants ou nouveaux – ne permet d'apporter une réponse à ce niveau.

CHAPITRE 3 : Acteurs institutionnels en Région de Bruxelles-Capitale : inventaire et analyse

1. INTRODUCTION

Le paysage de l'enseignement bruxellois est extrêmement complexe. Du fait que l'enseignement est une compétence exclusive des Communautés, deux systèmes coexistent à Bruxelles: un système francophone, soumis aux décrets de la Communauté française, et un système néerlandophone, soumis aux décrets de la Communauté flamande³¹. L'enseignement de la Communauté française accueille plus de 80 % des élèves bruxellois, et la Communauté flamande environ 18 %. Les élèves restants sont répartis entre les écoles européennes et internationales (Crips, 2013).

Dans la Région de Bruxelles-Capitale, nombre d'acteurs sont impliqués dans la lutte contre le décrochage scolaire, chacun disposant de sa propre expertise et étant investi d'une mission spécifique. Tout comme au sein des communautés linguistiques française et néerlandaise, la prestation de services relevant du domaine de la lutte contre le décrochage scolaire est à Bruxelles organisée selon le principe de subsidiarité. Cela signifie que les tâches sont réparties de telle manière que les décisions sont prises dans un premier temps à un niveau le plus bas possible. Si ce niveau ne parvient pas à prendre une décision, la tâche est transférée à un niveau supérieur. Une collaboration efficace entre les différentes instances et communautés linguistiques est donc souhaitable, et indispensable à une organisation optimale de l'aide (Pudar et al., 2014).

La Figure 20 présente un aperçu des principales instances publiques qui, à Bruxelles, sont directement impliquées dans la problématique du décrochage scolaire. Nous commencerons d'abord par aborder les instances relevant de la Fédération Wallonie-Bruxelles³² qui sont en charge de la lutte contre le décrochage scolaire à Bruxelles. Ensuite nous décrirons en détail les instances néerlandophones, qui sont dirigées par le *Ministère Onderwijs en Vorming*

³¹ Loi spéciale de réformes institutionnelles du 8 août 1980, M.B. 18 août 1980.

³² Depuis 2011, la Communauté française est désignée sous la dénomination « Fédération Wallonie-Bruxelles ».

(Enseignement et Formation) de la Communauté flamande. Pour terminer, nous nous attarderons sur les instances politiques qui opèrent spécifiquement à l'échelon de la Région de Bruxelles-Capitale. Il s'agit de la Commission communautaire française (COCOF)³³, de la Commission communautaire flamande (Vlaamse Gemeenschapscommissie ou VGC) et d'initiatives mises en place par la Région de Bruxelles-Capitale elle-même. Pour terminer, nous décrirons les instances publiques au niveau fédéral et européen.

Il est important de préciser que cet aperçu est axé sur le contexte bruxellois et ne porte par conséquent que sur les instances et initiatives publiques directement en rapport avec la problématique du décrochage scolaire à Bruxelles. Une distinction est également établie entre les instances internes et externes à l'école. Les instances externes à l'école sont celles qui ne sont pas gérées par l'école, tandis que les initiatives internes à l'école sont organisées par l'école elle-même. L'énumération ne procède pas par équivalences étant donné qu'il n'existe pas toujours un pendant d'une instance ou initiative donnée.

³³ La Commission communautaire française (COCOF) exerce en Région bruxelloise les compétences communautaires qui sont attribuées à la Communauté française, comme l'enseignement.

Figure 20 : Aperçu des instances et initiatives publiques directement impliquées dans la lutte contre le décrochage scolaire en RBC

Politique		FWB	Territoire bruxellois				VG	FEDERAL	UE		
		Administration générale de l'Enseignement/SAJ	COCOF	RBC	Communes	VGC	Departement Onderwijs en Vorming	Ministère de la justice			
Exécution	Externe à l'école	SCOS (cellule commune inclus)	Projets de Cohésion sociale	Bruxelles Prévention et sécurité	Services communaux de prévention de décrochage scolaire	Onderwijs-centrum	AGODI	Parquet	FSE		
		CPMS				Brede Scholen				CLB	
		Médiation scolaire	Perspective. Brussels	Abrusco			Netwerk 'Samen tegen schooluitval'				
		Equipes mobiles				Service des Affaires	KANS Centraal Meldpunt Brussel			NAFT	
		FFED	Service Ecole IBSA	PBD							
		SAS		A.M.O. (SAJ)		LOP					
		Interne à l'école	DIAS								SES-leerkrachten / GOK-leerkrachten
			Educateurs							Leerlingenbegeleider	

2. Cadre légal général sur le décrochage scolaire

La base légale qui régit en Belgique le décrochage scolaire a été définie pour tous les mineurs d'âge dans la *loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire*³⁴. L'article 1^{er} de cette loi fédérale décrit ce que l'on entend exactement par « obligation scolaire » en Belgique : les mineurs d'âge sont supposés satisfaire à l'obligation scolaire en fréquentant une école ou en suivant une autre forme reconnue d'enseignement³⁵. Cela ne signifie pourtant pas que les élèves ne puissent suivre des cours qu'après d'une école officiellement reconnue. L'enseignement à domicile est notamment possible également à condition de satisfaire à certaines exigences, qui sont imposées pour garantir à chaque enfant le droit à l'éducation.

Étant donné que l'organisation de l'enseignement est une compétence exclusive des Communautés, la Communauté française a défini le *Décret du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*³⁶. L'*Arrêté Royal* du 20 août 1957 définit les exigences minimales auxquelles doit satisfaire l'enseignement à domicile. Dans la Communauté flamande, ces conditions ont été fixées par le *décret relatif à l'enseignement XIV du 14 février 2003*³⁷. Les inspections respectives en charge de l'enseignement contrôleront le respect des conditions minimales imposées.

Bien que les mineurs d'âge soient soumis à une obligation scolaire, le décrochage ne s'assortit pas de sanctions répressives. En revanche, les personnes qui exercent l'autorité parentale ou ont les jeunes sous leur garde peuvent faire l'objet de sanctions. L'article 5 de la *loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire*³⁸ prévoit des sanctions pour ces personnes lorsqu'elles manquent à leurs obligations parentales. Le tribunal de police peut ainsi infliger des sanctions revêtant la forme d'une amende, ou d'une peine d'emprisonnement en cas de récidive. Les parents légaux

³⁴ Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, M.B. 6 juillet 1983.

³⁵ Art. 1^{er} de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, M.B. 6 juillet 1983.

³⁶ Décret du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, M.B. 12 juin 2008.

³⁷ Décret du 14 février 2003 relatif à l'enseignement XIV, M.B. 14 février 2003.

³⁸ Art. 5 de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, M.B. 6 juillet 1983.

sont donc responsables de la fréquentation scolaire de leurs enfants et doivent veiller à ce que toute absence puisse être légitimement motivée.

3. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Les matières relatives à l'enseignement sont gérées par l'*Administration générale de l'Enseignement*, qui est compétente pour de nombreuses instances jouant un rôle dans la lutte contre le décrochage scolaire. Dans les alinéas qui suivent, nous présenterons plus en détail les principales instances publiques et initiatives gérées par la Fédération Wallonie-Bruxelles qui sont chargées de la prévention du décrochage scolaire en Région de Bruxelles-Capitale.

3.1 Service du Contrôle de l'Obligation scolaire (SCOS)

Le Service du Contrôle de l'Obligation scolaire (SCOS) est chargé de veiller au respect de l'obligation scolaire des mineurs âgés entre 6 à 18 ans en territoire francophone.

Cadre légal : Le SCOS tire sa base légale de la *loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire*, du *décret de la CF du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la CF, des lois coordonnées sur l'enseignement primaire du 20 août 1957³⁹* et du *décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire⁴⁰*.

Fonctionnement: Le Service du Contrôle de l'Obligation scolaire a pour mission de détecter les mineurs qui ne bénéficient d'aucune instruction en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le SCOS a deux obligations distinctes : (1) contrôler l'inscription scolaire et (2) la fréquentation scolaire.

- (1) Contrôle de l'inscription scolaire: Le SCOS consulte l'extrait de registre national de tous les mineurs en âge d'obligation scolaire en Région Bruxelles-Capitale et Wallonie. Puis, il

³⁹ Arrêté royal du 20 août 1957 portant coordination des lois sur l'enseignement primaire, M.B. 11 novembre 1957.

⁴⁰ Décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire, M.B. 3 avril 2014.

répertorie les mineurs satisfaisant à l'obligation scolaire hors des établissements organisés ou subventionnés par la FWB : mineurs instruits à domicile, mineurs scolarisés dans des écoles privées, dispensés d'obligation scolaire car souffrant d'un handicap. Ces mineurs seront éliminés de la liste. A noter qu'en RBC, la CF et la VG sont toutes deux compétentes en matière d'enseignement. Le SCOS doit donc par ailleurs supprimer de la liste des présumés non-inscrits les mineurs qui sont domiciliés en RBC mais qui bénéficient d'une scolarisation dans une école organisée ou subventionnée par la VG. Pour avoir un meilleur échange de données entre les deux communautés en RBC, une cellule commune bicommunautaire a été créée par le protocole de coopération de 2008. Pour les mineurs que le service ne retrouve pas, un courrier sera envoyé aux responsables légaux. Noter qu'à Bruxelles les courriers doivent être bilingues. Si les responsables légaux d'un mineur ne répondent pas, l'information est communiquée à la commune. L'objectif est d'actionner les services de proximité capables d'aller à la rencontre des responsables légaux. Si les communes restent sans réponse des familles alors que celles-ci sont toujours présentes sur le territoire ou que les réponses avancées par les parents n'apportent pas suffisamment de garanties que l'obligation scolaire est respectée, le SCOS transfère le dossier au parquet de la jeunesse.

- (2) Contrôle de la fréquentation scolaire: lorsque qu'un mineur atteint les neuf (pour l'enseignement primaire) ou dix (pour l'enseignement secondaire) demi-jours d'absence injustifiée, les directeurs d'école sont tenus d'informer le SCOS de l'absentéisme du mineur en question. Le SCOS envoie systématiquement un courrier de rappel de la loi aux responsables légaux. Dans un second temps, si le décrochage perdure, il peut envisager l'intervention de services d'aide de seconde ligne (FWB, 2017).

Partenaires publics : CPMS, médiateurs scolaires, équipes mobiles, communes, Service de l'Aide à la Jeunesse (SAJ), service de protection judiciaire, parquet et agents de quartier.

Stratégie : Prévention et intervention

Instance de subventionnement : Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles

3.2 Les Centres Psycho-Médico-Sociaux (CPMS)

Le Centre Psycho-Médico-Social (CPMS) est un acteur crucial dans le domaine du décrochage scolaire et de la violence à l'école. Il offre aux élèves une aide psychologique, psychopédagogique, médicale et sociale.

Cadre légal : Les missions du CPMS ont été définies dans la *loi du 1^{er} avril 1960 relative aux centres psycho-médico-sociaux*⁴¹, l'*arrêté royal du 13 août 1962 organique des centres psycho-médico-sociaux*⁴² et le *décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des centres psycho-médico-sociaux*⁴³.

Fonctionnement : La fonction du CPMS comporte trois volets : la prévention, l'orientation et l'accompagnement des élèves à partir de la première année de l'enseignement maternel jusqu'à la sixième année de l'enseignement secondaire. Les centres PMS sont tenus d'accéder aux demandes individuelles des élèves et des parents dans le domaine des études, du bien-être et de la santé. Le CPMS mène notamment des actions préventives dans le domaine du bien-être et de la santé et apporte son aide pour le choix de l'orientation d'études, l'orientation du parcours scolaire et le futur choix d'une profession. Lorsqu'une école constate qu'un élève est gêné dans ses études pour une raison quelconque, elle peut faire appel à un centre PMS pour déterminer les causes du problème et prendre après concertation les mesures de remédiation requises. Le CPMS peut en outre, tout comme le médiateur scolaire (voir 3.3) dans l'enseignement secondaire, être prié d'intervenir après le dixième demi-jour d'absence illégitime d'un élève. Son rôle consiste alors à déterminer quelles sont les causes du brossage et à prévoir un accompagnement sur mesure.

L'équipe se compose de psychologues, de conseillers et d'assistants psychopédagogiques, d'assistants sociaux et d'infirmiers. Un médecin légalement reconnu est également attaché à chaque CPMS. Étant donné que la confiance est un aspect crucial, le CPMS travaille en toute

⁴¹ Loi du 1^{er} avril 1960 relative aux centres psycho-médico-sociaux, M.B. 18 mai 1960.

⁴² Arrêté royal du 13 août 1962 organique des centres psycho-médico-sociaux, M.B. 25 août 1962/10 octobre 1963.

⁴³ Décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux, M.B. 9 septembre 2006.

indépendance et est tenu au secret professionnel en ce qui concerne ses relations professionnelles avec les élèves, le personnel de l'école et les autres personnes impliquées⁴⁴.

Partenaires publics: Deux structures ont été créées ces dernières années pour soutenir le fonctionnement de base de ces centres : les *Services de la Médiation Scolaire* et les *Équipes mobiles* (voir 3.4). D'autres partenaires importants sont le SAJ, les *Services d'Aide en Milieu Ouvert* (AMO) et les autres ASBL.

Stratégie: Prévention et intervention

Instance de subventionnement: Fédération Wallonie-Bruxelles

3.3 Le Service de la Médiation Scolaire

Le Service de la Médiation Scolaire a pour mission d'organiser des actions de médiation afin de prévenir la violence et le décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire, à travers la promotion, le maintien ou le rétablissement du climat de confiance à l'école.⁴⁵

Cadre légal : Cette instance a été créée dans le sillage du *décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire*.⁴⁶

Fonctionnement : Les actions de la médiation scolaire relèvent tant de la prévention que de l'intervention. Ce service met notamment en place des mesures préventives, comme des actions de sensibilisation sur la violence et la gestion des conflits. Dans le domaine de l'intervention, cette médiation s'efforce plutôt de promouvoir ou de rétablir la confiance entre les élèves et les enseignants, l'équipe d'éducateurs ou la direction, mais ce service intervient aussi en tant que médiateur dans les conflits entre un élève et ses parents, ou encore entre les parents et l'école,

⁴⁴ Arrêté royal du 13 août 1962 organique des centres psycho-médico-sociaux, M.B. 25 août 1962/10 octobre 1963.

⁴⁵ Décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire, M.B. 3 avril 2014.

⁴⁶ Décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire, M.B. 3 avril 2014.

dans le but de trouver une solution alternative donnant satisfaction aux différentes parties intéressées. Il est également fait appel à ce service lorsqu'un élève s'absente souvent, sur une base irrégulière et sans motif légitime. Ce service propose en outre une approche efficace aux écoles qui ne disposent pas d'un médiateur interne (FWB, 2017).

Contrairement à la situation en Région wallonne, les médiateurs scolaires de la Région de Bruxelles-Capitale sont établis au sein de l'école pendant toute l'année scolaire. De plus, tous les médiateurs scolaires sont structurellement indépendants de l'école et du CPMS. Le Service peut être sollicité par tous les acteurs: élèves, parents, équipe éducative, direction. Il peut être sollicité par un service extérieur, à propos d'une situation scolaire. Par ailleurs, les médiateurs et les coordinateurs sont soumis au secret professionnel. Bruxelles compte au total 56 médiateurs scolaires et 2 coordinateurs.

Partenaires publics : CPMS, SAJ, AMO, SAS et autres instances externes

Stratégie : Prévention et intervention

Instance de subventionnement : Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire

3.4 Le Service des Équipes Mobiles

Le Service des Equipes Mobiles a été créé pour soutenir l'établissement scolaire dans sa gestion des situations de crise et de lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire.

Cadre légal : Le Service des équipes mobiles a été créé par le *décret du 12 mai 2004 portant diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école*⁴⁷. Il a vu ses missions précisées par le *décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire*⁴⁸.

⁴⁷ Décret du 12 mai 2004 portant diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école, M.B. 21 juin 2004.

⁴⁸ Décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire, M.B. 3 avril 2014.

Fonctionnement: Les Equipes mobiles interviennent (1) en cas de situation de crise dans l'école ou (2) de manière anticipative, lorsque l'équipe éducative veut se préparer à réagir en situation de crise ou (3) lorsque l'on veut rétablir le dialogue au sein de l'établissement qui a connu une situation de crise ou (4) afin de lutter contre l'absentéisme dans l'enseignement fondamental et le décrochage scolaire.

On recense 26 intervenants et 1 coordonnateur pour tous les établissements d'enseignement fondamental et secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

À l'instar du CPMS et de la médiation scolaire, les Equipes mobiles et le coordinateur sont tenus au secret professionnel et sont indépendants des établissements scolaires. En outre, les Equipes mobiles interviennent uniquement à la demande des chefs d'établissement ou du gouvernement pour les établissements organisés par la FWB et à la demande des pouvoirs organisateurs dans l'enseignement subventionné.⁴⁹

Partenaires publics : CPMS, SAJ, AMO et autres instances externes

Stratégie : Prévention et intervention

Instance de subventionnement : Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire

3.5 Fédération Francophone des Ecoles de Devoirs (FFED)

Les Écoles de Devoirs sont des structures d'accueil pour des élèves de l'enseignement primaire et secondaire en dehors des heures scolaires. Elles offrent un travail pédagogique, éducatif et culturel de soutien qui aide ses jeunes à développer leur autonomie ainsi que leur responsabilité par rapport à leur scolarité.⁵⁰ A Bruxelles, il existe toute une série d'acteurs qui développent ces structures d'accueil, comme les centres culturels, les maisons de jeunes, les AMO, les services scolaires des communes, etc. Par conséquent, il existe différents types d'écoles de devoirs. Dans cette étude nous décrivons la Fédération Francophone des Ecoles de Devoir (FFED); les écoles de

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=25426> (consulté le 07 août 2017).

devoirs qui sont reconnues par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces écoles de devoirs sont définies comme des initiatives extrascolaires bénévoles qui œuvrent à l'épanouissement social et culturel des jeunes en les soutenant dans leur travail scolaire⁵¹. « Elles travaillent en étroite collaboration avec les Coordinations régionales pour refléter au mieux les préoccupations de terrain. Leur but principal est de former des jeunes citoyens responsables actifs critiques et solidaires.»⁵²

Cadre légal: La base légale des écoles de devoirs est définie dans le *décret initial du 28 avril 2004 relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs*⁵³ (modifié pour la dernière fois le 27 avril 2017).

Fonctionnement: Les écoles de devoirs offrent un accompagnement extrascolaire aux enfants et aux jeunes de la première année de l'enseignement primaire à la sixième année de l'enseignement secondaire. Leur objectif premier est de lutter contre les inégalités sociales au sein du système d'enseignement. Dans le même temps, elles veulent favoriser l'intégration des enfants et des jeunes dans leur quartier, en organisant tout un éventail d'activités permettant aux jeunes de s'épanouir également en dehors des heures de cours.

Partenaires publics: AMO, CPAS et ASBL de fait

Stratégie: Prévention

Instance de subventionnement: Communauté française

3.6 Les Services de l'Aide à la Jeunesse (SAJ)

Le Service de l'Aide à la Jeunesse est un service social de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui offre une aide individuelle aux jeunes en difficulté ou en danger ainsi qu'à leur famille.

⁵¹ Voir <http://be.brussels/enseignement-formation/ecole-des-devoirs-et-accompagnement-des-etudes> (consulté le 07 août 2017).

⁵² Voir <http://www.ecolesdedevoirs.be/qui-sommes-nous/la-ffedd> (consulté le 03 octobre 2017)

⁵³ Décret du 28 avril 2004 relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs, M.B. 29 juin 2004.

Cadre légal: La compétence légale de ce service a été établie dans le *décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la Jeunesse*⁵⁴.

Fonctionnement: Le SAJ sensibilise, conseille, oriente et coache les familles et forme d'autres professionnels. En outre, il coordonne et/ou élabore des trajets d'accompagnement pour des jeunes en souffrance ou en danger ainsi qu'aux membres de leur famille. Dans le domaine du décrochage scolaire, le service tente d'accompagner les jeunes soumis à l'obligation scolaire dans leur processus de réintégration en les orientant vers des services de première ligne comme le CPMS. Le SAJ se fixe pour objectif de toujours trouver d'abord une solution avec le jeune et en concertation avec sa famille, de manière à éviter les médiations judiciaires. Ces services sont uniquement fournis à la demande du jeune lui-même et de ses parents, et avec leur consentement. En principe, ces services s'adressent uniquement aux jeunes de moins de 18 ans, mais une extension à 20/21 ans est possible.

De plus, une *plateforme de concertation* entre l'Enseignement obligatoire et de l'Aide à la jeunesse a été créé⁵⁵. « Elle œuvre à l'objectif général d'assurer un bien-être des jeunes à l'école et hors école en garantissant à l'élève un environnement favorable à son apprentissage et à son épanouissement. Elle contribue à favoriser les initiatives et les collaborations qui s'inscrivent dans les réalités locales, à identifier les problématiques, à améliorer les pratiques et les échanges entre les deux secteurs. Ses missions sont notamment de stimuler et favoriser la mise en réseau des acteurs concernés par le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention et la réduction des violences, les démarches d'orientation positive des jeunes. Ces missions se déclinent comme suit :

- Identifier les caractéristiques spécifiques liées au territoire, notamment en lien avec le diagnostic social effectué par le Conseil d'arrondissement de l'Aide à la Jeunesse.
- Favoriser, au départ des expériences locales, l'émergence de points de repères communs.
- Initier, soutenir, évaluer les collaborations entre enseignement et aide à la jeunesse.

⁵⁴ Décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la Jeunesse, M.B. 21 juin 1991.

⁵⁵ Décret du 21 novembre 2013 organisant des politiques conjointes de l'enseignement obligatoire et de l'Aide à la jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention de la violence et de l'accompagnement des démarches d'orientation, M.B. 3 avril 2014.

- Développer des projets, notamment en lien avec le plan d'actions du Conseil d'arrondissement de l'Aide à la Jeunesse suite à une analyse des dispositifs existants.
- Le cas échéant, conclure et mettre en œuvre des protocoles de collaboration intersectoriels.

La plateforme veille également à rassembler les expériences, identifier les bonnes pratiques et compiler les indicateurs d'analyse »⁵⁶.

Partenaires publics: CPAS, CPMS, SOS Enfants et autres services d'AMO

Stratégie: Prévention

Instance de subventionnement: Fédération Wallonie-Bruxelles

3.6.1 Services d'Aide en Milieu Ouvert (AMO)

Un Service d'Aide en Milieu Ouvert (AMO) est un service d'aide de première ligne spécialisé qui s'adresse aux jeunes de moins de 18 ans en difficulté ainsi qu'à leur famille. Son objectif est d'aider les jeunes à s'épanouir dans leur propre univers et dans leur relation avec le milieu social.

Cadre légal: Ce service est reconnu en vertu du *décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la Jeunesse*⁵⁷ et de l'*arrêté du 15 mars 1999 du Gouvernement de la Communauté française relatif aux conditions générales d'agrément et d'octroi des subventions pour les services visés à l'article 43 du décret du 4 mars 1991*⁵⁸.

Fonctionnement: L'AMO a avant tout un caractère préventif et peut être subdivisée en trois groupes, à savoir l'aide individuelle, les actions de promotion communautaire et les éventuelles actions collectives. L'aide individuelle consiste en un accompagnement social et éducatif, qui peut par exemple revêtir la forme d'une aide dans la résolution de difficultés rencontrées à l'école, au sein de la famille ou encore de problèmes sociaux, mais aussi d'une aide dans le cadre des

⁵⁶ Voir <http://www.caaj.cfwb.be/index.php?id=6728> (consulté le 11 octobre 2017).

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Arrêté du 15 mars 1999 du Gouvernement de la Communauté française relatif aux conditions générales d'agrément et d'octroi des subventions pour les services visés à l'article 43 du décret du 4 mars 1991, M.B. 1^{er} juin 1999.

formalités administratives inhérentes à la scolarité et d'un accompagnement du choix d'une orientation d'études, ou encore d'un soutien lors de la mise en œuvre de projets personnels et professionnels qui stimulent l'épanouissement personnel des jeunes dans leur 'milieu naturel' afin d'éviter une rupture totale avec leur milieu social. Les services d'AMO n'offrent cependant pas d'aide psychothérapeutique, mais peuvent néanmoins se targuer de leur capacité d'écoute, de leur expertise dans la médiation entre les jeunes et leur famille et de l'accompagnement sur mesure qu'ils proposent. Les actions de promotion communautaire ont en revanche pour objectif d'améliorer le milieu social des jeunes, tandis que les actions collectives veulent encourager les jeunes à prendre part au processus de démocratisation et accroître leur autonomie dans la société.

Un aspect important réside dans le fait que l'aide est uniquement fournie sur une base volontaire. On recense actuellement 25 services d'AMO actifs en Région bruxelloise, dont un fonctionne 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7. Toute l'aide qu'ils offrent, sous quelque forme que ce soit, est confidentielle et – sur demande – anonyme.

Partenaires publics : SAJ, ASBL, médiateurs scolaires, équipes mobiles, CPMS, CPAS, maisons de jeunesse et communes

Stratégie : Prévention

Instance de subventionnement : Service de l'Aide à la Jeunesse

3.7 Service d'Accrochage Scolaire (SAS)

Le Service d'Accrochage Scolaire (SAS) est une initiative qui se propose de réintégrer les jeunes dans le système d'enseignement en les aidant sur le plan social, pédagogique et éducatif.

Cadre légal: La base légale du SAS est établie par le *décret du 21 novembre 2013 organisant des politiques conjointes de l'enseignement obligatoire et de l'Aide à la jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention de la violence et de l'accompagnement des démarches d'orientation* (articles 20 à 40) et du décret du 21 novembre 2013 organisant différents dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école,

l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire (articles 31 à 40).

Fonctionnement: La Communauté française a créé 12 Services d'Accrochage Scolaire (SAS) : 9 en Wallonie et 3 à Bruxelles. Ces services accueillent et aident les élèves mineurs qui (1) ont été exclus d'établissements d'enseignement de la Communauté française, (2) se sont absentés de l'école pendant une longue période sans motif légitime ou qui sont en situation de crise (3) ne sont pas inscrits dans une école et ne suivent pas l'enseignement à domicile, et ce sans motif légitime. Ils offrent aux jeunes à la fois un accompagnement individuel et des activités collectives. Des rencontres sont organisées avec des professionnels du monde du travail et permettent un dialogue lors duquel le jeune peut poser des questions au sujet d'une profession qu'il aimerait exercer plus tard. Les activités collectives, par contre, ont une dimension délibérément socioculturelle et psychosociale. Elles se concentrent notamment sur l'épanouissement du jeune et sur l'estime de soi. Les activités organisées sont de trois types : sportives (escalade, randonnées, spéléologie, ...), civiques (rencontres avec des personnes âgées, des personnes au parcours particulier, des personnes handicapées, faire la lecture à des enfants de l'école maternelle) et culturelles (théâtre d'improvisation, visite d'une ville ou d'une exposition, création d'une œuvre d'art dans la nature, randonnée dans la nature, ...). On peut donc parler d'une grande diversité d'activités pouvant être choisies en fonction des besoins du jeune et du projet spécifique de chaque SAS.

Les trois SAS actifs à Bruxelles sont le SAS Parenthèse, le SAS Seuil et le SAS Bruxelles Midi. Le SAS Parenthèse propose surtout des activités audiovisuelles, tandis que le SAS Seuil se concentre plutôt sur la formation citoyenne et le SAS Bruxelles Midi sur les activités socio-artistiques faisant intervenir le corps, comme le théâtre, le cirque, le mime et le slam. Leurs équipes se composent d'éducateurs, d'assistants sociaux et de partenaires externes. Ces activités se déclinent tant dans une version individuelle que dans une version collective.

Partenaires publics: Établissements scolaires (fréquentés par les mineurs avant ou après leur prise en charge, ou autres), CPMS, médiateurs scolaires, Aide à la jeunesse, ...

Stratégie: Intervention

Instance de subventionnement: Ces organisations sont gérées par la Fédération Wallonie-Bruxelles mais sont financées pour 50 % par l'Administration générale de l'Enseignement et pour 50 % par l'Administration générale de l'Aide à la Jeunesse.

3.8 Dispositifs internes d'accrochage scolaire (DIAS)

Contrairement au SAS, un DIAS est un dispositif interne d'accrochage scolaire. Son objectif est cependant le même : prévenir le décrochage scolaire chez les jeunes en leur proposant un projet personnel et éducatif.

Cadre légal: Le DIAS a également été créé dans le sillage du *décret du 21 novembre 2013 organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire*.

Fonctionnement: En cas d'absences répétées d'un élève dans l'enseignement secondaire, le conseil de classe peut décider d'élaborer en collaboration avec le CPMS un plan personnel et un plan de formation pour l'élève, ce moyennant le consentement des parents ou de la personne qui exerce l'autorité parentale. L'initiative doit permettre de stimuler l'assurance et l'estime de soi de l'élève en lui proposant l'un des programmes suivants : (1) cours de formation citoyenne, (2) activités complémentaires, (3) ateliers de collaboration, socialisation, communication ou expression, (4) temps et actions en vue de l'orientation scolaire, de la création d'un projet personnel, (5) stages d'observation et d'initiation, (6) activités visant à promouvoir la motivation, la confiance en soi, l'estime de soi, (7) immersion linguistique dans différentes formes et orientations d'enseignement, (8) réalisation d'un projet dans un certain domaine, d'un projet interdisciplinaire ou d'un projet artistique, technologique, sportif ou autre, (9) réalisation par un service externe, (10) actions sociales, citoyennes, (inter)culturelles et (11) préparation à la présentation d'un jury central.

La gestion du DIAS est confiée à une équipe multidisciplinaire composée d'enseignants, de membres du personnel éducatif auxiliaire et de membres de l'équipe du centre psycho-médico-social. Des partenaires externes peuvent également être consultés.

Partenaires publics: CPMS, médiateur scolaire et instances externes

Stratégie: Intervention

Instance de subventionnement: Fédération Wallonie-Bruxelles

3.9 Educateurs internes

Dans les écoles francophones bruxelloises on retrouve aussi des éducateurs internes spécialisés en accompagnement psycho-éducatif qui travaillent main dans la main avec les CMPS, les enseignants et la direction à une bonne prévention du décrochage scolaire. Ils sont subsidiés par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

4. COMMUNAUTÉ FLAMANDE

4.1 L'Agentschap voor onderwijsdiensten (AgODi)

L'AGODi, l'agence flamande en charge de l'enseignement, est responsable « de la mise en œuvre de la politique éducative de l'enseignement primaire et secondaire, mais aussi des centres de formation en alternance, de l'enseignement artistique à temps partiel, des CLB (les centres d'accompagnement des élèves de la Communauté flamande) ainsi que de l'inspection et de l'encadrement pédagogique ». ⁵⁹ Elle veut donc se positionner en tant qu'intermédiaire entre la sphère politique d'une part et d'autre part les écoles, les enseignants, les élèves et les parents.

Cadre légal: L'Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODi) a été instituée dans le sillage de l'arrêté du 2 septembre 2005 du Gouvernement flamand⁶⁰.

Fonctionnement: L'une des tâches essentielles de l'AgODi consiste à contrôler le respect de l'obligation scolaire. L'AgODi vérifie notamment si tous les jeunes soumis à l'obligation scolaire sont bien inscrits dans un établissement d'enseignement reconnu de la Communauté flamande ou suivent l'enseignement à domicile. Ce service contrôle par ailleurs les inscriptions et désinscriptions dans l'enseignement secondaire en cours d'année scolaire, enregistre les

⁵⁹ Voir <http://www.agodi.be/over-agodi-missie> (consulté le 14 juillet 2017).

⁶⁰ Arrêté du Gouvernement flamand du 2 septembre 2005, M.B. 1^{er} avril 2006.

notifications d'absence problématique ainsi que les exclusions définitives (Put, 2010). Dans le cadre du suivi de l'obligation scolaire, il tente dans un premier temps d'évaluer la situation en détectant le décrochage absolu. À côté de cela, l'AGODi s'efforce également d'assurer dans la mesure du possible un suivi de décrochage relatif (AGODi, 2015; Troch, 2017).

Les écoles sont tenues d'enregistrer les absences illégitimes par le truchement du CLB à partir de 5 demi-jours d'absence (voir chapitre 2; VLOM, 2017). Quand aucun accompagnement ne semble fonctionner ou quand le dossier est bloqué, le dossier de l'élève est envoyé en tant que 'zorgwekkende dossier (dossier préoccupant)' à l'AGODI. L'AGODI examine ensuite ensemble avec l'école et le CLB si tous les efforts d'accompagnement ont été faits et essaie de trouver une solution commune. En cas de mauvaise volonté totale des parents et/ou de l'élève, l'AGODi peut décider d'informer les parents par courrier des sanctions pénales auxquelles ils s'exposent s'ils persistent à se soustraire à leurs obligations parentales. L'AGODI peut aussi décider d'envoyer le dossier au parquet.

L'AGODi utilise depuis peu la plateforme électronique DISCIMUS pour l'échange des données concernant les élèves. Les écoles et les centres de formation en alternance peuvent ainsi introduire des données d'élèves ou adapter certaines informations. De plus, cette plateforme permet aux écoles et aux centres de formation en alternance de vérifier à tout moment quelles données d'élèves l'AGODi utilise.

Stratégie : Identification, prévention et intervention

Instance de subventionnement : Ministère flamand de l'enseignement et de la formation

Partenaires publics : CLB, écoles, parquet et police

4.2 Centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB)

Un centre d'accompagnement – ou d'encadrement – des élèves, *Centrum voor leerlingenbegeleiding* en néerlandais, a pour mission de contribuer au bien-être des élèves en soutenant les écoles dans le domaine de la prévention, de l'encadrement et de la remédiation, et en proposant aux élèves l'aide la plus appropriée.

Cadre légal : La base juridique du *Centrum voor leerlingenbegeleiding* repose sur le décret du 1^{er} décembre 1998 relatif aux centres d'encadrement des élèves⁶¹ et l'arrêté du 3 juillet 2009 du Gouvernement flamand fixant les objectifs opérationnels des centres d'encadrement des élèves⁶². Le décret présente les objectifs stratégiques et les principes de fonctionnement, les groupes cibles, la collaboration avec tous les acteurs et les conditions auxquelles le CLB doit répondre. L'arrêté détermine quelles tâches relèvent respectivement de l'offre obligatoire et de l'offre assurée du CLB. Ces deux documents ne sont pas les seuls qui réglementent le fonctionnement du CLB, mais ce sont les plus importants.

Fonctionnement : Les CLB sont investis des missions suivantes :

- Assurer l'offre dans leurs quatre domaines d'accompagnement : (1) apprentissage et études, (2) encadrement du parcours scolaire et de l'obligation scolaire, (3) fonctionnement psychosocial et (4) soins de santé préventifs
- Informer et conseiller toutes les personnes directement impliquées dans le processus d'éducation et d'enseignement des élèves
- Soutenir l'équipe scolaire dans la mise en œuvre de la politique de soins, de la politique de santé, de la politique en faveur des groupes défavorisés et proposer un encadrement de l'obligation scolaire et un accompagnement des élèves

Cette dernière tâche, en particulier, est essentielle dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire. Le CLB mène notamment une action préventive en offrant sur demande un accompagnement individuel aux jeunes soumis à l'obligation scolaire, dans le but d'éviter le retard scolaire. Bien que le CLB travaille surtout sur une base consultative et sur demande, il est tenu de proposer un encadrement de l'obligation scolaire aux jeunes soumis à l'obligation scolaire qui se trouvent dans une situation de décrochage scolaire. Dès qu'un élève totalise 5 demi-jours d'absence injustifiée, ceci est transmis au CLB. Si la situation est jugée problématique, un accompagnement individuel est initié en concertation avec l'école. Le CLB noue alors le contact avec le jeune et se concerta avec l'école et/ou d'autres instances. Le CLB peut ensuite suivre un

⁶¹ Décret du 1^{er} décembre 1998 relatif aux centres d'encadrement des élèves, 10 avril 1999.

⁶² Arrêté du 3 juillet 2009 du Gouvernement flamand fixant les objectifs opérationnels des centres d'encadrement des élèves, M.B. 3 septembre 2009.

plan par étapes en concertation avec la direction. Le CLB tentera à travers des entretiens et des visites à domicile de détecter les motifs sous-jacents du comportement de décrochage et conservera ces informations dans le dossier d'accompagnement multidisciplinaire de l'élève.

Par ailleurs, le CLB joue aussi un rôle important dans l'encadrement du parcours scolaire et de l'apprentissage de l'étude. Le CLB accompagne notamment les élèves dans la recherche d'une orientation d'études adéquate et fournit des informations sur les débouchés professionnels et les possibilités d'avenir. Le CLB vient en outre en aide aux élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs études ou ont des besoins spécifiques.

L'équipe du CLB est une équipe multidisciplinaire composée de pédagogues/psychologues, d'assistants en psychologie, d'assistants sociaux, de médecins et d'infirmiers sociaux. De plus, tous les membres du personnel du CLB sont soumis au secret professionnel.

Partenaires publics : Accompagnateurs d'élèves, enseignants en charge des groupes défavorisés, Lokale Overlegplatforms (LOP, plateformes de concertation locale), Pedagogisch Begeleidingsdienst (PBD, service d'encadrement pédagogique) et Naadloos Flexibele Trajecten (NAFT, trajets de continuation flexibles)

Stratégie : Intervention en compensatie

Instance de subventionnement : Ministère flamand de l'enseignement et de la formation

4.3 Netwerk Samen tegen schooluitval

Depuis le 1^{er} septembre 2016, les autorités flamandes ont lancé dans le cadre de la note conceptuelle intitulée « Samen tegen schooluitval » l'idée de désigner un coordinateur « Samen tegen schooluitval » par province et pour la RBC. Il a été demandé aux CLB de s'organiser à un niveau dépassant celui du réseau afin de lancer un marché adapté aux besoins et à la situation des provinces et de la RBC. L'objectif est de former un réseau de partenaires pour lutter ensemble contre le décrochage scolaire et de les réunir dans une plateforme 'Samen tegen schooluitval'.

En ce qui concerne la RBC, un plan d'action pour lutter contre la problématique du décrochage dans l'enseignement néerlandophone devait être créé avec ces partenaires pour septembre 2017. Le plan d'action est un fait aujourd'hui.

Une analyse du contexte a été initiée afin de permettre, au début de l'année scolaire 2017-2018,

- de disposer d'un dossier d'information sur la problématique de l'abandon scolaire précoce, sur les facteurs de risque et sur l'efficacité des différentes approches (sur la base d'études scientifiques),
- de mieux appréhender la problématique de l'abandon scolaire précoce et les thèmes connexes comme les exclusions définitives et le décrochage scolaire, sur la base d'un rapport chiffré spécifiquement axé sur la situation au sein des écoles bruxelloises,
- de disposer d'un aperçu schématique et d'un dossier d'information plus détaillé répertoriant tous les partenaires actifs dans la lutte contre le décrochage scolaire, de manière à offrir un meilleur aperçu de l'offre existante et à faire découvrir aux différents partenaires leur offre respective (cet aperçu est désigné sous le terme « landschapstekening »),
- de disposer d'un plan d'action ayant été mis au point avec la collaboration de tous les partenaires et servant de plan pluriannuel visant à réduire le nombre d'abandons scolaires précoces à Bruxelles,
- d'organiser à l'intention de toutes les écoles et de tous les partenaires, le 29/09/17, une journée de lancement/de networking sur le thème de l'abandon scolaire précoce.⁶³

4.4 Trajets de continuation flexibles (NAFT)⁶⁴

Un trajet de continuation flexible ou NAFT (pour *naadloos flexibel traject* en néerlandais) s'adresse aux jeunes qui risquent de sortir du circuit scolaire pour des raisons pédagogiques, juridiques, sociales ou personnelles. Ces jeunes sont alors retirés temporairement de l'enseignement

⁶³ Voir <https://www.vclb-pieterbreughel.be/nieuws/item/1-project-schooluitval> (consulté le 14 septembre 2017).

⁶⁴ Depuis l'année scolaire 2016-2017, les projets Time-out ont été rebaptisés « *naadloze flexibele trajecten* ».

secondaire et se voient proposer un programme de substitution axé sur la motivation en faveur de l'enseignement.

Cadre légal : Les NAFT relèvent du décret du 7 mai 2004 relatif au statut du mineur dans l'aide intégrale à la jeunesse⁶⁵ et du décret du 12 juillet 2013 relatif à l'aide intégrale à la jeunesse⁶⁶.

Fonctionnement : Une fois qu'une école est parvenue à prouver que toutes les possibilités d'intervention internes à l'école ont été épuisées, le CLB inscrit l'élève à un trajet de continuation flexible. Un entretien d'intake est alors organisé sous la direction d'un psychologue afin de consigner les objectifs présumés dans un contrat. Des conventions y sont passées au sujet de la durée, des règles de base minimales, du trajet qui sera suivi en partant d'une approche individuelle et de ce qui est faisable dans la pratique pour toutes les parties intéressées. L'encadrement est conçu sur mesure et évolue avec l'élève et son contexte.

Durant le NAFT, les élèves s'attèlent avec un accompagnateur à travailler en dehors du contexte scolaire à leurs aptitudes sociales et aux problèmes profonds auxquels ils sont confrontés. À travers des activités adaptées, ils découvrent ou affinent leurs talents, mais retrouvent aussi un équilibre dans leur vie. Les trajets varient en fonction du contenu, de la durée, de l'âge et des besoins spécifiques des jeunes et du nombre de participants. Certains modules NAFT sont des cours éducatifs collectifs, alors que d'autres consistent en des trajets d'accompagnement individuels, des activités réparatrices ou en une combinaison de ces différentes formes. Les trajets peuvent avoir pour but de rétablir le plus rapidement possible la relation perturbée entre le jeune et l'école, de réduire considérablement les problèmes comportementaux et de soutenir l'équipe scolaire dans la prévention et la gestion des comportements problématiques des élèves. Pour les jeunes présentant des problèmes comportementaux graves ou une démotivation plus profonde, un trajet de longue durée est indiqué. Un projet intensif est alors consolidé dans le but de parvenir, en marge de la réalisation des objectifs qui précèdent, à augmenter l'autonomie des jeunes.

Bien que les trajets de continuation flexibles soient très divers, tous ont la même mission, à savoir la réintégration du jeune au sein de la classe. Si un retour en classe ne se révèle pas être la solution

⁶⁵ Décret du 7 mai 2004 relatif au statut du mineur dans l'aide intégrale à la jeunesse, M.B. 4 octobre 2004.

⁶⁶ Décret du 12 juillet 2013 relatif à l'aide intégrale à la jeunesse, M.B. 13 septembre 2013.

indiquée, on se met en devoir de proposer une orientation positive vers une offre d'enseignement ou de formation appropriée. Pour certains élèves qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire, une orientation vers le travail est parfois souhaitée.

Les trajets s'adressent en réalité aux élèves âgés de douze à dix-huit ans qui sont confrontés à des difficultés bloquantes à l'école et risquent de rompre avec leur scolarité. Dans des cas exceptionnels, une extension à 21 ans est possible à condition que le projet puisse conduire à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement secondaire. Les activités sont très accessibles afin de ne pas aggraver le risque de stigmatisation et d'escalade des problèmes. Des activités induisant un plus grand défi sont toutefois proposées également, de manière à ce que les jeunes puissent repousser leurs limites.

Partenaires publics : Les NAFT aspirent à une approche intégrale et une étroite collaboration avec tous les acteurs concernés : l'école, le CLB, les enseignants, les élèves, les parents ou le tuteur et les assistants sociaux.

Stratégie : Intervention

Instance de subventionnement : Les trajets de continuation flexibles sont financés par le Département Onderwijs en Vorming des autorités flamandes, mais le Département Welzijn, en charge de l'action sociale, cofinance les trajets à long terme.

4.5 Lokaal Overleg Platform (LOP)

Une *Lokale Overlegplatform* (plateforme de concertation locale ou LOP) réunit les partenaires locaux pour plancher sur l'égalité des chances en éducation et endiguer toute forme de discrimination ou d'exclusion sociale.

Cadre légal : Les plateformes de concertation locale ont également été créées dans le cadre du *décret GOK-I du 28 juin 2002 relatif à l'égalité des chances en éducation*⁶⁷. Depuis lors, elles sont en charge de la mise en œuvre locale de la politique flamande d'égalité des chances en éducation.

⁶⁷ Ibid.

Fonctionnement : La LOP est investie d'une mission d'étude, qui consiste à évaluer la situation locale en matière d'égalité des chances en éducation en réunissant les différents partenaires locaux qui sont confrontés à l'(in)égalité des chances dans l'enseignement : directions d'école, CLB, délégués des élèves et des parents, organisations socioculturelles, organisations de migrants, organisations représentant les personnes vivant dans la pauvreté, secteur de l'intégration, animation socioéducative et autres partenaires jouant un rôle crucial dans le paysage local de l'enseignement. Lors des réunions, ces partenaires passent des conventions sur le thème de l'égalité des chances en éducation (AGODi, 2017 ; Troch, 2017). La LOP a aussi un rôle consultatif, en ce sens que les parents peuvent s'adresser à elle pour toutes leurs questions, contestations ou plaintes relatives aux inscriptions. Elle prodigue également des conseils à diverses instances publiques. Elle joue par ailleurs un rôle de médiation : dans les situations difficiles et délicates ou lorsqu'une école refuse d'inscrire un enfant ou de lui offrir une prise en charge spécifique, la cellule de médiation de la LOP intervient et se met en quête d'une solution. Enfin, la LOP soutient la politique d'égalité des chances en éducation en mettant elle-même sur pied des initiatives. La LOP tente notamment de convaincre les parents de laisser leur enfant fréquenter régulièrement l'école maternelle, et organise des projets à l'intention des allophones. Les LOP existent tant pour l'enseignement fondamental que pour l'enseignement secondaire.

Partenaires publics : CLB, partenaires locaux, centres d'intégration, organisations de migrants, organisations représentant les personnes vivant dans la pauvreté

Stratégie : Identification et networking, prévention et intervention

Instance de subventionnement : Ministère flamand de l'enseignement et de la formation

4.6 Services d'encadrement pédagogique des réseaux d'enseignement (PBD)

Les services d'encadrement pédagogique (en néerlandais *pedagogische begeleidingsdiensten*) soutiennent les établissements d'enseignement dans la mise en œuvre de leur projet éducatif et pédagogique.

Cadre légal : Les tâches essentielles du service d'encadrement pédagogique ont été définies dans le décret du 8 mai 2009 relatif à la qualité de l'enseignement.⁶⁸

Fonctionnement : Leur mission vise à proposer une aide externe et professionnelle de nature à renforcer la politique pédagogique d'une école ou à soutenir le personnel enseignant. Dans le cadre du décrochage scolaire également, ces services partagent leur expertise avec le personnel enseignant.

Partenaires publics: CLB et Onderwijscentrum Brussel

Stratégie: Prévention

Instance de subventionnement : Ministère flamand de l'Enseignement et de Formation

4.7 Accompagnateurs d'élèves

Les accompagnateurs d'élèves, *leerlingenbegeleiders* en néerlandais, sont des personnes de confiance internes à l'école qui sont chargées de prendre en charge les élèves présentant des besoins spécifiques.

Cadre légal : Depuis la création des centres d'accompagnement des élèves, des dispositifs d'accompagnement internes aux écoles ont également vu le jour. Cependant, il n'existe pas de décret détaillant leur répartition spécifique des rôles et des tâches.

Fonctionnement : La plupart des écoles néerlandophones ont des accompagnateurs d'élèves qui aident les jeunes qui rencontrent des problèmes d'apprentissage. Ils sont l'interlocuteur de référence pour toutes les questions et problèmes relatifs aux difficultés d'apprentissage et d'étude, à l'orientation d'études et aux projets d'avenir, à la concentration, à la motivation, à la peur de l'échec, à la santé, au tabagisme, aux drogues, aux dépendances, aux relations (amis, famille et école), à la sexualité, au harcèlement, aux conflits, aux menaces, aux problèmes personnels, aux questions existentielles. En dialogue avec les jeunes, ils cherchent ensemble des

⁶⁸ Décret du 8 mai 2009 relatif à la qualité de l'enseignement, M.B. 29 août 2009.

solutions. Au besoin, ils abordent les problèmes avec la direction et les parents et/ou le CLB sont informés de commun accord. Ils œuvrent aussi à un climat d'ouverture au sein de l'école.

Partenaires publics : CLB et PBD

Stratégie : Prévention

Instance de subventionnement : Ministère flamand de l'enseignement et de la formation

4.8 Enseignants SES/GOK

L'enseignant SES ou *SES-leerkracht* (SES signifiant « Socio-economische status », ou statut socioéconomique) dans l'enseignement fondamental et l'enseignant GOK ou *GOK-leerkracht* dans l'enseignement secondaire (GOK signifiant « Gelijke Onderwijskansen », ou égalité des chances dans l'enseignement) – autrement dit, les enseignants en charge des groupes défavorisés – soutiennent les actions organisées au sein de l'école pour favoriser l'égalité des chances parmi les élèves et ainsi maximaliser leurs chances de réussite. Ils offrent pour ce faire un soutien additionnel aux élèves concernés, sous une forme individuelle, en petits groupes ou en classe.

Cadre légal : Les enseignants SES/GOK trouvent leur origine dans le *décret du 28 juin 2002 relatif à l'égalité des chances en éducation I (décret GOK)*.⁶⁹

Fonctionnement : En réalité, tous les enseignants peuvent être des *SES/GOK-leerkrachten*. Ainsi, certains professeurs se voient attribuer des heures spécifiques à consacrer aux élèves défavorisés ou allophones afin d'éliminer leur retard scolaire et de soutenir les enseignants titulaires dans leur quête de matériel de différenciation adapté et/ou de formes didactiques appropriées. Le contenu concret de ces attributions est déterminé par l'équipe scolaire.

Partenaires publics : CLB, accompagnateurs d'élèves et PBD

Stratégie : Prévention

Instance de subventionnement : Ministère flamand de l'enseignement et de la formation

⁶⁹ Décret GOK-I du 28 juin 2002 concernant l'égalité de chances pour tous les élèves, BS 14 septembre 2002.

5. TERRITOIRE BRUXELLOIS

La Région de Bruxelles-Capitale n'est pas compétente en matière d'enseignement, mais elle peut néanmoins prendre des initiatives contribuant à la lutte contre le décrochage scolaire. L'exposé qui suit présente les plus importantes de ces initiatives.

5.1 Prévention et Sécurité

L'organisme Prévention et Sécurité de la Région de Bruxelles-Capitale a pour objectif d'étoffer les connaissances dans le domaine de la criminalité bruxelloise. De plus, il se propose d'améliorer l'efficacité de la politique régionale et locale en matière de prévention de la criminalité et de la sécurité.

Cadre légal : Dans le sillage de la sixième réforme de l'État, l'*ordonnance du 28 mai 2015*⁷⁰ a créé l'organisme d'intérêt public Prévention et Sécurité de la Région de Bruxelles-Capitale.

Fonctionnement : Étant donné que la problématique du décrochage scolaire est susceptible d'engendrer un sentiment d'insécurité sur le plan de la cohésion sociale, l'organisme soutient également les initiatives de lutte contre le décrochage scolaire. Il suit et évalue notamment les plans locaux de prévention et de proximité des communes (voir 5.7) qui tentent d'endiguer le décrochage scolaire et les problèmes au sein des écoles. Dans ces projets de prévention, un rôle de premier plan est confié aux gardiens de la paix. De par leur présence dans la rue, ces derniers renforcent le sentiment de sécurité des citoyens. Certains d'entre eux sont en outre impliqués dans le travail de proximité, nouant des relations avec les habitants, servant d'interlocuteurs et contribuant à créer un cadre de vie plus sûr.

Partenaires publics : Communes, gardiens de la paix et travailleurs de proximité

⁷⁰ Ordonnance du 28 mai 2015 créant un organisme d'intérêt public centralisant la gestion de la politique de prévention et de sécurité en Région de Bruxelles-Capitale, M.B. 10 juin 2015.

Stratégie : Prévention

Instance de subventionnement : Région de Bruxelles-Capitale

5.2 Perspective.brussels

Perspective.brussels, autrement dit le Bureau bruxellois de la planification a été créé par l'Ordonnance du 29 juillet 2015 du Parlement de la Région de Bruxelles-Capitale. Les missions principales de perspective.brussels sont les suivantes :

- Assurer la collecte de données, le développement, la production, le traitement, la diffusion et l'analyse de statistiques et réaliser des missions d'évaluation
- Assurer la connaissance du territoire
- Assurer la préparation des missions réglementaires et stratégiques de la planification territoriale

Perspective.brussels travaille, dans le cadre d'une plateforme territoriale, en concertation avec la Société d'Aménagement Urbain (SAU). Cette dernière est l'opérateur public chargé de la mise en œuvre opérationnelle des plans d'aménagement dans les zones stratégiques arrêtées par le Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale.

Fonctionnement : perspective.brussels (Bureau bruxellois de la planification) regroupe les différentes administrations et cellules chargées de la statistique, de la connaissance socio-économique et de la planification stratégique et réglementaire du territoire:

- l'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA)
- le Service École
- l'Agence de Développement Territorial (ADT)
- la Direction Études et Planification de Bruxelles Développement Urbain (SPRB)
- l'équipe du Bouwmeester Maître Architecte
- le secrétariat de la Commission Régionale de Développement (CRD)
- le Référent logement

(Les deux premiers services seront décrits en détail ci-dessous.)

Partenaires publics : Administrations des Commissions communautaires (COCOF et VGC), administrations des 19 communes de la RBC, instances régionales,

Stratégie : Prévention

Instance de subventionnement : Région de Bruxelles-Capitale

5.2.1 Service École

Fonctionnement: Le Service École fait partie de perspective.brussels.

Le Service Ecole (SE) intervient dans 5 domaines :

1. Soutien à la réalisation d'investissements dans les écoles ;
2. Monitoring de l'offre et de la demande scolaire ;
3. Améliorer la qualité des infrastructures et des équipements scolaires ;
4. Les contrats « Ecole » ;
5. La lutte contre le décrochage scolaire via la gestion du Dispositif d'accrochage scolaire et le développement d'une Stratégie de lutte contre le décrochage scolaire.

5.2.1.1 Dispositif d'Accrochage Scolaire (DAS)

Le Dispositif d'Accrochage Scolaire (DAS), ou *Programma Preventie Schoolverzuim (PPS)* en néerlandais, est une initiative de la Région de Bruxelles-Capitale qui veut approcher de manière intégrale le phénomène des décrocheurs et des jeunes qui traînent en proposant des activités pédagogiques, culturelles, artistiques et sportives pendant la pause de midi ou après les heures de cours.

Cadre légal : L'initiative a été lancée en 2000 en réponse à une note émanant de la section Jeunesse du Parquet de Bruxelles, qui épinglait l'ampleur du phénomène de la délinquance juvénile au sein des écoles. Elle peut par ailleurs être considérée comme une mesure complémentaire à la *loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire*⁷¹.

⁷¹ Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, M.B. 6 juillet 1983.

Fonctionnement : Le DAS-PPS veut renforcer le contact entre l'école et le quartier. Les actions doivent d'une part soutenir les enseignants et l'équipe scolaire en atténuant les tensions à l'école, et d'autre part créer un climat plus sûr dans le quartier. Ces activités sont majoritairement de nature préventive, mais relèvent parfois aussi de l'intervention – en particulier pour ce qui est des coaches d'accrochage scolaire. Tant les écoles primaires que secondaires des 19 communes bruxelloises peuvent introduire une demande de projet, à condition que celle-ci soit adaptée aux besoins spécifiques de l'école ou du quartier. Les projets introduits doivent recourir à l'une des méthodes suivantes : (1) perfectionner la maîtrise de la langue des allochtones, (2) prévenir la violence par le jeu, le sport et l'expression, (3) organiser à l'intention des jeunes des ateliers sur le thème du décrochage scolaire et de la violence, et (4) offrir un encadrement pour les devoirs scolaires. Une autre condition essentielle est que les activités proposées aient lieu à l'école, mais pas pendant les heures de cours ni pendant les vacances scolaires. Cela signifie qu'elles doivent être organisées pendant les moments d'accueil avant et après les cours et pendant les pauses de midi.

Les activités relevant des projets DAS/PPS sont abordées en détail au chapitre 5.

Partenaires publics : Les communes sont des partenaires indispensables du DAS, au même titre que la VGC pour le PPS. Les écoles, le CLB, l'AMO et d'autres services externes comme les centres d'intégration, les organisations de migrants, les organisations représentant les personnes vivant dans la pauvreté et les ASBL sont également des partenaires importants.

Stratégie : Essentiellement prévention et intervention

Instance de subventionnement : La Région de Bruxelles-Capitale

5.2.2 Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA)

L'IBSA est une des directions de perspective.brussels. Il recueille, traite et diffuse toutes les données quantitatives concernant la Région de Bruxelles-Capitale. L'IBSA réalise dans ce contexte des études socioéconomiques portant sur les enjeux bruxellois et apporte son concours à

différents projets dans le but d'aider le Gouvernement à diriger et évaluer la politique publique (IBSA, 2017).

Cadre légal : L'ordonnance du 3 avril 2014 relative à la statistique régionale⁷² érige l'IBSA en interlocuteur régional des instances statistiques à Bruxelles.

Fonctionnement : En Région de Bruxelles-Capitale, l'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA) réalise les missions liées aux compétences régionales en matière de statistique publique. Le site Internet de l'IBSA décrit en ces termes la structure de ses missions:

- « L'IBSA est le centre de référence de la statistique,
- analyse les enjeux socioéconomiques,
- évalue les politiques publiques,
- diffuse sa connaissance de la Région bruxelloise et
- pilote des réseaux d'experts. »⁷³

L'IBSA rédige en cette qualité des rapports concernant notamment la population scolaire, le nombre d'écoles, la promotion des espaces verts, les quartiers résidentiels, la situation des habitants sur le marché de l'emploi et en termes de revenus, les distances par rapport à l'école, l'abandon scolaire précoce et le décrochage scolaire.

Partenaires publics : Service École et DAS/PPS

Stratégie : Identification

Instance de subventionnement : Région de Bruxelles-Capitale

5.3 Services communaux de prévention du décrochage scolaire

Au sein de la Région de Bruxelles-Capitale, les communes jouent un rôle clé dans le contrôle de l'obligation scolaire. Les communes sont notamment priées d'apporter leur concours dans le cadre des tâches administratives, ainsi que pour les visites à domicile en dépêchant sur place un agent

⁷² Ordonnance du 3 avril 2014 relative à la statistique régionale, M.B. 14 mai 2014.

⁷³ Voir http://ibsa.brussels/a-propos-de-l-ibsa/missions?set_language=fr#.Watp8-QUmDY (consulté le 11 août 2017).

de quartier, un collaborateur de la cellule de surveillance communale ou un fonctionnaire d'un autre service communal. Une fois que suffisamment d'informations ont été recueillies concernant le jeune soumis à l'obligation scolaire, le dossier est transmis au parquet.

Cadre légal : En vertu de l'*Ordonnance du 28 mai 2015*⁷⁴, le Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale a promulgué le Plan bruxellois de Prévention et de Proximité (PBPP), un cadre réglementaire dans le domaine de la prévention et de la sécurité à l'échelle régionale. Les communes sont tenues d'élaborer des projets dans ce cadre, mais peuvent le faire en fonction de la situation spécifique de la commune et des besoins locaux reconnus.

Fonctionnement : Jusqu'en 2010, les subventions devaient être demandées annuellement par les communes. Depuis 2011, il s'agit d'un cycle de quatre ans. Le premier cycle s'étendait de 2011 à 2015, et le cycle actuel de 2016 à 2019. Concrètement, les communes introduisent par cycle une demande de projet reposant sur un appel à projets présentant le cadre réglementaire et les priorités. Dans l'appel à projets du cycle actuel, les priorités sont au nombre de cinq :

- la prévention de la polarisation ainsi que la prévention de la radicalisation et la lutte contre ce phénomène ;
- la présence visible et rassurante dans les espaces publics, y compris les transports en commun ;
- la médiation des conflits dans les espaces publics ;
- la lutte contre le décrochage scolaire ;
- la prévention des dépendances et la lutte contre ce phénomène.

Dans le cadre de cette étude, la quatrième priorité revêt une importance particulière : la lutte contre le décrochage scolaire ou décrochage scolaire. Il est crucial dans ce contexte de souligner que cette lutte cadre dans les objectifs de sécurité du Plan Global de Sécurité et de Prévention. Cela signifie que la Région part du principe que les actions de prévention fructueuses entreprises par les communes contre le décrochage scolaire contribuent notamment aussi à impliquer tous les acteurs de la chaîne de la sécurité (citoyens, secteur associatif, ...)⁷⁵ au sein d'un accord de

⁷⁴ Ordonnance du 28 mai 2015 créant un organisme d'intérêt public centralisant la gestion de la politique de prévention et de sécurité en Région de Bruxelles-Capitale, M.B. 10 juin 2015.

⁷⁵ Les écoles ou autres partenaires de l'enseignement ne sont pas cités.

collaboration, améliorent la qualité de vie, la vie en communauté et la sécurité dans les quartiers et parviennent à lutter à titre préventif contre toute forme de discrimination. Dans ce cadre, ce n'est pas un hasard si l'appel à projets insiste sur le développement de projets transversaux, intégrés et complémentaires au sein de partenariats impliquant tous les acteurs de la chaîne de la sécurité.

L'appel à projets définit en outre des objectifs spécifiques à la lutte contre le décrochage scolaire. Dans ce domaine, la ligne de force est que les actions et programmes des communes dans la lutte contre le décrochage scolaire doivent viser à « aider les élèves, à travers la mobilisation des acteurs et des ressources existantes, à s'épanouir dans un environnement bienveillant, rassurant et structurant ».

Partenaires publics : Médiateurs scolaires, éducateurs de rue et gardiens de la paix

Stratégie : Prévention

Instance de subventionnement : Région de Bruxelles-Capitale

5.4 Commission communautaire française (COCOF)

La Commission communautaire française (COCOF) est compétente pour les institutions de la Région bruxelloise qui relèvent de la Communauté française. Elle est ainsi notamment compétente pour les matières personnalisables comme la culture, l'enseignement, l'action sociale et la santé.

En matière de décrochage scolaire, la Cocof intervient principalement via sa compétence de cohésion sociale. A côté du projet de cohésion sociale, la Cocof finance également des écoles de devoirs via sa compétence d'éducation permanente.

5.4.1 Projets de cohésion sociale (PCS)

La réalisation de la politique de cohésion sociale se fait via des contrats de cohésion sociale qui sont **conclus** aux niveaux communal et régional.

Cadre légal : La base légale des PCS a été fixée dans *le décret du 13 mai 2004 relatif à la cohésion sociale* .

Fonctionnement: Les PCS sont des initiatives qui aspirent à une plus grande cohésion sociale dans les quartiers et ambitionnent d'y parvenir en encourageant la cohabitation harmonieuse des différents groupes. Les PCS luttent contre toute forme d'exclusion, y compris le racisme et l'isolement xénophobe. Une exigence est que les actions soient organisées en collaboration avec une ASBL locale.

Ces contrats ont une durée de 5 ans. Un premier quinquennat a débuté en 2006 et s'est achevé en 2010. De nouveaux contrats ont été conclus jusqu'en 2020 sur base des priorités suivantes:

- le soutien et l'accompagnement à la scolarité
- l'apprentissage et l'appropriation de la langue française en tant que citoyen actif
- la citoyenneté interculturelle
- le « vivre ensemble » (cf. radicalisme, infra)

Par ailleurs, les principes de base suivants doivent impérativement être dans les différents projets subventionnés :

- les 4 mixités (de genre, culturelle, générationnelle et sociale)
- une approche citoyenne doit apparaître pour toutes les actions permettant l'apprentissage des droits et devoirs, les règles du vivre ensemble, les notions de respect de la diversité, ...
- une approche globale de l'individu
- le travail en réseau et le partenariat
- l'appropriation de l'espace public et de la ville

Le soutien scolaire fait partie des priorités retenues depuis 2006 et 2010. Pour demander une subvention, l'initiative locale doit émaner d'une association sans but lucratif mono-communautaire ayant choisi le régime linguistique francophone. L'asbl doit respecter les conditions suivantes:

- son siège social est situé sur le territoire de la RBC,
- l'objet social détaillé dans ses statuts est en adéquation avec les principes de base de la cohésion sociale.

La politique de cohésion sociale se concentre dans les 13 communes de la RBC connaissant une

situation socio-économique difficile.

Partenaires publics: Asbl, Communes et CPAS

Stratégie: Prévention

5.4.2 Service des Affaires socio-culturelles

Le Service des Affaires socio-culturelles de la COCOF contribue à la lutte contre le décrochage en subventionnant des activités de soutien à la scolarité et des aides aux devoirs. Au contraire des Projets de cohésion sociale, il octroie une aide financière annuelle aux asbl qui (1) organisent des écoles de devoirs mais qui ne sont pas nécessairement reconnues par l'ONE, (2) développent des initiatives pédagogiques visant à favoriser la réussite scolaire, (3) offrent un soutien scolaire et (4) développent dans le cadre d'activités parascolaires pédagogiques des projets poursuivant un objectif pédagogique, comme *Anim'action et projets d'écoles*⁷⁶ .⁷⁷

5.5 Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC)

La *Vlaamse Gemeenschapscommissie* (VGC) – la Commission communautaire flamande – donne forme à une politique locale d'encadrement (« *flankerend* » en néerlandais) en matière d'enseignement et de formation, qui est axée sur la communauté néerlandophone de Bruxelles. Le terme « *flankerend* » signifie que cette politique est complémentaire à celle de la Communauté flamande et des autres instances (bruxelloises), mais qu'elle comporte ses propres accents. Par « locale », on entend qu'elle se situe à un niveau dépassant celui des réseaux et est axée sur le contexte spécifique bruxellois, plurilingue et métropolitain de la capitale.⁷⁸ De plus, la VGC est le pouvoir organisateur d'un CLB (le « CLB N-Brussel Stedelijke en Gemeentelijk Onderwijs »), des écoles et/ou des internats de l'enseignement spécialisé (Kasterlinden et Zaveldal).

⁷⁶ Ce programme s'adresse aux écoles francophones situées en Région bruxelloise pour tous réseaux d'enseignement confondus et vise à « renforcer les dimensions relationnelles et créatives des missions éducatives et pédagogiques développées par les écoles ». zie <http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=1579> (consulté le 17 novembre 2017)

⁷⁷ Zie <http://www.sfb.brussels/espace-pro/activit%C3%A9s-parascolaires-p%C3%A9dagogiques> (geraadpleegd op 17 november 2017)

⁷⁸ Voir http://www.vgc.be/sites/www.vgc.be/files/vacature/20160309_adjunct_ov.pdf (consulté le 17 novembre 2017).

La prévention du décrochage scolaire est l'une des priorités de la VGC, à laquelle elle donne forme en subventionnant diverses actions et divers projets visant à lutter contre le décrochage et l'abandon scolaire précoce.

Cadre légal : La VGC jouit d'une position unique. Elle s'est vu attribuer un certain nombre de tâches explicites et spécifiques de la Communauté flamande et joue également un rôle complémentaire dans la mise en œuvre de la politique de la Communauté flamande⁷⁹. Malgré cela, la VGC reste sous la tutelle administrative de la Communauté flamande⁸⁰. Cette tutelle est organisée selon le décret du 5 juillet 1989 portant organisation de la tutelle sur la Commission communautaire flamande. Par ailleurs, les organes politiques de la VGC sont, d'un point de vue institutionnel, liés à ceux de la Région de Bruxelles-Capitale.⁸¹ Pour le reste, la [note de politique 2014-2019](#) décrit comment la VGC mettra en œuvre ses compétences durant la législature.

Instance de subventionnement : Autorités flamandes et Région de Bruxelles-Capitale

5.5.1 Onderwijscentrum Brussel (OCB)

L'Onderwijscentrum Brussel est un partenaire expert et professionnel qui est investi d'une mission de formation et de soutien en faveur de l'enseignement néerlandophone à Bruxelles⁸². Son objectif est d'optimiser les opportunités d'apprentissage et les résultats de tous les enfants et jeunes dans le contexte urbain hautement diversifié de Bruxelles.

Cadre légal : Les tâches principales de l'OCB ont été définies dans le *décret du 8 mai 2009 relatif à la qualité de l'enseignement* et sont décrites plus en détail dans la *note de politique 2014-2019*.⁸³

Fonctionnement : L'Onderwijscentrum Brussel soutient et forme les écoles néerlandophones de Bruxelles, les écoles au sens large (Brede School) et les plaines de jeux de la VGC. L'OCB prête dans

⁷⁹ Voir <http://www.vgc.be/over-de-vgc/bevoegdheden> (consulté le 17 novembre 2017).

⁸⁰ Voir <http://www.vgc.be/over-de-vgc/bevoegdheden> (consulté le 12 octobre 2017).

⁸¹ Voir <http://brussel.vlaanderen.be/ToezichtVGC.html> (consulté le 12 octobre 2017).

⁸² Voir <http://www.onderwijscentrumbrussel.be/> (consulté le 11 août 2017).

⁸³ Décret du 8 mai 2009 relatif à la qualité de l'enseignement, M.B. 29 août 2009.

ce contexte une attention spécifique à la langue et au plurilinguisme, l'implication des parents et du quartier, la gestion de la diversité et de la pauvreté, l'École Élargie et l'apprentissage au sens large, le jeu et les activités ludiques. Il soutient par ailleurs les enseignants et les partenaires de l'enseignement en organisant des formations. L'Onderwijscentrum Brussel souligne aussi l'importance d'un cadre scolaire agréable dans lequel les élèves, les parents et les enseignants se sentent impliqués. En termes de projets, le centre propose un vaste éventail d'activités :

- “soutien sur mesure : un accompagnateur suit l'école pendant une année scolaire, au gré d'un trajet de coaching ;
- formation, groupes de travail, intervision ;
- soutien aux Écoles Élargies bruxelloises par le biais de la *Platform Brede School Brussel* ;
- l'*Onderwijsbibliotheek* ou bibliothèque de l'enseignement prête des supports didactiques et de la documentation afin de contribuer à une pratique de qualité de l'enseignement.”⁸⁴

Partenaires publics : *Pedagogische begeleidingsdiensten*, Écoles Élargies locales, CLB, LOP et les écoles normales formant les enseignants

Stratégie : Prévention

Instance de subventionnement : Vlaamse Gemeenschapscommissie

5.5.1.1 *Brede Scholen*

Une *Brede School* est « un accord de coopération entre plusieurs secteurs qui œuvrent ensemble à la mise en place d'un cadre d'apprentissage et de vie au sens large à l'école et dans le cadre des loisirs, dans le but de créer pour tous les enfants et tous les jeunes des opportunités de développement maximales ». ⁸⁵

Cadre légal: Les *Brede School* ont été créées dans le sillage du *décret du 18 janvier 2008 portant des mesures d'encadrement et d'encouragement visant à promouvoir la participation à la culture*,

⁸⁴ Voir http://www.onderwijscentrumbrussel.be/?_ga=2.12934007.1534153403.1502968792-872555300.1498568259 (consulté le 4 août 2017).

⁸⁵ Voir <http://www.bredeschool.org/> (consulté le 14 juillet 2017).

à l'animation des jeunes et aux sports⁸⁶ et sont décrites plus en détail dans la note politique 2014-2019.⁸⁷.

Fonctionnement: Une *Brede School* collabore avec le quartier, les parents et des partenaires locaux du secteur de l'enseignement, de la culture, du sport, de la jeunesse, de l'accueil de l'enfance et de l'action sociale. Tous ces acteurs œuvrent ensemble à la création d'un environnement propice à l'apprentissage pour les jeunes vulnérables, partant d'une perspective pédagogique. Ils interviennent en outre dans la lutte contre la fatigue scolaire et le décrochage scolaire. La Vlaamse Gemeenschapscommissie définit le cadre, assure le soutien financier et veille au suivi.

Bruxelles compte en ce moment 29 *Brede School* qui toutes sont adaptées aux besoins locaux ainsi qu'aux talents et possibilités des enfants et jeunes du quartier. Leur équipe se compose d'éducateurs, d'animateurs et d'enseignants.

Partenaires publics: Services de la ville, Schoolopbouwwerk, instances de soutien à l'éducation, écoles, quartier, projets socio-artistiques, organisations de jeunesse, plaines de jeux, bibliothèques, etc. (en fonction du contexte et des besoins locaux).

Stratégie: Prévention

5.5.1.2 *Abrusco*

Abrusco est une organisation néerlandophone qui œuvre à la prévention du décrochage scolaire. Son objectif principal consiste à prévenir le décrochage scolaire en maintenant ou en restaurant des passerelles entre les jeunes et l'école (la culture scolaire) ou le système d'enseignement. Elle accompagne ainsi les jeunes présentant un risque de décrochage en recourant à des coaches pour jeunes (financés par PPS, cf. projets « Spijbelcoach », voir le chapitre 5), en menant des entretiens à vocation réparatrice avec l'école et les jeunes et en organisant toute une série d'autres activités.

⁸⁶ Décret du 18 janvier 2008 portant des mesures d'encadrement et d'encouragement visant à promouvoir la participation à la culture, à l'animation des jeunes et aux sports, M.B. 19 août 2008.

⁸⁷ Decreet van 18 januari 2008 portant des mesures d'encadrement et d'encouragement visant à promouvoir la participation à la culture, à l'animation des jeunes et aux sports, M.B. 19 août 2008.

Abrusco s'adresse aux élèves de toutes les écoles secondaires néerlandophones de Bruxelles, tous réseaux confondus. Depuis 2017, toutes les présentations passent par le point de contact central pour Bruxelles KANS Centraal Meldpunt Brussel.⁸⁸

Fonctionnement : Les dossiers individuels des jeunes arrivent généralement chez Abrusco sur présentation du CLB ou des écoles. Souvent, il s'agit de jeunes qui ont un comportement d'absentéisme naissant ou problématique, de jeunes qui risquent une exclusion ou qui ont perdu le lien avec l'école. L'organisation intervient aussi à la demande des écoles qui ont besoin d'un soutien additionnel. Il s'agit souvent d'écoles EST-ESP où l'absentéisme est élevé, pour cause de démotivation et de mauvaise communication entre les enseignants et les élèves, et affichant un degré élevé de suspension. Les écoles font appel à Abrusco principalement parce qu'elles savent par expérience qu'elles ne peuvent pas résoudre le problème elles-mêmes (voir le chapitre 6 pour plus d'explications).

Partenaires publics : CLB N-Brussel, NAFT, Onderwijscentrum Brussel, LOP et PBD

Stratégie : Prévention

5.5.3 KANS (Centraal Meldpunt Brussel), le point de contact central pour Bruxelles

Le point de contact central pour Bruxelles KANS (Centraal Meldpunt Brussel) sera lancé en 2018 pour orchestrer des trajets sur mesure. Il sera d'une part un point d'information qui renseignera les parents, les élèves et les partenaires du réseau sur l'offre qui existe à Bruxelles, et d'autre part un acteur chargé de composer des trajets sur mesure reposant sur des interventions externes à l'école recourant à la méthodologie des tables rondes, et le cas échéant d'offrir de l'aide. L'objectif de KANS est de conserver une vue d'ensemble afin (1) de garantir une meilleure information, (2) de permettre une détection efficace et ciblée de la problématique de l'abandon scolaire précoce, (3) de mieux organiser la réorientation et l'enregistrement et (4) de créer des trajets d'accompagnement flexibles et sur mesure, individuels et collectifs, time-out et time-in.⁸⁹

⁸⁸ Voir <http://www.onderwijsinbrussel.be/ondersteuning/abrusco-trajecten-op-maat-ter-preventie-van-schoolverzuim-en-schooluitval> (consulté le 15 novembre 2017).

⁸⁹ Voir <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Draaiboek%20STS.pdf> (consulté le 15 novembre 2017).

Comme nous l'avons déjà dit, le décrochage scolaire est un problème qui est en premier lieu abordé par les établissements d'enseignement. Si l'accompagnement proposé par le système d'enseignement se révèle insuffisant, la police et le parquet interviennent.

Cadre légal : L'article 5 de la *loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire* prévoit des sanctions à l'encontre des personnes qui s'obstinent à se soustraire à leurs obligations parentales⁹⁰.

6. NIVEAU FEDERAL

Comme mentionné auparavant, le décrochage scolaire est en première instance traité par les établissements scolaires. Si l'accompagnement de l'école n'est pas suffisant, le parquet et la police peuvent intervenir.

Cadre légal : Article 5 de *La loi concernant l'obligation scolaire du 29 juin 1983 prévoit des sanctions pour des personnes qui ne respectent pas leur devoirs parentaux.*⁹¹

6.1 Parquet

Le parquet décide en fonction des antécédents du jeune si un contrat anti-brossage doit être conclu ou si un procès-verbal doit être dressé à l'encontre des responsables légaux de l'enfant. L'établissement d'un contrat anti-brossage est dans les compétences de la police.⁹² Dans le cas d'un contrat anti-brossage, la police tentera de confronter le jeune et ses parents à la problématique en menant avec eux un dialogue constructif. Des conventions seront également

⁹⁰ Art. 5 de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, M.B. 6 juillet 1983.

⁹¹ Art.5, Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, BS 6 juillet 1983

⁹² Krijtlijnen inzake de verhouding vast aanspreekpunt lokale politie – school in het kader van omzendbrief PLP 41 en de verhouding tussen school/ CLB-Dienst voor Veiligheid van de Staat (2013).

passées. En cas de violation du contrat anti-brossage, le problème de décrochage devra être réglé par la voie juridique et un procès-verbal sera dressé. Le jeune devra alors comparaître avec ses parents auprès du criminologue du parquet affecté à la jeunesse, afin de vérifier si le jeune pourrait tenter de remédier à son problème de décrochage par le biais de l'assistance volontaire. Les parents qui ne reconnaissent pas le problème de décrochage de leur enfant ou ne veulent pas y remédier peuvent faire l'objet de poursuites judiciaires et être assignés devant le tribunal de police.⁹³

6.2 Police locale

La police locale organise également des actions préventives dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, en collaboration avec les écoles ou avec d'autres organisations. Ainsi chaque école a sa personne de contact au sein de la police locale pour la problématique du décrochage. Via le site web (sécurisé avec un mot de passe) chaque école peut faire appel à leur personne de contact.⁹⁴

7. NIVEAU EUROPÉEN

7.1 Fonds Social européen (FSE)

Le *Fonds Social européen* est l'un des Fonds Structurels de l'Union européenne (UE). L'initiative vise à « améliorer l'enseignement et les formations et offrir de meilleures opportunités aux jeunes et aux personnes confrontées à divers obstacles dans leur recherche d'un emploi »⁹⁵. En Belgique, le soutien financier est réparti entre les Régions et Communautés.

Cadre légal : Le FSE a été institué par le Traité de Rome qui a également donné le jour à l'Union européenne en 1957, dans le but d'« améliorer la mobilité et les opportunités d'emploi des

⁹³ Voir <http://www.cass.be/parket/leuven/documenten/schoolverzuim.pdf> (consulté le 12 octobre 2017).

⁹⁴ Krijtlijnen inzake de verhouding vast aanspreekpunt lokale politie – school in het kader van omzendbrief PLP 41 en de verhouding tussen school/ CLB-Dienst voor Veiligheid van de Staat (2013).

⁹⁵ Voir http://ec.europa.eu/regional_policy/nl/atlas/programmes/2014-2020/belgium/2014be05m9op001 (consulté le 11 août 2017).

travailleurs sur le marché intérieur ». La base juridique est définie aux articles 162-164, 174, 175, 177 et 178 du *Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne*⁹⁶.

Fonctionnement : L'initiative propose un vaste éventail d'activités visant à réduire le flux de jeunes non qualifiés et à favoriser la transition entre l'enseignement et le marché de l'emploi. Elle investit dans l'enseignement, les formations et les formations aux aptitudes professionnelles, mais aussi dans des trajets d'apprentissage flexibles, des mesures en faveur de l'égalité d'accès à l'enseignement, des projets visant à soutenir les enseignants, etc. Les activités doivent apprendre aux élèves des aptitudes qui leur seront utiles plus tard pour exercer des fonctions très demandées sur le marché de l'emploi. Ces actions doivent également améliorer la situation des personnes les plus vulnérables exposées à un risque de pauvreté accru.

Stratégie : Prévention

Instance de subventionnement : Union européenne

7.1.1 Au sein de la Communauté française à Bruxelles

Plus d'informations : <http://www.fse.be/index.php?id=251>

7.1.2 Au sein de la Communauté flamande à Bruxelles

Plus d'informations :

<http://www.esf-vlaanderen.be/nl/esf/programmainhoud-2014-2020/programmainhoud-2014-2020>

⁹⁶ Traité du 25 mars 1957 sur le fonctionnement de l'Union européenne.

8. CONCLUSION

L'inventaire des principales instances publiques et initiatives de la Région de Bruxelles-Capitale en matière de décrochage scolaire nous permet de dégager quelques conclusions.

On remarque tout d'abord qu'il n'existe aucune symétrie entre les initiatives publiques francophones et néerlandophones directement impliquées dans la lutte contre le décrochage scolaire. C'est ainsi que les médiateurs scolaires, les équipes mobiles, les FFED, les services d'AMO et les DIAS de la Communauté française et les projets de cohésion sociale de la COCOF n'ont pas d'équivalents néerlandophones. À l'inverse, les PBD, LOP, accompagnateurs d'élèves et enseignants SES/GOK de la Communauté flamande et les *Brede Scholen*, les coaches d'accrochage scolaire et l'Onderwijscentrum Brussel de la Commission communautaire flamande n'ont pas de pendants francophones.

Comme la structure des instances publiques diffère d'une Communauté à l'autre, ces acteurs ne peuvent pas être mis en contact et une collaboration entre les deux Communautés est difficile en raison des différences en termes d'expertise. Le seul lien entre les deux Communautés réside dans les plans communaux de prévention et de proximité.

On constate par ailleurs qu'en marge d'une série d'anciens acteurs dirigés par les pouvoirs publics, comme le CLB et le CPMS, plusieurs initiatives complémentaires nouvelles ont été créées autour de programmes spécifiques. Leur mission consiste à renforcer les acteurs plus anciens dans leurs tâches. Il est frappant de constater que du côté francophone, les instances impliquées dans la problématique du décrochage scolaire sont plus nombreuses, ce qui peut conduire à un morcellement et donc miner l'efficacité de l'offre de soutien. Du côté néerlandophone en revanche, les instances publiques sont plus centralisées. Le CLB endosse notamment une fonction plus vaste que le CPMS, en ce sens qu'il assure en plus des tâches du CPMS des fonctions qui sont exercées du côté francophone par les médiateurs scolaires et les équipes mobiles.

On remarque en outre que des organisations d'action sociale francophones comme le SAJ et l'AMO sont impliquées dans la problématique du décrochage scolaire, alors que leur pendant flamand – le *Comité voor bijzondere jeugdzorg* – ne joue aucun rôle direct dans l'approche du

décrochage scolaire. C'est plutôt le CLB qui prend des initiatives en matière d'action sociale. Quoiqu'il en soit, une collaboration plus étroite avec le secteur de l'action sociale serait souhaitable du côté néerlandophone.

Ensuite, cet inventaire révèle que l'approche des deux Communautés est plutôt axée sur la réorientation que sur la collaboration. Les dossiers alarmants, notamment, sont souvent transmis à d'autres instances sans faire encore véritablement l'objet d'un suivi par la suite. On peut entre autres attribuer ce constat au fait que les acteurs tiennent à leur autonomie et ne sont pas autorisés, pour des raisons de secret professionnel, à partager certaines informations importantes. Ces restrictions compliquent le processus de collaboration, alors qu'une étroite collaboration entre les différents partenaires est justement essentielle à la mise en place d'une approche ciblée.

En ce qui concerne la stratégie utilisée par les différentes instances publiques, force est de constater qu'elles sont très diverses, allant du monitoring à l'intervention en passant par le contrôle et la prévention. Bien que la plupart des instances souhaitent adopter une approche préventive, on remarque dans la pratique que les interventions sont fréquentes également. La frontière entre prévention et intervention se révèle parfois très mince dans la réalité. La présente étude n'a pas détecté de mesures de compensation, ce qui ne veut cependant pas dire qu'elles n'existent pas. Des acteurs comme Actiris, le Forem et le VDAB offrent de nombreuses formations et toutes sortes de stages afin de permettre aux personnes majeures de décrocher un diplôme ou un certificat.

Les élèves mineurs peuvent par ailleurs recourir à des programmes alternatifs externes qui se substituent à l'école et s'attèlent à la résolution des causes du comportement problématique induit par la fatigue scolaire : les Services d'Accrochage Scolaire du côté francophone et les *Naadloos Flexibele Trajecten* du côté néerlandophone. Ces dispositifs ont pour but de rétablir le plus rapidement possible la relation perturbée entre le jeune et l'école et de réduire considérablement les problèmes comportementaux en vue de la réintégration de l'élève au sein de la classe. Des trajets flexibles peuvent également être organisés au sein même de l'école,

comme c'est le cas des DIAS. Ces mesures se situent à mi-chemin entre l'intervention et la compensation.

De plus, seuls les élèves bruxellois relevant de la compétence francophone peuvent faire appel aux écoles de devoirs pour les aider dans leur travail scolaire. Cette initiative ne connaît en effet pas de pendant néerlandophone. Il existe dans la plupart des écoles néerlandophones des accompagnateurs d'élèves (*leerlingenbegeleiders*) et des accompagnateurs en matière de statut socioéconomique (*SES-begeleiders*) qui peuvent venir en aide aux élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage. En outre, les élèves et leurs parents peuvent s'adresser au CLB ou au CPMS pour toutes sortes de questions portant sur l'apprentissage et la scolarité. À noter également que les parents sont peu impliqués dans la lutte contre le décrochage scolaire.

Pour terminer, nous pouvons constater que les communes jouent un rôle de premier plan dans la détection des élèves en décrochage scolaire, et sont un partenaire indispensable dans le cadre de la mise en œuvre d'une politique locale en matière de décrochage scolaire.

CHAPITRE 4 : Inventaire des pratiques communales dans le cadre du Plan bruxellois de Prévention et de Proximité

Le présent chapitre répertorie et analyse les pratiques communales dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire qui repose sur le financement du Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale. Plus précisément, il s'agit des pratiques relevant du Plan bruxellois de Prévention et de Proximité (voir le chapitre 3, alinéa 5.7 pour un bref aperçu, ainsi que la section 1 du présent chapitre).

L'inventaire se base sur les 19 plans communaux de prévention et de proximité ainsi que sur un focusgroup composé des parties prenantes des communes et de leurs partenaires. Dans la section 2 du présent chapitre, nous expliquons ces choix méthodologiques. Viennent ensuite l'inventaire et son analyse (à partir de la section 3). Nous trouvons cet inventaire important dans le cadre de cette étude étant donné qu'il permet de comprendre comment les communes donnent forme sur le terrain aux choix politiques opérés à l'échelle régionale dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, et comment elles mettent ces options en œuvre. En outre, il constitue une source d'inspiration pour la stratégie commune que nous proposons au dernier chapitre. Le présent chapitre fera en effet apparaître les aspects communs sur lesquels la Région de Bruxelles-Capitale pourrait se baser pour construire l'avenir, ainsi que les points de discussion ou de controverse dont elle devra tenir compte.

1. PRÉSENTATION DE L'APPEL À PROJETS DU PLAN BRUXELLOIS DE PRÉVENTION ET DE PROXIMITÉ

1.1 Objectifs et priorités

Jusqu'en 2010, les subventions devaient être demandées annuellement par les communes. Depuis 2011, il s'agit d'un cycle de quatre ans. Le premier cycle s'étendait de 2011 à 2015, et le cycle actuel de 2016 à 2019. Concrètement, les communes introduisent par cycle une demande de projet reposant sur un appel à projets présentant le cadre réglementaire et les priorités. Dans l'appel à projets du cycle actuel, les priorités sont au nombre de cinq :

- la prévention de la polarisation ainsi que la prévention de la radicalisation et la lutte contre ce phénomène ;
- la présence visible et rassurante dans les espaces publics, y compris les transports en commun ;
- la médiation des conflits dans les espaces publics ;
- la lutte contre le décrochage scolaire ;
- la prévention des dépendances et la lutte contre ce phénomène.

Dans le cadre de cette étude, la quatrième priorité revêt une importance particulière : la lutte contre le décrochage scolaire. Il est crucial dans ce contexte de souligner que cette lutte cadre dans les objectifs de sécurité du Plan Global de Sécurité et de Prévention. Cela signifie que la Région part du principe que les actions de prévention fructueuses entreprises par les communes contre le décrochage scolaire contribuent notamment aussi à impliquer tous les acteurs de la chaîne de la sécurité (citoyens, secteur associatif, ...) ⁹⁷ au sein d'un accord de collaboration, améliorent la qualité de vie, la vie en communauté et la sécurité dans les quartiers et parviennent à lutter à titre préventif contre toute forme de discrimination. Dans ce cadre, ce n'est pas un hasard si l'appel à projets insiste sur le développement de projets transversaux, intégrés et complémentaires au sein de partenariats impliquant tous les acteurs de la chaîne de la sécurité.

L'appel à projets définit en outre des objectifs spécifiques à la lutte contre le décrochage scolaire. Dans ce domaine, la ligne de force est que les actions et programmes des communes dans la lutte contre le décrochage scolaire doivent viser à « aider les élèves, à travers la mobilisation des acteurs et des ressources existantes, à s'épanouir dans un environnement bienveillant, rassurant et structurant ».

1.2 Actions visées dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire

La concrétisation révèle aussi les leviers que le Gouvernement de la Région bruxelloise entrevoit

⁹⁷ L'appel à projet : La Région a pour objectif de valoriser la prévention et ses acteurs comme un maillon important de la chaîne de la sécurité et de favoriser leur collaboration avec d'autres partenaires (citoyens, touristes, secteur associatif, entreprises,...) Les écoles ou autres partenaires de l'enseignement ne sont pas cités.

dans ce contexte. Pour commencer, les directives de l'appel à projets stipulent que les communes peuvent élaborer des projets axés sur le décrochage scolaire, y compris les écoles de devoirs organisées au sein des écoles ou en dehors. Cependant, comme la Région n'est pas compétente en matière d'enseignement, « *les projets seront menés à bonne fin en dehors de l'horaire scolaire obligatoire* ».

1.3 Groupe cible

Le groupe cible ne doit pas non plus se limiter aux acteurs scolaires, et la collaboration avec les parents doit être favorisée par les communes de manière à permettre une approche globale : « *L'implication des parents dans le suivi de ce qui se passe à l'école, dans l'éducation et dans le soutien offert à leurs enfants est en effet un facteur clé de succès d'une scolarité.* ». Selon l'appel à projets, le groupe cible est principalement les jeunes soumis à l'obligation scolaire, à savoir, de 6 à 18 ans, habite la commune ou y fréquente une école, et « *est répertorié comme potentiellement en décrochage scolaire sur la base d'un diagnostic préalable* ».

1.4 Les exécutants et partenaires, et leurs tâches

L'appel à projets présente le médiateur scolaire comme l'acteur central, en collaboration avec les éducateurs de rue et les gardiens de la paix. Leur mission est également décrite de manière concrète. Ils s'acquitteront d'« *une ou plusieurs* » des missions suivantes : collaborer avec les écoles, par exemple dans le cadre du DAS, informer les élèves et les jeunes de leur rôle et les y sensibiliser (par exemple par le biais de campagnes d'information), proposer un accompagnement individuel sur mesure aux élèves présentant des absences répétées, contrôler le respect de l'obligation scolaire (en collaboration avec le service de la population de la commune et la zone de police), et collecter toutes les données qualitatives et quantitatives pour mesurer et diagnostiquer le décrochage scolaire sur le territoire de la commune.

1.5 Budget et directives pour son affectation

Pour la totalité de la politique régionale de prévention sur la période 2016-2019, un budget de 125.638.896 euros sera libéré. Le montant de ce budget total qui sera attribué annuellement à chaque commune a été déterminé au préalable. Par projet, les communes peuvent imputer sur

ce montant des frais de fonctionnement ou de personnel. Pour le reste, la commune est libre de décider comment elle répartit les ressources par priorité et par projet. Les seules exigences sont que les projets relèvent de l'une des priorités régionales, répondent à un besoin diagnostiqué, aient été décrits et budgétisés avec précision et se prêtent à une évaluation.

1.6 Structure des fiches de projet

Afin de soutenir les communes dans l'introduction de projets, un modèle a été prévu pour chaque priorité. Cette fiche de projet doit donc être complétée pour chaque priorité. Elle comporte les éléments suivants : une introduction générale contenant un résumé de toutes les actions communales relevant de cette priorité, un point de la situation (diagnostic du problème), la stratégie communale totale et les projets spécifiques. Pour chaque projet spécifique, il est ensuite demandé de spécifier les éléments suivants : contexte et défis, groupe(s) cible(s), périmètre géographique visé, délai et phases clés, partenaires, indicateurs de succès, facteurs clés de succès et obstacles, ressources, degré de cessibilité du projet et relation avec d'autres projets.

2. MÉTHODOLOGIE

L'analyse des plans communaux de prévention et de proximité repose sur une analyse de documents distillée des plans introduits par les 19 communes bruxelloises pour le cycle 2016-2019. À cet égard, nous nous sommes surtout focalisés sur le chapitre consacré à la priorité « lutte contre le décrochage scolaire ». Nous avons également parcouru les mesures proposées dans le cadre des autres priorités afin d'y relever les actions politiques et pratiques pertinentes pour l'établissement du présent inventaire. Sont pertinentes dans ce contexte, les actions politiques et pratiques qui peuvent être classées parmi les stratégies spécifiques du Cadre européen. Nous avons par ailleurs consulté les rapports des visites rendues aux communes par perspective.brussels et l'analyse des plans communaux réalisée par perspective.brussels.

En marge de la lecture des 19 plans communaux, un focusgroup a également été organisé (19 mai 2017). Y étaient conviés, les différents types pertinents de collaborateurs de la commune (éducateurs de rue, évaluateur interne, médiateur scolaire, fonctionnaire de prévention), une

sélection d'ASBL et des organisations de soutien (scolaire) avec lesquelles les communes collaborent, ainsi que d'autres parties prenantes pertinentes (comme le SCOS, l'IBSA, etc.).

Il a été demandé aux membres du focusgroup de donner leur feed-back au sujet d'une présentation retraçant une première analyse des plans communaux et de décrire une bonne pratique de leur propre commune. À partir d'un certain nombre de questions, le point a été fait sur les facteurs clés de succès de l'élaboration et de la mise en œuvre d'actions ainsi que des éléments qui y font obstacle, et des suggestions en vue d'une stratégie commune pour la Région bruxelloise ont été dégagées. Le focusgroup comptait une trentaine de participants. Le Tableau 10 ci-dessous présente les communes et partenaires qui étaient présents. La majorité des communes étaient représentées au sein du focusgroup.

Tableau 10 : Institutions présentes lors du focusgroup du 9 mai organisé par perspective.brussels

Schola ULB	Prévention Woluwe-Saint-Lambert
Médiation scolaire en Région de Bruxelles-Capitale	Prévention Forest
Prévention Uccle	Prévention Koekelberg
Infor Jeunes Bruxelles ASBL	Prévention Saint-Josse
Samarcande	Prévention Watermael-Boitsfort
Prévention Ixelles	Prévention Molenbeek-Saint-Jean
AtMOsphères	Prévention Etterbeek
Prévention Evere	Odyssée ASBL
Prévention de Saint-Gilles	Direction générale de l'enseignement obligatoire
Prévention Anderlecht	Attachée à l'Observatoire de la violence et du décrochage en milieu scolaire
Prévention Schaerbeek	Facilitateur pour la Région de Bruxelles-Capitale
Service école perspective.brussels	Prévention Woluwé Saint Pierre

Les plans communaux sont très différents, tant pour ce qui est de la mesure dans laquelle ils décrivent chaque action que la commune entreprend ou veut entreprendre, qu'en ce qui concerne le niveau de détail de ces descriptions. Cela implique que l'analyse sera incomplète par la force

des choses (tant sur le plan quantitatif qu'en termes de détails). Il est en outre frappant de constater que les communes déploient de très nombreuses initiatives (d'envergure restreinte) souvent similaires. Pour ces raisons, il ne nous a pas semblé réaliste ni utile d'aborder toutes les actions. En outre, il n'est pas sans importance de préciser que nous nous basons dans une large mesure sur les plans communaux, parfois complétés de données additionnelles provenant d'Internet, du focusgroup ou des rapports des visites de Perspective.brussels. Les plans expriment des intentions. Cela signifie qu'il se peut que certaines des (nouvelles) actions décrites n'aient pas (encore) été mises en œuvre ou l'aient été d'une manière différente de celle décrite.

3. COORDINATION AU NIVEAU DE LA POLITIQUE COMMUNALE

Selon le cadre stratégique européen, la coordination sous-entend que les organisations ou pouvoirs publics mettent au point une politique coordonnée et un plan d'action. De cette manière, il est possible de déterminer sur le plan politique ce qu'il y a lieu de faire dans une certaine situation relevant de la lutte contre le décrochage scolaire au sens plus large, et de quel acteur cette intervention est attendue.

Les communes développent pour ce but un certain nombre d'instruments, qui vont parfois au-delà de la lutte contre le décrochage scolaire. Il s'agit notamment des plateformes de concertation locale (3.1), des réseaux régionaux (3.2) et de la mise en place d'un système d'orientation réciproque pour les cas individuels (3.3).

3.1 Les plateformes de concertation locale et les réseaux

Objectif : Mettre en œuvre une approche intégrale globale dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, ou des actions conjointes. Les communes trouvent important d'apporter leur concours à une telle approche étant donné que le décrochage scolaire est perçu comme une problématique multidimensionnelle (et ne peut donc pas être résolu par des actions relevant d'un seul domaine ou acteur). L'hypothèse sous-jacente est que le décrochage scolaire ne trouve pas uniquement son origine dans l'enseignement (et ne concernent donc pas que l'école), mais a également des causes sociales et émotionnelles et doit dès lors également être abordé à ce niveau.

Ou encore, que l'éducation ne s'arrête pas au portail de l'école et ne peut pas faire l'objet d'une approche cloisonnée : « *Les actions isolées ne sont pas à négliger, mais il existe un risque réel qu'elles ne restent noyées dans la masse des problématiques liées à ce phénomène complexe et multicausal.* » (plan de Forest).

Partenaires : Les acteurs suivants sont cités de manière récurrente : les collaborateurs d'autres services communaux (comme les éducateurs de rue), les écoles et les services comme le CPMS et le CLB, les organisations en charge de l'action sociale, les organisations de proximité (milieu associatif, ASBL, maisons de jeunesse, etc), les dispositifs d'aide (service d'Aide en Milieu Ouvert ou AMO, l'aide spéciale à la jeunesse flamande (*bijzondere jeugdzorg*), le CPAS, le Service de Protection de la Jeunesse ou SPJ, les centres de santé mentale, etc.), et la police. Dans la pratique, il existe souvent plusieurs plateformes de concertation par commune, et les partenaires assis autour de la table diffèrent d'une commune à l'autre. Les plateformes ne doivent pas non plus toujours revêtir un caractère durable.

Forme organisationnelle : Les plateformes de concertation peuvent organiser leur networking de deux manières : de manière bilatérale ou transversale. Le **networking bilatéral** consiste en une concertation entre 2 types d'acteurs – par exemple le service communal de prévention et les écoles de la commune –, ou avec les organisations de quartier dans le cadre de la collaboration à des actions. Le networking **transversal** est une concertation entre plus de 2 types d'acteurs et peut par exemple être un forum ou une collaboration réunissant régulièrement plusieurs types de partenaires pour plancher sur un thème donné. Ces deux formes organisationnelles ne s'excluent cependant pas mutuellement et peuvent donc coexister au sein d'une même commune. Certaines communes collaborent surtout en interne avec d'autres services, tandis que d'autres mettent principalement l'accent sur le networking avec des partenaires externes (ce qui n'empêche pas les partenaires internes de prendre part aux concertations).

Le choix du networking bilatéral ou du networking transversal dépend aussi de l'objectif que les communes veulent atteindre. Le **networking bilatéral** a principalement pour but de mieux calquer les plans locaux et les actions politiques locales sur les questions et problèmes auxquels sont confrontés les acteurs spécifiques (principalement les écoles). Ou, à l'inverse, de faire mieux

connaître l'offre que la commune est en mesure de proposer aux écoles et à leurs élèves. Le networking bilatéral peut intervenir entre un collaborateur communal et une seule école, mais peut aussi consister en des concertations auxquelles sont conviés les intéressés de toutes les écoles (communales), ou qui sont organisées dans le cadre des projets DAS et offrent une opportunité d'échanger des bonnes pratiques ou de réfléchir ensemble à certains problèmes.

En ce qui concerne le **networking transversal**, on remarque que les communes qui préfèrent cette forme de networking mettent davantage l'accent sur la nécessité d'une approche intégrale et/ou d'actions politiques communes contre le décrochage scolaire (voir par exemple les plans d'Anderlecht, Bruxelles-Ville, Schaerbeek, Forest, Saint-Gilles). La mise au point d'une approche intégrale requiert en effet des rencontres régulières entre les organisations qui travaillent avec les jeunes sur divers terrains, de manière à mieux se connaître et à mieux percevoir leurs fonctions respectives, et à créer dans le cadre d'un processus de co-construction une collaboration et des synergies sur certains thèmes en rapport avec la lutte contre le décrochage scolaire. Il peut notamment être fait appel à l'expertise de tous les acteurs de prévention sur le terrain. Plusieurs communes se considèrent dans ce contexte comme le maillon faisant le lien entre l'enseignement et les partenaires externes à l'école (vie communautaire, police, CPAS, etc.). Ce pont peut être utile pour la raison suivante, évoquée par le plan de Bruxelles-Ville : « Les écoles disposent de très peu de ressources et de personnel pour encadrer les élèves dans les matières qui sortent de la scolarité au sens strict. Or, quantités d'associations existent pour prendre en charge ces demandes. » Même son de cloche dans le plan de Forest : « Ceci permet aux acteurs scolaires de sentir le soutien extérieur potentiel dans la lutte contre le décrochage scolaire. »

Degré de régie : Il dépend d'une commune à l'autre, et aussi de la plateforme de concertation. Pour commencer, certaines communes sont investies au sein de certaines plateformes de concertation d'une mission d'initiative et de coordination. La régie est donc entre leurs mains. Les communes sont alors un **régisseur** qui convoque lui-même périodiquement les partenaires pertinents ou qui finance une ASBL qui s'acquitte de cette mission à leur place. D'autres communes préfèrent le rôle de **participant**, actif au sein des réseaux existants (organisés par d'autres acteurs). Cette participation présente alors comme principal avantage de permettre aux communes de faire personnellement et mieux connaissance avec les autres partenaires, ou de se

faire mieux connaître. Cet aspect est jugé important dans le contexte de la transmission de dossiers individuels ou de la concertation à ce sujet (voir plus loin). Enfin, pour ainsi dire toutes les communes assument le rôle de **partenaire**, en ce sens qu'elles définissent ou mettent en œuvre certaines actions politiques en partenariat avec d'autres organisations (pour la plupart des ASBL ou des services internes). Dans ce contexte, certaines communes indiquent explicitement qu'elles assument dans ce contexte une tâche de coordination. Ici aussi, les différents rôles endossés par les communes au sein des plateformes de concertation ne s'excluent donc pas nécessairement mutuellement.

3.2 Réseaux régionaux

À l'échelle interlocale, il s'agit du réseau bruxellois des services communaux de prévention du décrochage scolaire. Ce réseau est soutenu par le Forum Belge pour la prévention et la sécurité urbaine, une ASBL qui soutient les pouvoirs locaux dans l'élaboration d'une politique cohérente et coordonnée de prévention et de sécurité, et stimule l'échange à ce sujet entre les pouvoirs locaux.

Ils se réunissent 2 à 3 fois par an lors de séances plénières, tandis qu'il existe par ailleurs des sous-groupes thématiques qui décident de la fréquence de leurs réunions en fonction de la nécessité. Quelques communes ont également mis en place des projets ensemble ou réalisent des projets similaires en leur sein (voir plus loin le projet « Parcours ton orientation »). Comme indiqué dans les plans, des sous-groupes sont notamment consacrés aux « questions scolaires », « méthodes de travail », « suivi individuel » et « projets collectifs ». Le site Internet PASS est notamment né de cette concertation et s'en alimente toujours. Aujourd'hui il est repris par le Service Ecole de perspective.brussels (<http://www.pass.irisnet.be/>).

Les communes voient avant tout dans cette concertation intercommunale **un réseau apprenant ou un groupe de réflexion**. La concertation permet d'échanger des pratiques, de s'inspirer mutuellement ou de donner ou demander des conseils, mais aussi de discuter de problèmes communs et d'expériences.

3.3 Système coordonné de prises en charge pour les cas individuels

Un système coordonné de prise en charge fait en sorte que certains dossiers individuels soient transmis à temps aux partenaires les plus adéquats. Il s'agit souvent d'organisations à même de soutenir les jeunes ou leurs familles dans le parcours scolaire ou proposant des activités permettant aux jeunes de nouer le contact et de faire connaissance. Les collaborateurs communaux font souvent office dans ce contexte d'agents de liaison entre le jeune et l'organisation.

L'investissement susmentionné dans la mise en place et l'entretien d'un **réseau** de différents partenaires s'articulant autour d'un enfant, d'un jeune ou d'une famille est le **fondement** de la prise en charge. Afin de garantir une prise en charge rapide et judicieuse, quelques services de prévention élaborent à l'intention de ses collègues (comme des éducateurs de rue, gardiens de la paix, médiateurs scolaires,...) un inventaire qui est actualisé annuellement. Cet inventaire fait mention de tous les partenaires internes et externes (voir notamment le plan d'Evere).

Les plans indiquent aussi qu'il s'agit d'une **structure de prises en charge réciproques**. Les communes commencent par indiquer que les écoles ou d'autres organisations (SAJ, service famille jeunesse de la police, ...) leur orientent des personnes. Souvent, il s'agit de dossiers de jeunes qui ont besoin de mesures additionnelles ou plus intensives d'orientation et d'accompagnement, ou de situations problématiques nécessitant une intervention (comme une menace d'exclusion). Cependant, les communes elles-mêmes peuvent également mettre des jeunes ou des familles en contact avec des instances plus spécialisées.

3.4 Remarques et suggestions

Concernant les plateformes de concertation locale

- Quelques communes indiquent qu'il est parfois difficile de réunir les acteurs de manière constructive ou de les convaincre de collaborer, et ce en raison de la complexité de la problématique. Autrement dit, les causes ont beau être multidimensionnelles, les solutions proposées sont souvent personnalisées ou les participants se positionnent trop en tant que représentants et défenseurs des intérêts de leur organisation.

- Le networking se fait avant tout avec des partenaires professionnels (externes ou internes). Le groupe cible est rarement – pour ne pas dire jamais – perçu comme un partenaire participant aux organes de concertation pour mettre au point des actions politiques coordonnées. Le plan de Woluwe-Saint-Pierre laisse toutefois transparaître l’ambition d’élargir le groupe sur la base du réseau existant et efficace réunissant les écoles (créé par la commune), et d’y impliquer progressivement – en marge de tous les acteurs professionnels – également les parents, les jeunes et les bénévoles.

Concernant la concertation régionale et les projets intercommunaux

- Nombre de communes considèrent la concertation régionale comme une pure source d’inspiration pour leurs propres pratiques locales. Au sein du focusgroup avec les communes, un collaborateur a exprimé cela en ces termes : « Nous nous rendons aux sessions intercommunales pour y dénicher des informations intéressantes pour notre commune. Nous en dégageons les informations qui semblent utiles dans notre contexte. Toutes les communes font de même. »

Le plan de la commune de Saint-Gilles imprime cependant un accent différent en indiquant que ce ne sont pas les circonstances ou questions locales qui constituent la base de la discussion, mais bien les aspects qui sont susceptibles d’être mieux coordonnés à un niveau commun et intercommunal grâce à la concertation. Le plan indique notamment que la concertation entre les communes a pour but de « démultiplier les initiatives, de mutualiser les ressources et les compétences, de se construire une visibilité commune... et d’organiser et réaliser de façon collective diverses actions ». Le plan d’Uccle indique également qu’il est important de mettre en commun les ressources et connaissances disponibles à l’échelon intercommunal, par exemple lorsqu’il s’agit de bien informer le groupe cible (voir plus loin). Le plan de Watermael-Boitsfort laisse également transparaître l’espoir que la concertation intercommunale sur les méthodes de travail puisse mener à la définition d’une méthodologie commune reposant sur « un gain de temps, de volume de travail et un renforcement des collaborations ».

Concernant le système de prise en charge

- Selon le plan de Saint-Gilles, les chances de réussite d’une pratique coordonnée de réorientation se trouvent multipliées si les partenaires se fixent comme priorité le bien-être du jeune et sont

conscients de la valeur ajoutée des autres acteurs dans ce processus. Selon quelques communes, les nouveaux membres du personnel peuvent constituer un frein à une prise en charge optimale du fait qu'ils doivent encore construire leur réseau (tant avec les jeunes et les familles qu'avec les professionnels).

- Nous notons enfin que les plans ne permettent pas de déterminer si la structure des réorientations réciproques est intégrée dans un plan d'approche plus vaste ou est plutôt de nature ponctuelle.

4. ACTIONS COMMUNALES DANS LE CADRE DE LA LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Comme le prescrit le modèle de l'appel à projets, les communes doivent commencer par présenter pour la priorité « lutte contre le décrochage scolaire » un point de la situation ainsi que leur stratégie politique, pour ensuite décrire les actions (projetées) sous la forme de fiches de projet. Cette section tente d'esquisser les actions communales. Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons en résumé les principales caractéristiques communes ou les principaux aspects globaux des actions communales. Cet exposé fournit un aperçu global ou une large perspective des pratiques communales, en se focalisant sur l'aspect communautaire. Les aspects décrits sont l'objectif à long terme (4.1), les objectifs à plus court terme ou *targets* (4.2), la stratégie (4.3), le groupe cible (4.4), les tâches assumées (4.5), le type d'activités et les outils (4.6), les exécutants et les partenaires (4.7) et le budget (4.8). Nous clôturerons cette partie consacrée aux aspects globaux par un schéma récapitulatif (4.9).

Plus loin, nous reviendrons plus en détail sur les pratiques dans un inventaire détaillé dont les aspects globaux constituent le fil rouge. L'inventaire est joint au présent rapport sous la forme d'une annexe. Dans ce chapitre, nous nous limiterons à présenter un guide de lecture (4.9) dans

lequel nous expliquerons comment nous ordonnons les activités⁹⁸ par commune en fonction des aspects globaux.

Du point de vue analytique, cette section comporte une analyse (4.10) d'une part des exécutants et partenaires, et d'autre part des activités telles que répertoriées dans l'annexe (4.11). Nous gardons l'accord final pour la conclusion, dans laquelle nous établissons quelques constats frappants.

4.1 Aspect 1 : Objectif à long terme : contribuer à la réussite du parcours scolaire de chaque élève

L'appel à projets définit comme objectif principal des actions communales contre le décrochage scolaire que les actions doivent « *aider les élèves à s'épanouir dans un environnement bienveillant, rassurant et structurant* ». Dans les actions des communes, cette contribution à l'épanouissement des élèves est globalement replacée dans le contexte du parcours scolaire. Leur **objectif global à long terme** devient alors : contribuer à la réussite du parcours scolaire de chaque jeune. La littérature nous a appris qu'un parcours scolaire fructueux sous-entend qu'un élève fasse l'expérience du succès pendant son parcours scolaire, se sente uni à l'école par un lien positif, soit motivé à réussir et parvienne en fin de parcours à décrocher un diplôme (Rumberger & Rotermund, 2012).

4.2 Aspect 2 : Objectifs à l'échelle du quartier, de la famille, de l'école et de l'élève

Les communes œuvrent avant tout à l'objectif à long terme présumé en apportant leur concours à la mise en place d'un contexte local solide ou d'un environnement d'apprentissage puissant, et aussi en surmontant les risques ou obstacles qui s'opposent à la réussite du parcours scolaire. Pour résumer, cette approche dégage alors les six objectifs d'action spécifiques suivants – dénommés « *targets* » dans la suite de cet exposé. Ces objectifs d'action se situent à différents

⁹⁸ Il s'agit des actions pertinentes et clairement détaillées dans les fiches de projet, parfois complétées d'informations provenant des rapports des visites de Perspective.brussels et des focusgroups.

niveaux, comme le décrit le modèle de Rumberger (2011, voir le chapitre consacré aux causes du décrochage scolaire).

Target 1 : renforcer le tissu social (du quartier) (niveau du quartier) : par le biais d'activités qui consolident le réseau local et jettent des ponts entre les parties prenantes.

Target 2 : réaliser une transition plus fluide aux moments cruciaux du parcours scolaire (niveau des élèves) : les moments de transition suivants sont essentiels dans ce contexte : le choix de l'école et l'inscription, le passage de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire, le choix de l'orientation d'études dans l'enseignement secondaire, et un changement d'école.

Target 3 : renforcer l'engagement psychosocial des enfants et des jeunes (niveau des élèves) : par le biais d'activités axées sur l'épanouissement personnel et misant sur la confiance en soi, le bien-être, le sens civique et l'adoption d'un comportement positif, ou encore d'activités qui améliorent l'ambiance ou le climat au sein de la classe ou de l'école.

Target 4 : favoriser l'engagement pédagogique (niveau des élèves, de la famille et de l'école). Cet objectif consiste à renforcer l'engagement académique⁹⁹ des élèves, les aptitudes éducatives des parents et les compétences pédagogiques des professionnels.

Target 5 : rétablir les relations entre l'élève / la famille et l'école (niveau des élèves et de l'école), en assurant la médiation des conflits qui se manifestent à l'école et qui sont dus à des problèmes comportementaux graves, à de la violence ou du harcèlement à l'école, à une menace d'exclusion ou à une démotivation profonde de l'élève ou des tensions parents/école.

Target 6 : réintégrer les jeunes au sein de l'école ou dans un parcours scolaire (niveau des élèves). On retrouve dans cette catégorie les activités qui doivent aider les jeunes à retrouver une école après une exclusion ou un décrochage, ou en cas de non-respect de l'obligation scolaire.

Ces *targets* sont des objectifs à plus court terme et doivent être réalisés d'abord pour pouvoir atteindre l'objectif à long terme. La réalisation de transitions plus fluides dans le cadre du parcours

⁹⁹ Nous classons sous l'« engagement académique » les pratiques qui mettent à la base l'accent sur l'apprentissage scolaire (accent scolaire). Rumberger et Rotermund (2012) parlent d'un « *effort directed toward learning, understanding, or mastering the knowledge, skills or crafts that academic work is intended to promote* ».

scolaire, par exemple, peut augmenter les chances qu'a l'élève de décrocher un diplôme, notamment parce qu'il choisit davantage en connaissance de cause son orientation d'études.

4.3 Aspect 3 : Stratégie : de la prévention à la compensation

L'ordre des *targets* n'est pas le fruit du hasard, mais bien le résultat obtenu si on les classe en fonction de la mesure dans laquelle ils sont mis en œuvre à titre préventif. Le classement évolue donc de « plus préventif » à « intervenant » et ensuite « compensatoire », et ce selon les définitions du cadre stratégique européen 2020 contre l'abandon scolaire précoce (voir le chapitre consacré au contexte). Pour une bonne compréhension, nous rappelons ici les stratégies de prévention, d'intervention et de compensation.

La **stratégie de prévention** englobe toutes les actions ayant pour objectif d'éviter l'apparition ou l'installation de certaines conditions ou de certains obstacles compliquant le parcours scolaire d'un élève (par exemple en prévenant ou en éliminant rapidement le retard scolaire et/ou les problèmes d'apprentissage, les premiers signes de décrochage scolaire, la fragilité de l'environnement d'apprentissage à la maison, etc.). Les actions qui permettent d'améliorer le climat à l'école relèvent également de la prévention.

La **stratégie d'intervention** a trait aux actions politiques qui s'attaquent au décrochage ou à l'absentéisme problématique, et ce dès le moment où les problèmes se manifestent. La différence par rapport à la prévention réside dans le fait que l'intervention est réactive, tandis que la prévention est proactive. La situation est déjà perçue comme très problématique et incontrôlable par les différents acteurs, par exemple en cas de conflits entre l'école et l'élève ou de menace d'exclusion.

La **stratégie de compensation**, enfin, consiste en des actions qui offrent des opportunités d'enseignement et de formation aux élèves majeurs qui ont abandonné leur scolarité (décrochage scolaire absolu, cf. NEET). Ici se situent les actions de la garantie pour la jeunesse. Ceci sort du cadre de la présente étude.

Il faut savoir que la « prévention » a dans ce contexte une autre portée que dans le modèle de prévention que l'appel à projets de la Région bruxelloise (voir le chapitre 3) présente comme

faisant autorité, et qui est utilisé par de nombreuses communes. Ce modèle distingue pour la prévention un niveau primaire, secondaire et tertiaire, et le terme « prévention » y a une définition plus large que dans le cadre européen. Selon le modèle des communes, la prévention au niveau primaire ne vise pas (encore) des groupes cibles, mais s'adresse à tous. Dans le cadre européen, ces actions se situent clairement dans la stratégie de « prévention ». Au niveau de prévention secondaire, les actions communales visent des groupes ou élèves à risques ainsi que leur entourage (les familles, mais aussi les écoles et les autres acteurs qui travaillent avec ces groupes). Dans de nombreux cas, le point de départ est un problème d'apprentissage naissant constaté chez un élève ou la présence d'un climat conflictuel à l'école ou en classe. Ici aussi, il s'agit d'actions qui relèveraient de la « prévention » dans le cadre européen. S'il s'agit d'un élève qui risque de décrocher (par exemple en cas de menace d'exclusion de l'école, ou d'absentéisme acharné) ou d'une médiation dans le cadre d'un conflit à l'école, le modèle de prévention des communes parle de prévention au troisième niveau. Dans le cadre européen, ces mesures ne relèvent plus de la stratégie de « prévention », mais bien de l'intervention. Quoi qu'il en soit, le modèle des communes indique que l'on peut également distinguer dans la « prévention » plusieurs niveaux qui expriment dans quelle mesure le groupe cible a été spécifié au préalable. En ce sens, la littérature établit une distinction entre la prévention universelle (les activités visant tout le monde, cf. prévention primaire), la prévention sélective (les activités s'adressant aux élèves qui présentent un plus grand risque de connaître un parcours scolaire difficile, cf. prévention secondaire) et la prévention indiquée (*indicated*) (les activités s'adressant aux élèves qui présentent des premiers signes de décrochage scolaire, cf. prévention secondaire) (Tan et al., 2014). Nous aborderons nous aussi systématiquement cet aspect dans l'analyse.

L'analyse nous amène à constater que les *targets* axées sur le tissu du quartier, les transitions, l'engagement psychosocial et l'engagement pédagogique peuvent être classées dans la stratégie de la « prévention ». S'il s'agit de rétablir des relations ou de réintégrer l'élève, il est toujours question d'une situation de rupture ou d'une situation incontrôlable nécessitant une stratégie comme l'intervention ou la compensation.

4.4 Aspect 4 : Tâches

Pour atteindre leurs *targets*, les communes, ou plus précisément les services de prévention se livrent aux tâches suivantes, souvent en partenariat avec d'autres acteurs, ou les considèrent comme prioritaires : créer du lien, informer, sensibiliser, soutenir, intercéder et contrôler. Le terme « tâches » renvoie dans ce contexte au rôle que les communes considèrent comme le leur dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire. À noter que les tâches formulées se rapprochent fort de ce que la Région de Bruxelles-Capitale attend des communes dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire. Les communes elles-mêmes justifient ces tâches en partant du principe qu'elles peuvent ainsi contribuer à perfectionner les connaissances, la compréhension, les aptitudes, les attitudes et les compétences des parties prenantes, de manière à ce qu'elles s'accordent ou accordent aux autres l'opportunité de se construire un parcours scolaire fructueux. Ici aussi, il s'avère que certaines tâches sont liées à une stratégie donnée. Des tâches comme la liaison, l'information, la sensibilisation et le soutien sont pour ainsi dire toujours de nature préventive, tandis que les tâches de médiation (« intercéder ») et de contrôle relèvent d'une stratégie d'intervention ou de compensation.

4.4.1 La commune crée du lien

« Créer du lien » signifie que les services de prévention mettent au point des pratiques – et affectent des collaborateurs – afin de faire en sorte que les jeunes et les familles qui vivent dans un certain quartier apprennent à se connaître et à connaître d'autres personnes ou organisations, et nouent avec elles une relation positive. Les services de prévention trouvent aussi important de créer un lien entre les écoles et les autres organisations (de proximité), dans l'optique que l'école ne doit pas résoudre tous les problèmes, mais peut compter sur plusieurs acteurs externes qui peuvent contribuer au succès du parcours scolaire. Une condition essentielle à un tel partenariat est que les acteurs internes et externes à l'école se rencontrent et fassent connaissance, afin de savoir à qui s'adresser dans une situation donnée. De telles activités sont donc étroitement liées à la stratégie de « coordination » (voir le chapitre consacré aux actions communales, identification et coordination).

4.4.2 La commune informe

Les jeunes et les familles ont avant tout besoin de pouvoir accéder à des **informations** adéquates et à jour leur permettant de poser eux-mêmes des choix réfléchis et judicieux en matière d'école et d'enseignement, de défendre leurs droits ou de savoir ce que l'on attend d'eux ou de leurs enfants (respect des règles de l'école). Ce n'est pas une évidence à Bruxelles, où il existe une offre d'écoles francophones et néerlandophones proposant un système d'enseignement propre et souvent complexe (se déclinant en plusieurs formes, niveaux et orientations). Les familles et les jeunes évoluant dans un contexte défavorisé et/ou allophone, en particulier, risquent dans ce contexte d'être mal informés, voire pas informés du tout (en raison de leur isolement social ou d'une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement). De ce fait, ils passent à côté d'opportunités, par exemple celle de s'inscrire dans l'école de leur choix ou de revendiquer leurs droits. De l'avis des services de prévention, les professionnels ont aussi tout intérêt à disposer d'informations adéquates et à jour, en particulier dans un paysage éducatif en proie à des changements permanents. Enfin, les services de prévention jugent utile également de fournir des informations efficaces au sujet de l'offre d'écoles et autres organisations, de manière à se faire connaître des autres professionnels et à faire en sorte que ces derniers puissent recourir aux services communaux avant que le décrochage scolaire ou le décrochage ne s'aggrave (l'exemple du CPMS est souvent cité dans ce contexte).

4.4.3 La commune sensibilise

Pour les jeunes et leurs familles, disposer des informations correctes ne suffit pas toujours à garantir la réussite du parcours scolaire. Les communes trouvent important également de sensibiliser les jeunes, les familles et les autres professionnels au parcours scolaire et aux ingrédients de la réussite. Cette sensibilisation signifie que les services de prévention travaillent avec les élèves et leurs parents sur des thèmes essentiels dans ce domaine, leur fassent prendre conscience des options possibles et augmentent leur capacité de réflexion afin qu'ils puissent sur cette base prendre le parcours scolaire en main. En ce sens, la sensibilisation accroît l'autonomie du groupe cible, leur permettant de poser des choix réfléchis ou de décider de changer d'attitude ou de comportement. La pose d'un choix réfléchi sous-entend également une réflexion et le

partage d'opportunités et d'expériences. À l'égard des écoles et des autres professionnels, les services de prévention s'acquittent de leur tâche de sensibilisation en les motivant à se forger une vision et une pratique (personnelles) concernant cette problématique afin de pouvoir eux aussi décider délibérément de prévenir le décrochage scolaire.

4.4.4 La commune soutient

Les enfants, les jeunes, les parents ou les professionnels ne sont pas tous en mesure d'accomplir de manière autonome un parcours fructueux. Dans leurs contacts avec les habitants de quartiers défavorisés, il est fréquent que les services de prévention entrent en contact avec des enfants et des parents – mais aussi des écoles – qui ont besoin d'un soutien additionnel pour réaliser cet objectif. Souvent, il s'agit de demandes et de besoins ayant trait au fonctionnement pédagogique propre (pour les élèves, l'apprentissage scolaire ; pour les parents, la possibilité d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs ; pour les enseignants, le besoin de formation et de soutien). À en juger par les plans, les services de prévention visent surtout des actions qui soutiennent les jeunes confrontés à un (risque de) retard scolaire dans leur apprentissage scolaire (principalement les devoirs et l'apprentissage de l'étude). La motivation des communes est ici généralement dictée par la demande substantielle exprimée en ce sens par les parents (défavorisés). De l'expérience des parents, leurs enfants ont besoin d'une aide additionnelle après les cours pour pouvoir suivre en classe et ne pas décrocher. Les écoles ne semblent pouvoir offrir dans ce domaine qu'une aide limitée. Plusieurs communes indiquent aussi qu'elles ont élargi cette offre parce que la demande des élèves et des parents excède l'offre et que des listes d'attente se forment.

4.4.5 La commune intercède

Dans des situations problématiques ou conflictuelles, les communes peuvent opter pour des actions consistant à s'interposer entre les différentes parties impliquées de manière à ce que le parcours scolaire des jeunes à risques reprenne la bonne direction et/ou à ce que le jeune puisse réintégrer une formation le plus rapidement possible. Il s'agit de situations qui peuvent aller du décrochage scolaire problématique à la non-inscription dans une école de mineurs d'âge, en passant par des comportements inadéquats d'élèves engendrant des conflits à l'école et/ou en classe et pouvant entraîner une exclusion. Les conflits à l'école – non seulement entre l'élève et

l'école/l'enseignant, mais aussi entre différents élèves (harcèlement) ou encore entre les parents et l'école – sont le facteur déclencheur le plus fréquent d'une intervention. Certains conflits peuvent trouver leur origine dans l'agression ou la violence (tant envers les autres que contre soi-même), mais aussi dans les différences culturelles et/ou relationnelles.

À travers la médiation, les services de prévention peuvent tenter d'éviter les exclusions ou que l'exclusion ne mène pas à un isolement du jeune. Lesquelles sont souvent une réaction de l'école au comportement inadéquat de certaines jeunes ou groupes, et empêche sur le terrain que des mineurs d'âge se retrouvent pour une longue période à l'écart de toute scolarité et donc de toute opportunité éducative.

4.4.6 La commune contrôle

Dans le cadre du contrôle de l'obligation scolaire, les communes sont tenues d'identifier et de suivre les jeunes soumis à l'obligation scolaire qui ne sont pas inscrits dans une école – ou leurs parents –, dans le but d'intégrer ou de réintégrer le jeune dans un parcours scolaire. Comme nous le verrons dans l'analyse, les services de prévention sont mitigés à propos de cette tâche (voir plus loin).

4.5 Aspect 5 : Groupe cible

Comme l'indiquent les tâches assumées par la commune, le **groupe cible** de leurs activités ne se limite pas aux élèves. Dans la pratique, le groupe cible est large et regroupe :

- les jeunes qui habitent la commune ou fréquentent une école établie sur le territoire de la commune
- les parents (et les familles)
- les acteurs scolaires (direction et/ou enseignants)
- d'autres professionnels (ASBL extrascolaires).

Pour les actions ayant les élèves (enfants ou jeunes) comme groupe cible, les communes choisissent de s'attaquer directement à la problématique ou au risque de décrochage scolaire. Une approche indirecte conduit à des pratiques qui misent sur les acteurs ayant une grande

influence sur le parcours scolaire des élèves. Dans une telle approche, les actions visent les parents et/ou les professionnels (écoles et autres ASBL).

Bien que le groupe cible soit vaste, le contenu de la *target* oriente aussi d'ores et déjà le choix du groupe cible primaire, qui se définit souvent de manière plus spécifique que simplement par le vocable « l'élève ». Cela signifie que l'action vise les élèves qui se trouvent dans une certaine situation. Le schéma ci-dessous le montre clairement. Les actions au niveau du tissu du quartier visent par contre tout le monde.

Tableau 11 : Schéma des actions par groupe cible primaire

TARGETS (A2, 4.2)	GROUPE CIBLE PRIMAIRE (A5, 5.5)
Renforcer le tissu social du quartier	Tout le monde
Créer une transition fluide	Élèves à des tournants cruciaux de leur parcours scolaire
Renforcer l'engagement psychosocial	Élèves et classes présentant un risque de comportement déviant ou démotivation Écoles (classes et enseignants)
Renforcer l'engagement pédagogique	Élèves présentant un retard d'apprentissage ou des échecs scolaires
Rétablir les relations entre l'élève / la famille et l'école	Élèves / familles en conflit avec la vie scolaire
Réintégrer les jeunes au sein de l'école et dans le parcours scolaire	Jeunes présentant un absentéisme scolaire problématique ou en décrochage scolaire

4.6 Aspect 6 : Type d'activités et outils

Un dernier aspect est le type d'activités que les communes déploient. De ces types d'activités découlent ensuite les instruments ou outils concrets que les communes utilisent pour atteindre une certaine *target*. Globalement, on peut distinguer trois types d'activités :

4.6.1 Médias

L'outil « médias » fait référence à la manière dont les communes communiquent et affichent certaines activités à l'intention du groupe cible visé, ou à la manière dont elles fournissent des informations. Elles utilisent pour ce faire des outils comme le développement d'un site Internet ou encore la création, l'impression et la diffusion de dépliants ou fiches d'information.

4.6.2 Activités collectives

Les activités collectives s'adressent à certains groupes cibles ou groupes d'âge en les approchant en tant que groupe (activité collective). Des outils courants relevant des activités collectives sont les ateliers et les écoles de devoirs (voir plus loin).

4.6.3 Activités individuelles

Les activités individuelles s'adressent aux individus, partent de dossiers individuels et conduisent ou peuvent conduire à un trajet individuel, généralement désigné par le terme *suivi individuel* dans les plans communaux (voir plus loin).

Dans la pratique, il existe entre les types d'activités une interaction permanente. C'est ainsi que les communes peuvent identifier pendant leurs activités collectives des personnes auxquelles elles proposeront à un stade ultérieur un trajet individuel, ou à l'inverse réorienter des individus vers certaines activités de groupe. Le type d'activité « médias » est souvent une préparation aux activités collectives et individuelles. Des dépliants peuvent notamment être distribués dans les écoles au sujet d'une activité collective de la commune ou au sujet du centre d'accueil où les jeunes ont la possibilité de bénéficier d'un encadrement individuel.

4.7 Aspect 7 : Exécutants et partenaires

Dans la pratique, les communes endossent plusieurs rôles dans le cadre de la mise en œuvre. Elles peuvent être le responsable, ce qui signifie qu'elles assument la plus grande part de la mise en œuvre et donnent forme à l'activité (le cas échéant en concertation avec d'autres acteurs. Elles assument aussi souvent le rôle de partenaire, un rôle qui fait référence à une responsabilité conjointe avec des partenaires externes dans le cadre de l'activité. Enfin, certaines communes

choissent d'endosser pour certaines activités un rôle de soutien. Souvent, il s'agit d'un support logistique, par exemple en mettant des locaux à disposition.

Indépendamment du rôle, les acteurs font partie du service communal de prévention. Outre le *fonctionnaire de prévention*, deux autres fonctions sont cruciales pour la mise en œuvre des activités : l'éducateur de rue et le médiateur scolaire, qui peut être interne ou externe à l'école. L'éducateur de rue travaille essentiellement au niveau du quartier et de la famille (voir le modèle de Rumberger, chapitre 2), et a pour partenaires privilégiés des acteurs du secteur de l'action sociale, du travail de proximité et du milieu associatif. Le médiateur scolaire travaille surtout au niveau de l'élève et de l'école (voir le modèle de Rumberger, chapitre 2), et a pour partenaires privilégiés les écoles et les services de soutien scolaire (le CPMS en tête). Dans l'analyse, nous reviendrons plus en détail sur leur profil et leurs tâches.

4.8 Aspect 8 : Budget

Une évaluation du service *Bruxelles Pouvoirs Locaux* (de l'époque) réalisée sur le précédent cycle de quatre ans (2011-2015) nous apprend que les communes avaient en 2015 réservé ensemble 3,6 millions d'euros du budget total disponible pour la priorité « lutte contre le décrochage scolaire ». Cette priorité représentait donc une part de 18 % du budget total disponible. Le budget a été principalement utilisé pour recruter du personnel. Dans la pratique, 101 collaborateurs étaient du point de vue budgétaire affectés à la lutte contre le décrochage scolaire en 2015, effectif qui était réparti entre toutes les communes.

L'évaluation révèle également que la marge budgétaire peut diverger fortement d'une commune à l'autre. Bruxelles-Ville et Molenbeek (toutes deux plus de 2 millions d'euros par an), Schaerbeek, Anderlecht et Ixelles (groupe avoisinant 1,5 million d'euros) arrivent en tête. Des communes comme Watermael-Boitsfort, Berchem-Sainte-Agathe, Woluwe-Saint-Pierre et Ganshoren disposent du budget le plus réduit (en 2015, aux alentours de 500.000 à 550.000 euros). La répartition des budgets par commune est principalement déterminée par le nombre d'habitants de celle-ci.

Tableau 12 : Schéma récapitulatif

ASPECT 1 (A1, 4.1): Objectif global à long terme: contribuer à la réussite du parcours scolaire de chaque jeune				
TARGETS (A2, 4.2)	STRATÉGIE (A3,4.3)	TÂCHES (A4, 4.4)	GROUPE CIBLE PRIMAIRE (A5,4.5)	TYPE D'ACTIVITÉ + OUTILS (4.6)
Renforcer le tissu social du quartier	Prévention	Lier	Tout le monde	Médias (site Internet, dépliants, ...)
Créer une transition fluide		Informer Sensibiliser	Élèves à des tournants cruciaux de leur parcours scolaire	
Renforcer l'engagement psychosocial		Lier Sensibiliser	Élèves présentant un risque de décrochage scolaire en raison de leur comportement déviant ou de leur démotivation	
Renforcer l'engagement pédagogique		Informer Sensibiliser Soutenir	Élèves présentant un retard d'apprentissage	
Rétablir les relations entre l'élève / la famille et l'école	Intervention	Intercéder	Élèves / familles en conflit avec la vie scolaire	Activités individuelles (<i>suivi individuel</i>)
Réintégrer les jeunes au sein de l'école et dans le parcours scolaire	Intervention Compensation	Intercéder Contrôler	Élèves présentant un absentéisme scolaire problématique ou du décrochage	

4.9 Guide de lecture de l'inventaire (voir annexe)

L'inventaire détaillé ordonne par commune les actions pertinentes et clairement élaborées (médias et activités collectives) sur la base des aspects décrits plus haut. Les actions n'y figurent donc pas toutes. Les activités individuelles, en revanche, sont conçues sur mesure pour un

individu, une famille ou une école, et ne peuvent donc pas être inventoriées. Dans l'analyse, nous présenterons par contre les principaux champs d'action des activités individuelles (voir 5.12).

L'inventaire se présente sous la forme illustrée ci-dessous. La classification se base sur les *targets*, s'agissant de la catégorie principale sur laquelle se base la classification. La catégorie de classification suivante est celle des tâches, puis la stratégie, et enfin le groupe cible (s'il est pertinent). Ou encore, comme dans l'exemple ci-dessous, l'inventaire regroupe toutes les activités qui visent à renforcer le tissu social du quartier, en agissant de manière liante et préventive, et qui s'adressent – en l'occurrence – à toutes les parties prenantes. Le cadre présente ensuite ces activités par commune en fonction du type d'activité et de l'outil utilisé. Pour chaque activité, nous indiquons le titre, le groupe cible spécifique et des informations concernant l'activité.

Exemple :

TARGET 1 : RENFORCER LE TISSU SOCIAL DU QUARTIER

Tâche : Lier

Stratégie : Prévention

Groupe cible : Élèves – écoles – parties prenantes professionnelles – parents

Commune	Activité	Groupe cible	Informations concernant l'activité
OUTIL : ÉVÉNEMENT			
Nom commune	<i>titre</i>	Groupe cible spécifique	Résumé du contenu et, si c'est pertinent, informations concernant les exécutants et les partenaires
Idem...			

4.10 Analyse des exécutants et partenaires

Il ressort de l'analyse des activités que les rôles de médiateur scolaire et d'éducateur de rue peuvent différer. En effet, ils ne jouent pas le rôle de locomotive dans toutes les activités. Celui des deux qui assume la direction d'une activité dépendra grosso modo du niveau, autrement dit variera selon que l'activité est axée sur le quartier, l'aspect pédagogique ou l'école. S'il s'agit d'activités axées sur le quartier (cf. *target 1*, renforcer le tissu social du quartier), le déploiement

et la mise en œuvre de l'offre relèvent du service social (cohésion sociale), des éducateurs de rue ou animateurs de rue, parfois en partenariat avec le milieu associatif, les ASBL et les centres de quartier. Leur tâche principale consiste à « lier », ce qui requiert un profil spécifique. On attend de ces collaborateurs qu'ils soient des acteurs de première ligne et des généralistes, et deviennent des *référents du quartier* (voir le plan d'Evere).¹⁰⁰ Un tel profil généraliste est nécessaire également parce que cette personne sera confrontée à des situations, des personnes et des problématiques très diverses, et doit en principe pouvoir jouer son rôle de liaison dans toutes ces situations et avec toutes ces personnes. Il se crée de cette manière autour du jeune et/ou de sa famille non seulement un réseau sur lequel ils peuvent compter, mais aussi un quartier agréable où les jeunes et les familles aiment habiter, vivre et aller à l'école.

Les médiateurs scolaires ou les animateurs des écoles de devoirs sont impliqués en tant que guides et partenaires. Le médiateur scolaire peut par exemple guider et impliquer les jeunes confrontés à des difficultés d'ordre social et scolaire, et soutenir l'éducateur de rue pour établir le lien avec les activités scolaires. C'est le cas par exemple dans le projet de football à Etterbeek, dans lequel l'éducateur de rue établit activement le lien entre le football et l'école : « *Le but est de repérer les difficultés des jeunes dans leur environnement scolaire et de les travailler par l'outil sportif. Par exemple, l'application des consignes est aussi importante sur le terrain de football que dans les classes. Ainsi, l'attention, la concentration et l'estime de soi sont travaillées sur le terrain.* »

Si les activités sont avant tout axées sur l'aspect pédagogique ou sur l'école, les médiateurs scolaires et éventuellement d'autres intervenants rémunérés ou bénévoles (comme les animateurs d'une école de devoirs) sont les acteurs centraux dans le cadre de la préparation et de la mise en œuvre des activités. À ce moment, les écoles se profilent en tant que partenaires, en marge des ASBL disposant d'un savoir-faire pédagogique (par exemple celles qui organisent des écoles de devoirs). Si les éducateurs de rue assument généralement uniquement des tâches préventives et organisent principalement des activités collectives (en marge de leur travail individuel dans la rue, voir le chapitre 2), les médiateurs scolaires déploient leurs activités sur tout

¹⁰⁰ Dans ce cadre, certaines communes soulignent la plus-value des éducateurs de rue issus du groupe cible lui-même (cf. experts par l'expérience, voir par exemple le plan de Koekelberg).

le spectre, de la prévention à la compensation, et ce tant sous une forme individuelle que collective. À cet égard, on remarque également que les médiateurs scolaires n'endossent pas uniquement un rôle de médiation, mais s'occupent aussi d'informer et de sensibiliser. La médiation désigne ici avant tout le fait de jeter un pont entre l'élève / la famille et l'école durant le parcours scolaire d'un élève, et ce indépendamment de la situation de l'élève. Le médiateur scolaire est souvent aussi un intermédiaire entre l'école, l'élève / la famille et le réseau social local (associations, organisations de proximité, instances plus spécialisées comme le CPAS).

Dans la pratique, les communes ont des médiateurs scolaires qui sont rattachés à une école ou qui travaillent en dehors de l'école. Dans les communes d'Anderlecht, Bruxelles et Forest, un médiateur scolaire est présent dans les écoles communales (francophones) de l'enseignement secondaire et dans la commune de Schaerbeek dans les écoles communales de l'enseignement primaire. Souvent, il s'agit d'écoles comptant un grand nombre d'élèves à risques. Leurs tâches sont similaires à celles des médiateurs scolaires internes financés par la FWB (voir le chapitre 3). Les communes disposent en outre aussi d'une équipe qui, en dehors des écoles, offre un accompagnement individuel ou organise des activités collectives. Les communes qui ont à la fois des médiateurs scolaires internes et une équipe pour les autres activités (activités qui, dans les autres communes, sont exercées par les médiateurs scolaires), se sont souvent vu allouer un budget plus important dans le cadre du PBPP.

La manière dont les médiateurs scolaires interviennent diffère fortement selon qu'ils sont internes ou externes à l'école. Les interventions des médiateurs scolaires externes font généralement suite à une demande ou une réorientation émanant des écoles, des élèves, d'autres ASBL ou des parents. Elles sont donc largement tributaires de la mesure dans laquelle les écoles sont disposées à transmettre des dossiers de leurs élèves ou de leur réseau. Les médiateurs scolaires internes à l'école, en revanche, sont au contact direct de ce qui se passe au sein de l'école et peuvent donc plus facilement prendre eux-mêmes et plus rapidement l'initiative sur cette base. Ils sont aussi en mesure de se concerter régulièrement avec la direction, les enseignants et le CPMS.

4.11 Analyse des activités

4.11.1 Analyse du type d'activité « médias et activités collectives »

Ce paragraphe s'ouvre sur un schéma récapitulatif qui reprend par *target* les tâches assumées par les communes, les outils auxquels elles recourent pour atteindre cet objectif, et enfin un exemple concret d'activité (voir l'annexe). Dans l'analyse qui suit, nous nous attardons plus longuement sur les outils les plus courants que les communes utilisent dans la lutte contre le décrochage scolaire. De temps en temps, nous abordons aussi plus en détail une pratique intéressante à titre d'illustration.

Tableau 13 : Schéma récapitulatif

Target	Tâches	Tools	Exemples activités
Renforcer le tissu social du quartier	Créer du lien (tout le monde)	Événements	<i>Forum des associations</i> (Bruxelles-Ville, voir annexe) <i>On d'école</i> (Anderlecht, voir annexe) <i>Vivre ensemble</i> (Auderghem)
		Ateliers	Ateliers sportifs
Créer une transition fluide	Informé (tout le monde)	Médias	Brochures
		Séances d'information	Séances d'information concernant les inscriptions (plusieurs communes, voir annexe)
		Campagne d'information	<i>Flash info</i> (Etterbeek, voir annexe)
		Événements	<i>Parcours ton Orientation</i> (plusieurs communes)
	Sensibiliser (surtout les élèves)	Ateliers	<i>Ose ton orientation</i> (Saint-Gilles, voir annexe)
Renforcer l'engagement psychosocial	Sensibiliser (accent sur l'école)	Ateliers	Ateliers sur la communication non violente à l'intention des écoles (Molenbeek, voir annexe)
	Lier (accent sur le quartier)	Ateliers	Ateliers socioculturels
Renforcer l'engagement pédagogique	Informé (surtout les parents)	Médias	<i>Questions scolaires</i> (Site Internet PASS, voir annexe)
	Soutenir (élèves)	École de devoirs / tutorat / atelier de méthodologie	<i>Tutorat Schola ULB</i> (plusieurs communes / projets DAS)
		Stages linguistiques et de vacances	Stages d'immersion en néerlandais (Evere, voir annexe)
	Soutenir (parents)	Formation / cours	<i>Soutien parentalité</i> (plusieurs communes, voir annexe)
	Sensibiliser (tout le monde)	Ateliers	Ateliers sur demande (plusieurs communes) à l'intention des écoles sur le thème de l'apprentissage scolaire
Rétablir les relations entre l'élève / la famille et l'école	Sensibiliser (élèves)	Ateliers	Atelier de remotivation (Etterbeek, voir annexe)
	Intercéder (élèves)	Ateliers	Atelier <i>médiations groupes classes</i> (Bruxelles-Ville)

Réintégrer les élèves au sein de l'école et dans le parcours scolaire	Intercéder (élèves)	Stage (hors école)	Ricochet (Auderghem)
--	---------------------	--------------------	----------------------

Analyse de la target 1 : Renforcer le tissu social du quartier

Dans le cadre des activités axées sur le renforcement du tissu social du quartier¹⁰¹, la facilitation de la rencontre est un élément essentiel. On recourt pour ce faire surtout à des outils comme les ateliers (surtout des ateliers du sport) et les événements. Les activités collectives sont en effet évidentes. Un aspect intéressant à cet égard réside dans le fait que des habitants du quartier ou des membres des associations de proximité sont engagés pour contribuer à donner forme aux activités (notamment pour les événements sociaux, comme par exemple à Auderghem). Dans les activités poursuivant cet objectif, ces personnes sont donc considérées comme des partenaires et non exclusivement comme groupe cible. Contrairement aux habitants, les acteurs de l'enseignement sont rarement cités en tant que partenaires dans le cadre des activités visant à renforcer le tissu social du quartier. Ils jouent avant tout le rôle de guides. Le lien avec les projets DAS, qui englobent pourtant souvent des activités similaires (ateliers consacrés au sport et à la culture), est rarement établi, pour ne pas dire jamais.

Enfin, il est frappant de constater que les projets collectifs de cette nature, en dépit de leur large spectre, s'adressent principalement aux jeunes. Une exception à cette règle est la commune de Watermael-Boitsfort, où les activités collectives organisées par les maisons de quartier (ateliers créatifs, culinaires, culturels et sportifs) sont ouvertes à toutes les catégories d'âge et intégrées au sein de l'offre de soutien aux familles.

Analyse de la target 2 : Réaliser une transition fluide

Pour permettre une transition plus fluide des élèves aux moments cruciaux de leur parcours scolaire, les communes optent pour des pratiques reposant sur l'information et la sensibilisation, pour lesquelles les outils les plus courants sont les suivants :

- **Outils « médias »**

Création de supports d'information actualisés, impression de brochures ou de fiches d'information (informer). Il s'agit avant tout de matériel d'information relatif au système d'enseignement et aux modalités d'inscription, à l'offre locale d'enseignement et aux caractéristiques des écoles établies

¹⁰¹ Les plateformes locales de concertation ont aussi comme but de renforcer le tissu social. Elles ont été discutées dans le paragraphe 3.1 car elles visent principalement une meilleure coordination locale.

sur le territoire de la commune en question, au droit à l'éducation et à la législation en matière d'enseignement, et d'un aperçu des différentes options qui se présentent au fil du parcours scolaire (comme l'offre d'orientations d'études et de différentes alternatives).

- **Outils « activités collectives »**

- Principalement pour les parents : séances ou campagnes d'information concernant le système d'enseignement, les orientations d'études et l'inscription dans une nouvelle école (informer).

- Pour les élèves : activités d'orientation concernant le choix de l'école, des études ou de la profession, sous la forme d'un atelier ou d'un événement (sensibiliser).

Notamment, Anderlecht, Bruxelles-Ville, Saint-Gilles et Woluwe-Saint-Pierre sont les communes qui misent le plus sur cet objectif. L'invitation du groupe cible (les parents et élèves en passe de négocier la transition) aux activités informatives est à concevoir au sens large (site Internet, dépliants, courriers, e-mails, Facebook, école, ...). La sélection repose sur le moment de transition et non sur un risque ou problème d'un groupe cible spécifique. À ce titre, ces activités relèvent de la prévention universelle (cf. prévention primaire). Dans le même temps, quelques communes soulignent que l'on ne peut atteindre tout le monde qu'en adoptant une approche différenciée. Elles estiment nécessaire de consacrer une attention spécifique à l'interpellation des parents défavorisés et primo-arrivants allophones, qui courent dès le départ le plus de risques de passer à côté d'opportunités pour leurs enfants par manque d'information (par exemple en les inscrivant trop tard). Les communes s'avancent ainsi sur le terrain de la prévention sélective et recourent également à d'autres outils qui cadrent davantage dans une approche de sensibilisation (Downes, 2011), autrement dit une approche qui cherche activement à aborder le groupe choisi dans des contextes leur offrant le plus grand confort (à domicile ou dans le contexte de leurs associations locales) ou dans un contexte avec lequel le groupe cible est déjà régulièrement en contact. Dans la pratique, il est recouru pour ce faire à une collaboration avec des associations s'adressant au groupe cible ou à des partenaires professionnels qui connaissent bien le groupe cible (comme les maisons de quartier). D'autres fois, ces séances d'information sont rendues plus accessibles pour

ce groupe de parents par leur organisation non seulement dans des locaux propres, mais aussi dans les locaux des partenaires (voir par exemple Bruxelles-Ville, Saint-Gilles) ou dans les écoles (comme par exemple à Schaerbeek). La commune de Saint-Gilles indique enfin que la collaboration avec des associations s'adressant au groupe cible permet d'assurer la traduction en plusieurs langues lors des séances d'information.

Une caractéristique propre aux pratiques de sensibilisation réside dans le fait qu'elles tentent – davantage que les pratiques d'information – d'impliquer activement les participants dans le processus. Les activités de sensibilisation visant une transition plus fluide comportent non seulement un vaste volet informatif (par exemple sous la forme de stands d'information), mais aussi des éléments d'interaction qui encouragent les participants à se concerter, à partager des expériences ou à réfléchir à leur parcours scolaire ou aux opportunités futures (alternatives). Pour donner forme aux activités de sensibilisation visant une transition plus fluide, les communes optent souvent pour l'organisation soit d'un événement, soit d'un atelier. Un *événement* peut réunir plusieurs dizaines, voire centaines de jeunes, d'enseignants ou de parents (par exemple *Parcours ton Orientation*, voir plus loin). Tout le monde est invité. Il n'y a donc ici non plus aucune sélection sur la base d'un signal de décrochage ou d'abandon scolaire (cf. prévention universelle). Les choses sont différentes dans le cas de l'organisation d'un *atelier*, qui s'adresse généralement à un groupe restreint mais spécifique d'élèves (par exemple une classe), de professionnels (qui travaillent par exemple dans un certain quartier de la commune) ou de parents. Le fait de travailler avec un groupe restreint mais spécifique permet d'adapter le contenu de l'atelier aux besoins ou expériences spécifiques des participants. Les événements sont par contre généralement programmés longtemps à l'avance et résolument axés sur l'offre. Enfin, une caractéristique des séances ou campagnes d'information, des événements et des ateliers visant une transition plus fluide réside dans le fait que ces initiatives sont généralement uniques (une fois par année scolaire) ou de courte durée. Un atelier comptera tout au plus quelques sessions.

Le travail de préparation et de mise en œuvre n'est généralement pas réalisé de manière isolée, mais bien en collaboration avec d'autres services internes, écoles et autres partenaires externes (voir annexe). Les partenaires externes sont généralement des organisations plus spécialisées qui sont à même de fournir des informations spécifiques ou qui sont expertes dans un certain

domaine. Les partenaires les plus cités sont le CPMS, le CPAS, l'ONE, l'AMO, InforJeunes, le SIEP, les maisons de jeunesse et diverses ASBL locales, etc. Il peut aussi s'agir d'organisations qui peuvent aisément atteindre certains groupes cibles (à risques). En interne, il se peut qu'en marge des éducateurs de rue, le service en charge de la communication et le personnel technique ou administratif soient impliqués, par exemple pour la création du site Internet ou la mise en pages des brochures (dans le cadre de la mission d'information).

Exemple de transition : Parcours ton Orientation

Parcours ton orientation est un événement consacré au choix de l'orientation d'études qui dépasse les formes d'enseignement et du réseau. Il a lieu en février-mars et est préparé au sein de chaque école. Plusieurs communes organisent cet événement : Anderlecht, Ixelles, Evere en collaboration avec Schaerbeek, et Woluwe-Saint-Lambert en collaboration avec Woluwe-Saint-Pierre. L'initiative a été mise en place pour la première fois à Anderlecht durant l'année scolaire 2011-2012, et les autres communes n'ont pas tardé à suivre l'exemple.

Groupe cible

Les jeunes de 2^e année de l'enseignement secondaire (enseignement francophone). Ces jeunes se trouvent à ce moment devant un choix crucial pour l'orientation de leur parcours scolaire. Le parcours est ouvert aussi aux élèves en 3^e ou 4^e année qui sont « mal orientées » ou en décrochage scolaire. Cet événement atteint chaque année des milliers de jeunes de l'enseignement francophone.

Pourquoi ce projet ?

Le projet a été mis sur pied devant le constat que les jeunes sont souvent orientés par l'école sans avoir au préalable réfléchi à ce qu'ils veulent ou sans véritablement connaître les différentes options. Ce manque d'information peut conduire à un mauvais choix d'orientation d'études et donc augmenter le risque de décrochage scolaire. Pour que les élèves deviennent eux-mêmes acteurs de leur processus d'orientation d'études, l'événement veut offrir aux jeunes de 2^e année de l'enseignement secondaire l'opportunité de recueillir les informations nécessaires au choix imminent de leur orientation d'études (connaissance) et d'initier le dialogue et la réflexion au sujet

de l'impact des options possibles (réflexion). Il s'agit d'une tentative d'impliquer activement les jeunes dans leur propre processus d'orientation.

Intention

Un aspect unique au projet réside dans le fait que les jeunes de 2^e année de l'enseignement secondaire rencontrent lors de l'événement (*salon des options*) des jeunes du troisième degré. Ils peuvent ainsi entendre de leur bouche les implications concrètes du choix d'une orientation d'études spécifique, et en discuter avec eux. Les élèves de 6^e et 7^e années tiennent pour ce faire un stand consacré à leurs options. Les jeunes de 2^e année reçoivent par ailleurs aussi des explications au sujet du système d'enseignement et des différentes orientations d'études qui s'offrent à eux. Ils découvrent ainsi par la même occasion quelles écoles proposent leurs orientations d'études favorites. Ils font également la connaissance des collaborateurs du CPMS et d'autres experts en orientation (dont les médiateurs scolaires).

Le *salon des options* est précédé d'une préparation au sein de l'école (généralement réalisé par le CPMS). Chaque élève reçoit une brochure qu'il complète afin d'apprendre à mieux se connaître et de vérifier quelles sont sur cette base les orientations d'études susceptibles de l'intéresser. Lors de l'événement proprement dit, les élèves auront l'occasion d'entrer en dialogue à ce sujet.

Partenaires

L'organisation de l'événement requiert selon les communes beaucoup de préparation et aussi une bonne collaboration avec les écoles et les enseignants. Cette collaboration est surtout nécessaire pour mobiliser les jeunes qui viennent présenter leur orientation d'études et pour inviter les enseignants à permettre à leurs élèves de 2^e année de se découvrir à travers la brochure et éventuellement à l'occasion d'un entretien complémentaire. Cette collaboration n'est cependant pas une évidence et la participation réticente de certaines écoles est parfois un obstacle. À en croire un collaborateur de la commune d'Anderlecht faisant partie du focusgroup, le temps investi dans l'événement en vaut pourtant la peine. L'événement, auquel nombre d'écoles adhèrent, offre aux communes l'opportunité de faire connaissance dans le cadre d'un accord de collaboration concret et positif. Le collaborateur insiste sur le fait que l'événement permet

l'établissement de contacts et de relations qui favorisent durant les phases ultérieures l'accessibilité d'une collaboration sur des dossiers individuels ou dans le cadre d'autres projets.

Quelques communes (voir plus haut) ont choisi d'organiser l'événement ensemble. Selon le plan d'Evere, la collaboration avec Schaerbeek permet de faire en sorte que plus d'options soient représentées. D'autres partenaires cités sont le SIEP, InforJeunes, le CPMS, la FWB, l'EFPP, l'IPIEQ, ... Aucun partenaire néerlandophone n'est impliqué.

Évaluation

Le plan de Woluwe-Saint-Lambert précise que les directions, élèves et partenaires impliqués peuvent évaluer l'événement lorsqu'il est terminé. On dispose toutefois de peu d'informations quant à l'impact de l'événement sur le parcours scolaire des jeunes : « *Nous manquons encore de recul pour préciser l'impact qu'a l'événement sur les élèves en termes d'orientation.* »

Analyse de la target 3 : Renforcer l'engagement psychosocial

Les activités sont résolument axées sur les élèves de l'enseignement secondaire. Bien qu'elles relèvent de la stratégie de la prévention universelle, il est sous-entendu qu'elles sont organisées pour les élèves présentant un risque potentiel de démotivation scolaire en raison d'un mauvais climat à l'école ou en classe, de différences culturelles (domicile-école) ou d'autres facteurs externes à l'école. Les activités relèvent généralement de la sensibilisation, et l'on opte essentiellement pour l'outil « atelier » ou « formation ». Un certain nombre de thèmes sont récurrents : harcèlement cybernétique, violence en classe et à l'école et développement du sens civique critique.

La commune de Molenbeek a posé un choix aussi remarquable qu'exceptionnel en décidant d'affecter désormais uniquement des enseignants à la sensibilisation à la communication non violente à l'école (par la formation). La commune considère cette action comme plus préventive que l'organisation d'ateliers s'adressant aux élèves (l'option choisie par la plupart des communes) : « *Le choix a été fait de ne pas prendre le problème en frontal, mais de travailler sur les leviers... L'aspect préventif est généralement négligé au détriment d'une action immédiate lorsque la situation est déjà bien dégradée. Il s'agit donc de conscientiser encore davantage les*

enseignants. » La formation apprend également aux enseignants à comprendre et à éviter l'agressivité dans le comportement, plutôt que d'intervenir à titre curatif. Nous observons un glissement similaire dans le plan d'Evere, qui constate que l'organisation propre d'ateliers ou d'accompagnement scolaire prenait trop de temps à l'équipe des médiateurs scolaires. Pour y remédier, la commune a avec une asbl locale, à présent, créé une vingtaine de fiches présentant des exemples d'ateliers que les enseignants peuvent organiser eux-mêmes sur les thèmes susmentionnés.

Il est frappant, enfin, de constater qu'aucune action spécifique n'est conçue à l'intention des parents dans le cadre de cette *target*. Certaines questions subsistent : se pourrait-il que les partenaires du secteur de l'action sociale le fassent déjà, ou ces actions sont-elles intégrées dans des ateliers consacrés au soutien à l'éducation (voir plus loin dans l'analyse de la *target* « Renforcer l'engagement pédagogique ») ?

Analyse de la target 4 : Renforcer l'engagement pédagogique

La plupart des activités collectives relèvent de cet objectif et sont par ailleurs de nature préventive. Nous analysons ces activités par groupe cible. Pour l'inventaire détaillé, nous renvoyons aux annexes.

Renforcer l'engagement académique des élèves

Le schéma et l'inventaire indiquent que pour ainsi dire toutes les communes organisent plusieurs activités pour soutenir l'engagement académique des élèves et l'apprentissage scolaire. Ces activités peuvent être organisées de manière entièrement autonome, ou en collaboration avec d'autres ASBL. Dans certains cas, il peut arriver que la commune se borne à soutenir d'autres ASBL qui assurent l'organisation de ces activités (par exemple en mettant un local à leur disposition).

D'une manière générale, les communes choisissent d'offrir un soutien intensif aux jeunes, en travaillant avec des petits groupes sélectionnés au préalable. L'intensité ressort des réunions hebdomadaires ou régulières du groupe, ou du choix de proposer un soutien scolaire sous forme de stage d'une semaine entière ou plus. Le groupe cible est spécifique et a été choisi en fonction de ses problèmes d'apprentissage ou d'une situation à risques (primo-arrivants allophones, risque

d'échec au CEB). Il s'agit la plupart du temps d'élèves qui présentent des signes d'un retard scolaire ou décrochage scolaire naissant. En fonction du degré de sélection, il s'agit donc ici de prévention sélective (par exemple une école de devoirs dans un quartier défavorisé peuplé d'un grand nombre de jeunes à risques) ou de prévention indiquée (par exemple un groupe d'élèves désignés par l'école ou orientés vers l'école de devoirs par le biais de l'accompagnement individuel). À noter également que les activités sont davantage axées sur les élèves de l'enseignement secondaire que sur ceux de l'enseignement primaire.

Les concepts que les communes utilisent pour nommer leur type d'actions dans ce domaine divergent. « École de devoirs » (EDD) n'est certainement pas le seul concept courant. Un autre terme fréquemment utilisé – et dont la portée est plus large – est « soutien scolaire ». Quoiqu'il en soit, le soutien a toujours des accents académiques et scolaires, s'articulant autour de l'apprentissage scolaire. Concrètement, le soutien peut consister en une aide pour les devoirs ou en une remédiation dans des matières spécifiques, en un accompagnement favorisant l'apprentissage (*méthode de travail*) et en un soutien mental à l'apprentissage (*gestion mentale*).

L'inventaire révèle par ailleurs que les communes jugent important de pouvoir offrir un **espace** (*espace de travail*) où les élèves peuvent travailler au calme et en bénéficiant d'un encadrement. Les communes organisent dès lors ces initiatives dans leurs propres locaux ou dans les maisons de quartier (souvent situées dans des quartiers de logements sociaux, comme à Evere ou Ganshoren), au sein des ASBL avec lesquelles elles collaborent ou auxquelles elles offrent un support logistique (à Ganshoren, par exemple, l'école de devoirs organisée par une ASBL a lieu dans ses locaux), ou encore dans les écoles (cf. DAS).

Nous remarquons enfin dans les plans qu'il existe une étroite interaction avec le soutien individuel proposé par les communes (*suivi individuel*, voir plus loin). Si des problématiques plus graves ou sous-jacentes d'ordre socio-émotionnel ou comportemental sont remarquées, le jeune se voit proposer un accompagnement individuel plus intensif. C'est sans doute aussi pour cette raison que la plupart des communes choisissent d'organiser elles-mêmes les écoles de devoirs, dans leurs propres locaux, et d'assurer elles-mêmes (en partie) l'accompagnement ou la coordination. L'implication que certaines communes exigent des parents défavorisés (voir annexe) peut

également être comprise dans cette perspective. Vu la demande importante d'accompagnement des devoirs qui émane des parents, l'organisation d'écoles de devoirs offre en effet une opportunité de faire la connaissance de ces familles : « *Face à un public fragilisé, se limiter à proposer de l'information est insuffisant pour travailler la prévention. Leur proposer un accompagnement concret, bienveillant, sérieux et facilement accessible pour l'élève et/ou sa famille s'avère une méthode adaptée pour rencontrer notre public cible.* » (voir le plan de Woluwe-Saint-Pierre).

Renforcer les aptitudes éducatives des parents

Quelques communes prévoient également un soutien à l'éducation à l'intention des parents (défavorisés). Ce soutien peut revêtir la forme de sessions de formation sur le thème de l'éducation et du soutien à apporter aux enfants dans leur apprentissage scolaire, ou encore se présenter sous une forme plus informelle de groupes de parole. Globalement, de telles activités sont rares. Le focusgroup et les plans tendent également à indiquer qu'il est difficile d'impliquer les parents.

Renforcer les compétences pédagogiques des professionnels et bénévoles (principalement l'école)

Parmi ce groupe cible, on retrouve d'une part les animateurs des écoles de devoirs, qui bénéficient de la part des communes d'une formation spécifique pour les soutenir dans leur tâche, par exemple concernant certaines méthodes d'apprentissage. D'autre part, il s'agit d'ateliers et d'initiatives d'accompagnement destinées aux écoles. Le soutien que les écoles mettent au point à l'intention des écoles par le biais du DAS/PPS, en particulier, est intéressant dans ce contexte. Comme indiqué dans le chapitre 3, chaque commune est impliquée vis-à-vis des écoles sur le plan administratif à travers un projet DAS/PPS. En effet, le financement de ces projets n'est pas alloué directement aux écoles, mais passe par les communes. Plusieurs communes doublent cette tâche financière et administrative d'une dimension de contenu dans le but d'améliorer les projets organisés au sein des écoles. Nous constatons toutefois qu'un tel soutien de contenu est plutôt rare ou ponctuel et que les écoles ou partenaires externes ne savent pas très bien quel rôle la commune endosse ou veut endosser (cf. focusgroup DAS-PPS).

Exemple de soutien pédagogique : soutien des projets DAS-PPS à Molenbeek

La commune de Molenbeek soutient les écoles en encourageant le dépôt de projets et en centralisant les demandes, en visitant certains projets et en procédant à une évaluation constructive et méditative. Le plan communal indique qu'il est plus aisé d'évaluer si un certain atelier répond aux conditions en y assistant sur place qu'en demandant aux écoles de rédiger un rapport à ce sujet. En fin d'année, il est toujours procédé à une réunion d'évaluation regroupant tous les projets de la commune. Les ateliers qui ont été bien conçus et mûrement réfléchis en fonction des objectifs fixés et impliquent étroitement les écoles sont cités au titre de principaux facteurs clés de succès. Le soutien est assuré par un agent de liaison au sein de l'école. Selon le plan, ce rôle est généralement endossé par l'assistante sociale ou par un membre de la direction. Pour l'évaluation également, la commune collabore avec les services internes, le service qui coordonne le DAS à l'échelle régionale, la « Cellule de Veille », la « Cellule de Prévention Violence » et la coordination de la Brede School Molenbeek (écoles néerlandophones). Bien que la commune consente des investissements substantiels en faveur de l'évaluation et de l'optimisation des projets, elle estime ne pas encore parvenir clairement à évaluer les effets des ateliers organisés pour les élèves. Un questionnaire additionnel a été mis au point au sein de la commune pour recueillir des informations à ce sujet.

Analyse de la target 5 : Rétablir les relations entre le jeune / la famille et l'école

À la demande des enseignants / de la direction ou lorsqu'ils relèvent eux-mêmes un besoin en ce sens au sein de l'école, les médiateurs scolaires de plusieurs communes interviennent dans des classes confrontées à un conflit sérieux (violence, harcèlement, etc., voir annexe, atelier Bruxelles-Ville), ou fournissent un travail de sensibilisation à l'intention des groupes présentant un décrochage scolaire très problématique (voir annexe, atelier d'Etterbeek). Ils peuvent aussi tenter, à travers des actions collectives destinées aux jeunes, de réintégrer les jeunes qui traversent un processus d'exclusion (voir l'exemple ci-dessous, Ricochet Auderghem). Ces activités sont comparables aux trajets de continuation flexible NAFT (voir le chapitre 3, Communauté flamande et VGC) et au SAS (voir le chapitre 3, FWB). Nous renvoyons à l'annexe pour des activités concrètes.

La plupart des communes préfèrent les interventions réparatrices : « *La médiation scolaire ne se limite pas, de manière curative, à enrayer les conflits immédiats et quotidiens liés au climat de*

violence ou de décrochage. Elle doit pouvoir créer, maintenir ou restaurer le lien social, à commencer par le lien scolaire jeune-école, avant d'aboutir au lien citoyen-société. » (voir le plan de Bruxelles-Ville). Une caractéristique inhérente à ces interventions réside dans le fait qu'elles tentent soit de rétablir la relation, la communication et la confiance entre les différentes parties intéressées en se focalisant sur la « restauration du dialogue jeune-famille-école en projet du jeune », soit doivent déboucher sur un accompagnement individuel sur mesure des jeunes et de leurs familles (voir plus loin).

Les activités collectives visant le rétablissement des relations entre le jeune / la famille et l'école sont rares et s'adressent en outre exclusivement aux élèves. Nous partons cependant du principe que les médiateurs scolaires de plusieurs communes interviennent sur demande dans des conflits ou en cas de problématique sérieuse de décrochage scolaire, et qu'ils élaborent pour ce faire une activité collective au titre de levier. Cependant, il n'en est généralement pas fait mention dans les plans. De toute manière, un médiateur scolaire interne pourra plus rapidement mettre en place de telles activités étant donné qu'il est au contact de la vie quotidienne de l'école. Un obstacle fréquemment évoqué est la difficulté de convaincre les enseignants d'apporter leur concours à des interventions à l'échelle de la classe.

Exemple : EsPAS Ricochet Auderghem

L'EsPAS Ricochet est un lieu d'accueil qui reçoit en journée les élèves des écoles primaires et secondaires qui ont été temporairement ou définitivement exclus de leur école. Tous les élèves fréquentant une école de la Région de Bruxelles-Capitale y sont les bienvenus. Ce projet est donc comparable aux trajets NAFTA de la Communauté flamande (voir le chapitre 3).

Groupe cible

Les exclusions sont souvent la conséquence d'un comportement déviant s'exprimant par du vandalisme, des faits de mœurs, du harcèlement, de la violence, ou encore par la consommation d'alcool et de stupéfiants à l'école. Les élèves sont réorientés par les écoles, par d'autres services de prévention ou par les parents.

Objectif

- Pour les jeunes frappés d'une exclusion temporaire : éviter que la sanction ne devienne définitive et rétablir les relations en sensibilisant les jeunes pour qu'ils remédient à leur comportement.
- Aider les jeunes à donner un sens à leur exclusion en leur offrant l'opportunité de réfléchir à leur situation et en leur proposant un soutien sur mesure.

Exécutants

Des coaches désignés par la commune, si nécessaire et pertinent en collaboration avec les médiateurs scolaires.

Partenaires

Élèves, parents, écoles (des élèves concernés), services de prévention des autres communes.

Méthode

L'accompagnement consiste en une combinaison de mesures individuelles et collectives axées sur le soutien et la sensibilisation dans différents domaines psychosociaux (comportement, développement personnel, confiance en soi, établissement de bonnes relations avec l'école). Parfois, la commune continue au besoin à assurer un accompagnement individuel à l'issue du trajet.

Démarches entreprises :

Au préalable : contact téléphonique avec l'école ou les parents pour analyser la situation et évaluer la plus-value de l'accompagnement. Si l'accompagnement est jugé opportun, un rendez-vous est convenu avec l'élève et ses parents en vue d'un moment d'accueil.

Moment d'accueil : l'élève et ses parents sont présents et le programme de la journée est présenté.

Programme de la journée :

Matin : réflexion au sujet de la sanction (accompagnement individuel)

Après-midi : ateliers sociopédagogiques entrecoupés d'un accompagnement individuel

Fin : débriefing entre le coach et l'élève

Les évaluations des coaches révèlent que le projet a moins de chances d'aboutir lorsque l'équipe scolaire a déjà adopté une position définitive à l'égard du jeune. En effet, il est difficile dans un tel cas de motiver le jeune à rétablir les relations. Il en va de même si le jeune n'est pas motivé à remédier à la situation. Le fait que certains parents ne comprennent pas bien le projet en rend également la mise en œuvre plus complexe.

4.11.2 Type d'activité : activités individuelles

Analyse globale

En marge des activités collectives, toutes les communes proposent un **accompagnement individuel (suivi individuel)** aux jeunes et/ou aux familles (parents). Il s'agit de jeunes et de familles qui ont des questions sur le parcours scolaire ou ont besoin d'un accompagnement plus intensif et d'un suivi sur mesure. Étant extérieures à l'école, les communes peuvent par ailleurs atteindre sur une base individuelle les familles et les jeunes qui n'ont pas accès à certains services d'enseignement parce qu'ils ne sont pas encore inscrits dans une école (par exemple les primo-arrivants, à la suite d'un déménagement, ...) ou ne vont plus du tout à l'école (voir plus loin, compensation). Un accompagnement est considéré comme réussi lorsqu'il amène l'élève à s'inscrire dans une école, à continuer jusqu'au bout à s'impliquer dans son parcours scolaire et à décrocher un diplôme au terme de ce parcours.

En principe, un accompagnement individuel peut poursuivre tous les objectifs et recourir à toutes les stratégies. Le propre de l'activité est avant tout qu'elle est conçue *à la mesure d'une situation individuelle*. L'accompagnement individuel consiste donc, pour résumer, en une proposition sur mesure d'accueil, d'écoute, d'information, de sensibilisation, de soutien, de médiation, de rétablissement des relations et de contrôle. L'information, la sensibilisation et le soutien cadrent généralement dans le contexte des permanences sociales des communes, tandis que la médiation

et le rétablissement des relations peuvent aussi avoir lieu à l'école. Le contrôle de l'obligation scolaire donne pour sa part généralement lieu à des visites à domicile.

Bien que toutes les tâches soient prises en charge par les communes dans le cadre de l'accompagnement, l'accompagnement et le suivi relèvent dans la pratique dans une large mesure de l'intervention étant donné que le suivi est souvent initié après des problèmes sérieux survenus dans le parcours scolaire (par exemple recherche d'une nouvelle école après une exclusion ou en cas de conflit entre l'élève et l'école) (voir plus loin, intervention), ou après une demande d'un élève ou famille qui cherche un soutien scolaire. Le retard d'apprentissage grave et le retard scolaire ne sont pour ainsi dire jamais cités comme étant la cause d'une intervention.

Le service de médiation scolaire et les médiateurs scolaires sont les acteurs centraux. Le médiateur scolaire opère dans le cadre de l'accompagnement en sa qualité d'expert dans le domaine de l'éducation.¹⁰² Seule la commune de Forest choisit de faire également intervenir quelques éducateurs de rue en tant que médiateurs scolaires. Elle est d'avis que ce système permet une approche plus préventive de la médiation scolaire. L'éducateur de rue connaît en effet les familles et les élèves, la relation de confiance existe déjà, de sorte qu'il est plus aisé de travailler efficacement avec eux à l'école : « *Investis de cette nouvelle mission, au cœur même des écoles, ils sauront conserver ce lien de confiance et entamer des dialogues constructifs afin d'aider les jeunes et leurs familles.* »

L'accompagnement découle dans de nombreux cas de réorientations de la part des partenaires, à savoir les services internes comme les éducateurs de rue, les écoles (direction et enseignants), le CPAS, le SAJ, la police, les organisations de proximité, le SCOS / l'AGodi, etc. Les médiateurs scolaires sont ensuite l'interface entre les différents intéressés. Il est crucial dans ce contexte que les partenaires considèrent le parcours scolaire ou le comportement à l'école de certains jeunes comme problématique et orientent les jeunes et les familles dès lors vers le service de prévention de la commune, et plus spécifiquement à la médiation scolaire. Dans les écoles au sein desquelles les communes ont un médiateur interne ou lors d'une autre activité de la commune, d'autres

¹⁰² C'est ce qui distingue le médiateur scolaire de l'éducateur de rue, qui est davantage un généraliste qu'un expert dans une certaine thématique.

accompagnateurs, élèves ou parents peuvent également aborder le problème ou un certain conflit. Les élèves ou les parents semblent soulever la question d'un conflit plus rapidement dans les communes où il y a un médiateur interne, ou dans les communes qui accordent de l'importance à un lien étroit avec la vie en communauté, la vie du quartier ou auprès de collaborateurs qui arrivent à construire un lien de confiance pendant les activités collectives. Dans les paragraphes qui suivent, nous approfondissons des aspects plus spécifiques de l'accompagnement individuel, en les ordonnant du plus préventif au plus compensatoire.

L'importance d'un endroit accessible et accueillant

Il s'agit d'un endroit où (tous) les jeunes et leurs familles peuvent se rendre (également après les heures de cours et pendant les vacances scolaires, si la commune dispose d'une permanence) et/ou obtenir rapidement un rendez-vous avec un professionnel. Auderghem dispose par exemple de quatre maisons de ce type, géographiquement bien réparties sur le territoire de la commune et ayant chacune son groupe cible spécifique et sa propre expertise (les jeunes de l'enseignement secondaire, ou spécifiquement l'accueil). La répartition géographique permet aussi à la commune d'avoir un endroit à proposer tout près de là où vivent les jeunes et leurs familles.

Accompagnement tout au long du parcours (voir le plan d'Anderlecht)

Par rapport aux écoles ou à d'autres organisations plus spécialisées, les communes ont la possibilité d'assurer un suivi individuel des enfants et des familles tout au long de leur parcours (voir le plan d'Anderlecht). Cette possibilité permet également de créer une relation de confiance avec chaque jeune ou chaque famille, d'apprendre à connaître le jeune dans son contexte et sa globalité et de « tenir avec le demandeur le fil rouge des démarches à faire » (voir le plan d'Auderghem). L'accompagnement ne doit pas pour autant durer longtemps (à Bruxelles-Ville, la grande majorité des trajets sont de courte durée) ni garder constamment la même intensité. Il suffit parfois d'aider le jeune ou sa famille, de résoudre (avec eux) (de manière positive) une question donnée ou d'examiner les options de réorientation vers des instances plus spécialisées ou vers les écoles de devoirs.

L'accompagnement individuel préventif est perçu comme du coaching

La sensibilisation individuelle implique ici aussi un processus interactif, de coaching, dans lequel le jeune et la famille sont abordés comme des « acteurs » de leur propre vie et dans lequel on réfléchit ensemble à des pistes ou alternatives pouvant apporter une solution. On part du réseau dont le jeune ou la famille dispose déjà. Le propre de l'accompagnement individuel est toutefois qu'il se base – davantage que les activités collectives – sur la situation scolaire, la demande ou le centre d'intérêt spécifique du jeune et de sa famille, et d'amener les demandeurs à répondre d'eux-mêmes en ayant un soutien adéquat (par exemple via la mise en place d'un tissu social nécessaire) .

L'accompagnement individuel préventif au sein des écoles

L'accent est mis sur le renforcement du bien-être et de la confiance en soi des jeunes (PAS sur la consolidation de l'engagement académique), sur le rôle d'agent de liaison entre l'école et les parents et sur l'accompagnement individuel sur mesure. Le groupe cible se compose non seulement des élèves de l'école elle-même, mais aussi de leurs parents et parfois de l'équipe scolaire. À Anderlecht, le médiateur scolaire est disponible lors des réunions de parents, des réunions d'information ou des portes ouvertes pour répondre aux questions que les parents se posent au sujet de leur enfant et les réorienter au besoin vers d'autres instances. En outre, une concertation est régulièrement organisée avec la direction, les enseignants et le CPMS dans le cadre de l'accompagnement individuel. Le réseau social local (associations, organisations de quartier, instances plus spécialisées comme le CPAS) est également un partenaire important dans le cadre de la réorientation.

Interventions en cas de comportements inadéquats, conflits à l'école, suspensions et (risque d') exclusion définitive

Toutes les communes indiquent fournir un soutien dans ce domaine. Comme nous le disions, elles optent généralement pour une approche réparatrice centrée sur le fait d'« établir l'écoute, le dialogue et la communication au sein de situations conflictuelles ». En cas (de risque) d'exclusion définitive, plusieurs communes choisissent de collaborer avec des commissions zonales des inscriptions (FWB). Dans les communes disposant d'un préposé à l'enseignement néerlandophone, il existe également une collaboration avec la LOP (l'initiative de concertation

locale de la Communauté flamande). Pour commencer, la collaboration avec des partenaires externes permet d'identifier les jeunes qui sont exclus et de leur proposer un accompagnement individuel. Ce trajet consiste alors en une réflexion individuelle sur l'exclusion (accent sur la sensibilisation) et/ou la recherche d'une nouvelle école (accent sur l'information au sujet des écoles existantes et des possibilités, également en dehors du cadre scolaire). Plusieurs communes partent dans ce contexte du principe que les médiateurs scolaires ne peuvent pas reprendre à leur compte la responsabilité des jeunes à l'égard de leur parcours, mais doivent les encadrer « pour les aider à réaliser leurs projets scolaires ». Ensuite, une réflexion commune est menée avec des partenaires comme la LOP sur la manière dont de telles exclusions pourraient être évitées. Les réorientations vers des instances plus spécialisées (comme le CPMS) sont également fréquentes dans la pratique. Un exemple fréquent est celui des tables rondes organisées par les médiateurs scolaires pour aborder un comportement inadéquat d'un élève. Ces rencontres impliquent, outre le médiateur et l'élève, également les parents de l'élève, la direction, le CPMS, l'éducateur référent et les enseignants concernés. Ces tables rondes sont des lieux de parole qui tentent d'une manière éducative et constructive de faire prendre conscience au jeune des règles en vigueur à l'école. Dans le même temps, elles créent également un espace pour l'écoute mutuelle, l'échange d'expériences et la recherche commune de solutions.

Remarques et suggestions des communes

Plusieurs communes indiquent que les écoles orientent souvent trop tard certaines situations – ou ne les signalent pas du tout – et décident parfois unilatéralement d'une exclusion, privant ainsi les communes de la possibilité d'agir de manière préventive et/ou de réaliser une intervention de médiation au cours d'une des phases antérieures. La seule chose que les communes puissent encore faire à ce moment, c'est assouplir le caractère unilatéral de la décision et/ou réorienter le jeune vers une nouvelle école. Les communes remarquent aussi parfois que les écoles et/ou les enseignants espèrent que le médiateur prendra à l'égard d'un élève des mesures de contrôle ou de contrainte. Or, cela ne cadre pas dans l'approche à vocation généralement réparatrice à laquelle les communes aspirent.

- Le plan de Saint-Gilles souligne qu'il n'est pas suffisant que les jeunes, par exemple après une exclusion, retrouvent une école et la fréquentent. La complexité sous-jacente, qui est souvent à l'origine de l'exclusion, doit également être abordée dans le cadre de l'accompagnement et un élan positif doit être imprimé. Le plan indique que cela sous-entend aussi un processus à initier avec les parents et la famille dans le cadre d'un accompagnement individuel (voir aussi le plan de Forest).

Nombre de communes insistent sur le rôle crucial, lors des interventions, du secret professionnel et d'une attitude impartiale, et sur la nécessité de respecter ces exigences.

- Selon quelques communes il est important que les élèves exclus viennent le plus vite possible pour trouver des solutions ensemble (par exemple le relais vers un SAS). Si ceci n'a pas lieu, il y a un risque plus élevé de comportement délinquant chez le jeune.

Interventions individuelles en cas de décrochage scolaire absolu et de non-respect de l'obligation scolaire

Pour le cadre légal et la procédure concernant le contrôle de l'obligation scolaire, nous renvoyons au chapitre 3 (SCOS-AGODi). Dans ce paragraphe, nous décrivons l'implication du service de prévention de la commune dans ce contrôle.

Une première constatation est que les services de prévention des communes, vu leur approche préventive axée sur la liaison et leur choix d'une stratégie d'action réparatrice, éprouvent des difficultés à concilier le contrôle de l'obligation scolaire avec leurs autres tâches. Cette difficulté ressort par exemple clairement du plan de Woluwe-Saint-Pierre, qui exprime un certain scepticisme à l'égard de la force préventive du contrôle de l'obligation scolaire. Selon ce plan, ce contrôle ne leur permettrait pas d'atteindre le groupe cible supposé, et pourrait à l'échelle communale être exercé plus efficacement par d'autres services. Dans d'autres communes également, il s'avère que ce contrôle n'est pas exercé avec la même rigueur par tous les services de prévention. Les communes qui évoquent explicitement le contrôle de l'obligation scolaire sont par exemple Forest, Koekelberg, Saint-Gilles, Woluwe-Saint-Pierre, Uccle, Woluwe-Saint-Lambert,

Berchem-Sainte-Agathe, Jette, Evere, Ganshoren, Anderlecht¹⁰³ et Etterbeek. Il est frappant de constater également que la plupart des services de prévention des communes n'exercent pas non plus d'autres activités de contrôle.

Une autre piste explorée par les communes consiste à aborder le contrôle de l'obligation scolaire en partant de leur approche réparatrice. Dans ce contexte, quelques communes choisissent par exemple d'activer ou de mettre en place un réseau de soutien du jeune qui, dans une optique préventive, doit empêcher que le jeune ne décroche à nouveau.

Les communes qui évoquent explicitement le contrôle de l'obligation scolaire indiquent qu'elles comparent la liste fournie par les Communautés avec leur propre registre de la population. Elles tentent ainsi de détecter la cause du non-respect de l'obligation scolaire. C'est le service de la population ou le service de prévention qui s'en charge, ce qui permet de rayer de la liste les personnes qui ont entre-temps déménagé ou ont trouvé une école. Quant aux élèves ou familles qui restent en lice (la liste est souvent courte), les communes tentent de les atteindre et de les sensibiliser en leur rendant **visite à domicile**. Ceci est aussi l'action que le SCOS préfère (focusgroup communes). Les visites à domicile sont effectuées soit par les agents de quartier, soit par les médiateurs scolaires. Si cette visite aboutit, un accompagnement individuel est généralement proposé à l'enfant/au jeune et à sa famille. En effet, le non-respect de l'obligation scolaire trouve souvent ses origines dans une situation sociale et psychique à la fois complexe et précaire. Dans un premier temps, l'accompagnement consiste en des interventions axées spécifiquement sur le respect de l'obligation scolaire, après quoi il devient plus préventif (prévention du retard d'apprentissage, etc.). C'est le cas par exemple à Jette, où le contrôle de l'obligation scolaire est utilisé comme source d'information pour identifier les jeunes et familles vulnérables ayant besoin d'un accompagnement individuel intensif.

¹⁰³ Les services de prévention coordonnent les différentes étapes mais les visites à domicile sont réalisées par le service jeunesse de la police qui réoriente éventuellement la situation vers les services communaux de prévention du décrochage.

Remarques et suggestions des communes

- Plusieurs communes se plaignent que la liste des élèves qui ne respectent pas l'obligation scolaire leur parvient avec un retard de 2 à 3 ans, ce qui est à leur avis trop tard. Des discussions avec le SCOS indiquent que ce dernier est conscient de cet intervalle. À Bruxelles, les procédures sont plus complexes en raison du contexte politique bilingue, sans compter qu'elles prévoient qu'après l'établissement de la première liste, un courrier doit être envoyé aux familles ou aux jeunes. Ces dernières années, le SCOS a cependant pris des mesures pour écourter ce délai. Elle est également disposée à coopérer activement avec les communes pour que la procédure soit aussi facilitée que possible. Un autre problème signalé est le constat que trop d'acteurs sont impliqués dans le contrôle (dont le SCOS, la cellule commune, le service de la population, la police, le service de prévention, ...), ce qui ralentit le processus.

Peu de communes mentionnent le pendant flamand du SCOS, l'AGODi, en tant que partenaire. Il n'a pas pu être établi dans quelle mesure ce constat correspond à la réalité.

- Seules quelques communes indiquent recourir à des visites à domicile ou contacter activement le jeune et/ou sa famille en cas d'absentéisme scolaire prolongé et donc problématique (notamment Anderlecht (effectué par le service jeunesse de la police), Jette, Koekelberg, Berchem-Sainte-Agathe, Uccle, Woluwe-Saint-Lambert). La raison en est que les dossiers d'absentéisme problématique ne sont pas connus des communes. Berchem-Sainte-Agathe essaie d'y remédier en mettant en place une collaboration dans ce domaine avec quelques écoles, ces dernières étant alors priées de signaler à la commune les cas d'absentéisme problématique. Ce n'est cependant pas évident parce que les écoles définissent différemment le concept « problématique », et aussi parce qu'elles rechignent à transmettre des dossiers à la commune par crainte de nuire à leur image de marque. Le plan d'Uccle indique que le succès du contrôle est tributaire d'une bonne collaboration avec le service de la population de la commune et la police locale.

Accompagnement individuel compensatoire

Les communes sont très peu actives dans ce domaine. On retrouve surtout dans ce domaine des acteurs du marché de l'emploi (comme Actiris). Quelques communes indiquent toutefois qu'elles

proposent dans le cadre de leur accompagnement individuel un suivi et un soutien aux jeunes majeurs qui ont dans le passé abandonné prématurément leurs études, et plus précisément aux NEET. Ce sont souvent des jeunes qui veulent reprendre leurs études, mais ne sont pas prêts à retourner dans le système scolaire classique . Dans certains cas, elles sont également impliquées en tant que partenaires dans des projets du FSE qui ont cours sur leur territoire (comme c'est le cas à Forest). L'objectif de ces activités est de réintégrer les jeunes dans un parcours scolaire ou de leur proposer des alternatives. C'est ainsi que, par exemple, le plan de Koekelberg indique explicitement que la commune propose dans ce cadre un accompagnement individuel aux jeunes âgés de 18 à 25 ans.

5 Conclusion

Les actions politiques des communes s'inscrivent pour la plupart dans la stratégie de prévention et déploient sur ce terrain un vaste éventail de pratiques et d'activités de nature tant collective qu'individuelle. Il ressort globalement de l'analyse que lorsque le rayon d'action commence à tenir davantage de l'intervention, il est plus souvent opté pour un accompagnement individuel sur mesure. Dans le cadre de cet accompagnement individuel, le fait de pouvoir disposer d'un lieu de rencontre accessible ouvert régulièrement et après les heures de cours joue un rôle crucial. Les activités collectives peuvent poursuivre un objectif de sensibilisation, auquel cas les événements ou ateliers sont les outils les plus fréquemment utilisés. L'impact visé touche généralement à l'aspect psychosocial (avec l'augmentation de la confiance en soi comme principal moteur). Mais les activités collectives peuvent aussi revêtir une nature de soutien, avec alors des écoles de devoirs dans le rôle principal. L'impact visé a alors trait au parcours scolaire (avec l'amélioration des résultats scolaires comme principal moteur). À en croire les plans, il semble aussi que l'organisation ou le soutien (logistique) des écoles de devoirs soit la pratique communale la plus courante. Les communes donnent cependant des formes très différentes à leur soutien scolaire ou à leurs écoles de devoirs, et on remarque qu'elles peuvent également y intégrer des éléments psychosociaux, l'implication des parents ou un accompagnement individuel (si nécessaire).

Le groupe cible des actions se compose majoritairement de jeunes (à partir des dernières années de l'enseignement primaire). Les communes choisissent donc avant tout d'agir directement sur le problème du décrochage scolaire. Les enfants de l'enseignement maternel, les parents, les écoles et les autres organisations relèvent moins du groupe cible sélectionné.

Selon les plans et le focusgroup, les services de prévention communaux privilégient une approche de liaison dans laquelle ils cherchent à établir une relation de proximité et de confiance avec le groupe cible, tandis qu'en présence d'un conflit entre l'élève et l'école, ils optent pour une intervention axée sur la remédiation. Différentes communes trouvent également important de faire en sorte que le groupe cible s'approprie davantage son parcours scolaire et acquière davantage d'autonomie dans ce domaine (voir les écoles de devoirs mettant l'accent sur la méthode de travail ou l'accompagnement individuel axé sur l'autonomie). Dans le même temps, nous remarquons que le networking ainsi que la définition et la mise en œuvre des actions politiques sont l'apanage des acteurs professionnels (souvent en collaboration avec des partenaires locaux, pour la plupart des ASBL). Les parents et les élèves ne sont donc généralement pas considérés comme des partenaires dans ce contexte, mais essentiellement comme un groupe cible qui fait usage d'une offre de la commune.

Pour terminer, il est frappant de constater que les plans communaux de lutte contre le décrochage scolaire se composent d'une série de projets qui présentent (parfois) entre eux des liens en termes de contenu, mais pas en termes de processus ou de trajet. Il n'est pas vraiment possible, dans ce contexte, de déterminer avec certitude si les communes mettent leurs différents projets en œuvre en suivant une certaine structure chronologique et se basent donc sur une certaine vision pour décider de réaliser un projet avant un autre. La cause de ce constat est peut-être à mettre en rapport avec l'appel à projets, qui demande d'établir des fiches de projet et ne s'intéresse que par la suite aux liens de contenu ou organisationnels entre les projets.

Au sein du focusgroup avec les communes, il a été demandé aux représentants de décrire une bonne pratique ayant cours dans leur commune. On peut conclure des réponses que les participants au focusgroup mettent généralement en avant des pratiques qui parviennent à impliquer plusieurs acteurs et à les faire œuvrer activement au même objectif (commune – école

– parents – élèves et/ou autres acteurs du secteur de l'action sociale ou du quartier). Il est frappant aussi de constater qu'il s'agit, plus qu'il n'y paraît au premier abord à la lecture des plans, de projets à l'intention des parents ou impliquant des parents. Les projets intégraux (combinant par exemple le sport et les études) ou les projets intercommunaux (par exemple Parcours ton orientation) sont régulièrement cités au titre de bonnes pratiques. Les collaborateurs communaux qui participaient au focusgroup souhaitent qu'à l'avenir, les bonnes pratiques puissent être réalisées dans davantage d'écoles ou de communes ou trouvent un ancrage structurel, et que l'accompagnement individuel atteigne plus d'élèves qu'il ne le fait actuellement. À leur avis, les obstacles qui empêchent actuellement d'y parvenir sont d'ordre financier ou découlent de l'expérience de la difficulté d'impliquer activement les équipes scolaires. En plus, les services communaux eux-mêmes sont contraints par le rythme scolaire et des contraintes opposées par les partenaires ou bénéficiaires scolaires des actions menées.

CHAPITRE 5 : Pratiques dans le cadre du Dispositif d'accrochage scolaire (DAS) / Programma Preventie Schoolverzuim (PPS)

Outre les Plans de Prévention et de Proximité (voir les chapitres précédents), qui sont élaborés par les communes, le Dispositif d'accrochage scolaire (DAS/PPS) est un pilier politique régional dans la lutte contre le décrochage scolaire. C'est pourquoi nous présentons dans ce chapitre une analyse détaillée des projets DAS/PPS. Le chapitre comporte d'abord une présentation de l'appel à projets, puis une partie méthodologique succincte, et ensuite une description des projets par communauté linguistique (enseignement francophone et enseignement néerlandophone). Vient ensuite une présentation des facteurs de succès et de risque, tels qu'indiqués par les parties prenantes dans le focusgroup (voir méthodologie), et une brève conclusion. L'énumération de ces facteurs est utile, car elle peut constituer une source d'inspiration pour formuler des recommandations (voir le chapitre consacré à la proposition de stratégie commune).

1. PROPOSITION DAS/PPS ET APPEL À PROJETS

Le DAS, le Dispositif d'accrochage scolaire ou Programma Preventie Schoolverzuim (PPS) en néerlandais, veut approcher de manière intégrale le phénomène des décrocheurs et des jeunes qui traînent en associant les écoles à des partenaires externes (souvent des ASBL) pour qu'ils développent des projets ensemble. Il souhaite ainsi favoriser le contact avec l'école et le quartier et créer en conséquence un environnement plus sûr. Les actions doivent en outre soutenir les enseignants et l'équipe scolaire et réduire les tensions à l'école aussi. Une condition importante est que les activités proposées soient organisées à l'école. Pas pendant les heures de cours ou les vacances d'été, mais pendant les moments d'accueil avant et après les cours et pendant les pauses de midi.

Groupe cible : Les projets sont destinés aux écoles fondamentales et secondaires de tous les réseaux et groupes linguistiques de l'enseignement organisé et subventionné par les instances publiques.

Fonctionnement : Toutes les écoles bruxelloises des 19 communes peuvent faire une demande pour lancer un nouveau projet ou développer un projet existant au sein de l'école afin de lutter contre le décrochage scolaire. Pour entrer en ligne de compte pour une subvention DAS, les écoles doivent répondre chaque année à l'appel à projets de la RBC en présentant des projets spécifiques propres pour lutter contre le décrochage scolaire. Chaque école peut introduire maximum 3 projets, n'excédant pas une durée de 28 semaines. Les projets doivent être introduits en mai de l'année scolaire en cours pour la suivante.

Perspective.brussels est le service qui coordonne les projets DAS/PPS mis en œuvre. La VGC a elle aussi désigné un collaborateur pour assurer le suivi des projets et des évaluations afin de soutenir les écoles. En vertu du principe de subsidiarité, les bourgmestres sont compétents pour le contrôle du respect de l'obligation scolaire. Les subventions sont donc directement octroyées aux communes, qui les distribuent aux projets sélectionnés sur leur territoire. Tous les projets peuvent être évalués régulièrement, mais à la fin de l'année scolaire, ils doivent obligatoirement être évalués par les instances concernées, selon le guide d'évaluation.

Structure de l'appel à projets : Les écoles complètent une fiche de projet avec les éléments suivants :

- analyse de la situation scolaire actuelle (nombre d'élèves à compléter obligatoirement)
- description générale du projet : informations sur le thème principal, public cible (catégorie d'âge visée, nombre de garçons et de filles), mesure dans laquelle le projet a une vocation de prévention / de remédiation
- durée de l'exécution
- caractéristiques du projet : objectifs, méthode, impact escompté sur les élèves, liens de collaboration
- budget, avec CV de l'exécutant, prouvant qu'il dispose des qualifications requises
- mesure dans laquelle le projet est également soutenu par d'autres sources de financement.

Budget prévu : 1,9 million d'euros, à distribuer entre les projets approuvés. En moyenne, il s'agit de 5 000 à 10 000 euros par projet. Le budget varie selon le nombre de participants et la taille de l'école.

2. MÉTHODOLOGIE

Pour l'analyse DAS/PPS, nous nous basons en premier lieu sur la description succincte de tous les projets DAS et PPS introduits en 2016. Celle-ci comporte les données de l'école, de la commune où celle-ci se situe, le niveau d'enseignement (fondamental ou secondaire), le réseau d'enseignement, le groupe cible, la priorité et une brève explication du projet. Comme les données ont été fournies en Microsoft Excel (par communauté d'enseignement), il a été possible de les soumettre à une analyse quantitative. Pour ce faire, toutes les données (fournies en mots) ont été codifiées et classées dans des catégories. Pour la justification des catégories créées, reportez-vous au chapitre consacré à la prévention, DAS-PPS.

Mais une brève explication du projet ne suffisait souvent pas pour se faire une bonne idée des intentions et effets du projet. C'est pourquoi nous avons décidé, avec le donneur d'ordre, d'avoir un entretien avec Pascale Labiau (Perspective.brussels, et coordinatrice DAS/PPS) et Tinne Lambert (VGC), et de consulter une vingtaine de dossiers sélectionnés (ce qui a été fait là où les dossiers étaient conservés, à savoir chez Perspective.brussels). Nous avons également organisé un focusgroup avec des parties prenantes concernées (écoles, communes et ASBL, 2 mai 2017). Une vingtaine de participants étaient présents à ces focusgroups. Malgré nos tentatives d'inviter de nombreuses écoles, peu d'acteurs scolaires ont pris part au focusgroup.

3. ANALYSE DES PROJETS

Durant l'année scolaire 2016-2017, il y a eu 405 projets DAS et PPS approuvés. Dans cette analyse, nous présentons les projets par communauté linguistique (DAS pour l'enseignement francophone et PPS pour l'enseignement néerlandophone). L'analyse est un inventaire descriptif. Elle est basée surtout sur les dossiers DAS (analyse des documents, pour plus d'informations, consultez le chapitre introductif, méthodologie). Pour les projets DAS (3.1), nous

avons abordé les profils des instances ayant introduit un projet (3.1.1), le nombre de projets par commune (3.1.2), une analyse des causes (telles qu'indiquées par les écoles, voir 3.1.3), le groupe cible (3.1.4), les objectifs visés par les projets (3.1.5), le thème spécifique des projets (voir 3.1.6), le type d'activité et les outils choisis (3.1.7), et enfin les exécutants et les partenaires (3.1.8). Pour les projets PPS, nous avons étudié les profils des instances ayant introduit un projet (3.2.1), les objectifs visés (3.2.2) et le type d'activité et les outils (3.2.3).

3.1 Analyse des projets DAS

Pour l'année scolaire 2016-2017, 242 demandes relatives à des projets dans l'enseignement fondamental francophone ont été approuvées. 228 de ces projets ont eu lieu dans l'enseignement fondamental ordinaire, 14 dans l'enseignement spécial. Dans l'enseignement secondaire, le chiffre est de 103 demandes. 9 demandes émanent de l'enseignement spécial, 2 de l'enseignement à temps partiel (CEFA). Les autres demandes sont introduites par des écoles de l'enseignement ordinaire. Au total, 345 demandes ont donc été approuvées.

3.1.1 Profil des instances ayant introduit une demande

La réglementation permet aux écoles ou aux autres organisations d'introduire plusieurs projets. Cela signifie aussi que le nombre d'écoles avec un projet approuvé (211 écoles) est inférieur au nombre de projets approuvés (345 projets).

Comme le montre le tableau 14, ci-dessous, 45 % des écoles ont plusieurs projets en cours. Dans l'enseignement secondaire, c'est le cas d'un peu plus de la moitié des écoles.

Tableau 14 : Nombre de projets DAS approuvés par organisation (enseignement fondamental et secondaire)

	École fondamentale	École secondaire	Total
1 projet	88	28	116 (55 %)
2 projets	35	17	52 (24,6 %)
3 projets	29	14	43 (20,4 %)
Total	152	59	211 (100 %)

Les écoles individuelles ne sont pas les seules à disposer de projets DAS approuvés. À Etterbeek, l'exécutant responsable de trois projets DAS est le service de l'enseignement de la commune. Il s'agit de trois projets DAS couples, soit pour toutes les écoles communales, soit pour toutes les écoles (indépendamment du réseau d'enseignement). Dans des cas exceptionnels, deux écoles introduisent un projet commun. Bien que cette situation soit exceptionnelle, le fait qu'un service de l'enseignement communal ou plusieurs écoles se voient approuver un projet commun implique que, dans la pratique, il est possible d'organiser un DAS de manière transscolaire. C'est d'ailleurs aussi le cas des projets DAS néerlandophones (voir plus loin).

Si nous regardons le nombre de projets que les écoles et d'autres organisations introduisent, il est possible de comparer le nombre d'écoles disposant de projets DAS et le nombre total d'écoles francophones en Région de Bruxelles-Capitale. Cette comparaison révèle, en général, que la **possibilité d'introduire des projets DAS est relativement bien connue dans l'enseignement ordinaire.** Près de la moitié des écoles fondamentales de la Région de Bruxelles-Capitale ont un ou plusieurs projets DAS en cours. **Dans l'enseignement spécial, le DAS semble moins répandu.** Le chiffre est d'environ 20 %, et de 31 % dans l'enseignement secondaire.

D'après les participants au focusgroup, cela s'explique par le soutien déjà important et large existant en interne (avec par exemple la présence de logopèdes), et le profil des élèves, qui serait moins adéquat pour les activités développées habituellement dans le cadre du DAS. Les écoles

CEFA (enseignement à temps partiel) sont elles aussi **fortement sous-représentées en ce qui concerne le DAS** par rapport au nombre total d'écoles CEFA à Bruxelles. À peine 8,3 % de ces écoles ont un projet DAS.

Les projets DAS ont **essentiellement lieu dans des écoles communales** : 70,6 % des écoles ayant un ou plusieurs projets sont des écoles communales (voir tableau 15).

Tableau 15 : Répartition des projets DAS par réseau par rapport à la proportion totale dans la Région

	Avec projets DAS	Écoles bruxelloises françaises par réseau (n=388)	Différence
Écoles fondamentales communales	70,6 % (n=98)	49,7 % (n=193)	+20,9 %
Écoles Communauté française (FWB)	13,9 % (n=10)	6,4 % (n=25)	+7,5 %
Écoles libres	29,5 % (n=41)	43,9 % (n=170)	-14,4 %

Si nous comparons ces pourcentages avec ceux de la Région de Bruxelles-Capitale dans son ensemble (388 écoles, enseignement ordinaire et spécial ensemble), nous remarquons que les écoles fondamentales de l'enseignement libre introduisent, proportionnellement, moins de demandes de projets DAS. La différence est de -14,4 %. Dans les écoles communales (+20,9 %) et les écoles de la Communauté française (+7,5 %) la différence est positive. En ce sens, on peut conclure que dans l'enseignement fondamental, les écoles communales sont fortement surreprésentées, et qu'il y a moins de demandes dans l'enseignement libre.

On observe un modèle similaire pour l'enseignement libre et l'enseignement secondaire, où la différence pour les écoles libres est de -20,5 %. Parmi les écoles officielles, on trouve, proportionnellement à leur part à Bruxelles, plus d'établissements ayant des projets DAS. Remarquez toutefois que pour l'enseignement secondaire communal, les différences sont moins

marquées que dans l'enseignement fondamental. Ce sont surtout les écoles communales qui sont davantage surreprésentées (+12,8 %).

Tableau 16 : Répartition des projets DAS par réseau par rapport à la proportion totale dans la Région

	Avec projets DAS	Écoles bruxelloises francophones par réseau (n=388)	Différence
Écoles secondaires communales	28,9 % (n=17)	23,8 % (n=40)	+5,1 %
Écoles Communauté française (FWB)	27,1 % (n=16)	14,3 % (n=24)	+12,8 %
Écoles libres	37,2 % (n=22)	57,7 % (n=97)	-20,5 %
COCOF	6,8 % (n=4)	4,2 % (n=7)	+2,6 %

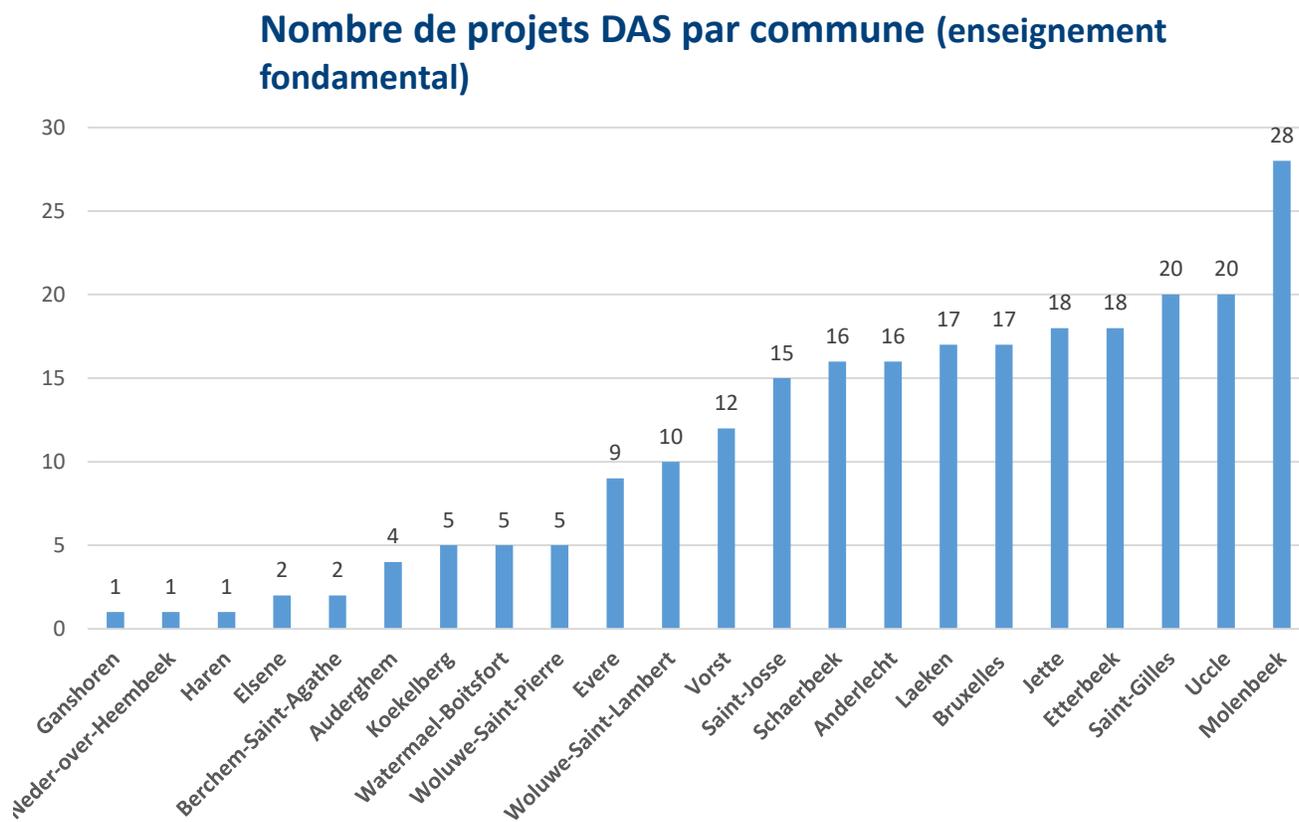
Frappant aussi : durant l'année scolaire 2011-2012, l'enseignement libre était moins fortement sous-représenté. Selon l'évaluation de Corijn & Lorand (2012), il ne s'agirait que de 3,6 %. Nous ne savons pas exactement comment cette sous-représentation croissante peut s'expliquer. La sous-représentation de l'enseignement libre en matière de DAS peut être due d'une part au fait que les projets DAS sont moins connus dans l'enseignement libre, qui est donc moins enclin à en organiser, mais aussi au profil de la population scolaire (les écoles libres accueillent moins d'élèves défavorisés). Dans le focusgroup travaillant sur les projets DAS et PPS, on évoque aussi les procédures financières, qui constituent un obstacle, dans l'enseignement libre. Les écoles doivent d'abord avancer elles-mêmes l'argent, ce qui nécessite une certaine marge financière que certaines écoles n'ont pas. Quant à la forte surreprésentation des écoles communales, nous cautionnons l'analyse de Corijn & Lorand (2012). Ceux-ci avancent que le rôle de médiation joué par les communes entre la Région et les écoles sur leur territoire pourrait l'expliquer puisque le rôle de médiation rend plus efficace la communication avec les écoles communales concernant le DAS, selon Corijn & Lorand.

3.1.2 Nombre de projets par commune

En ce qui concerne le nombre de projets par commune, nous remarquons que dans l'enseignement fondamental, ce sont les communes de Bruxelles (36 projets, codes postaux 1000-1020-1120-1130) et Molenbeek (code postal 1080, 28 projets) qui comptent le plus de projets DAS.

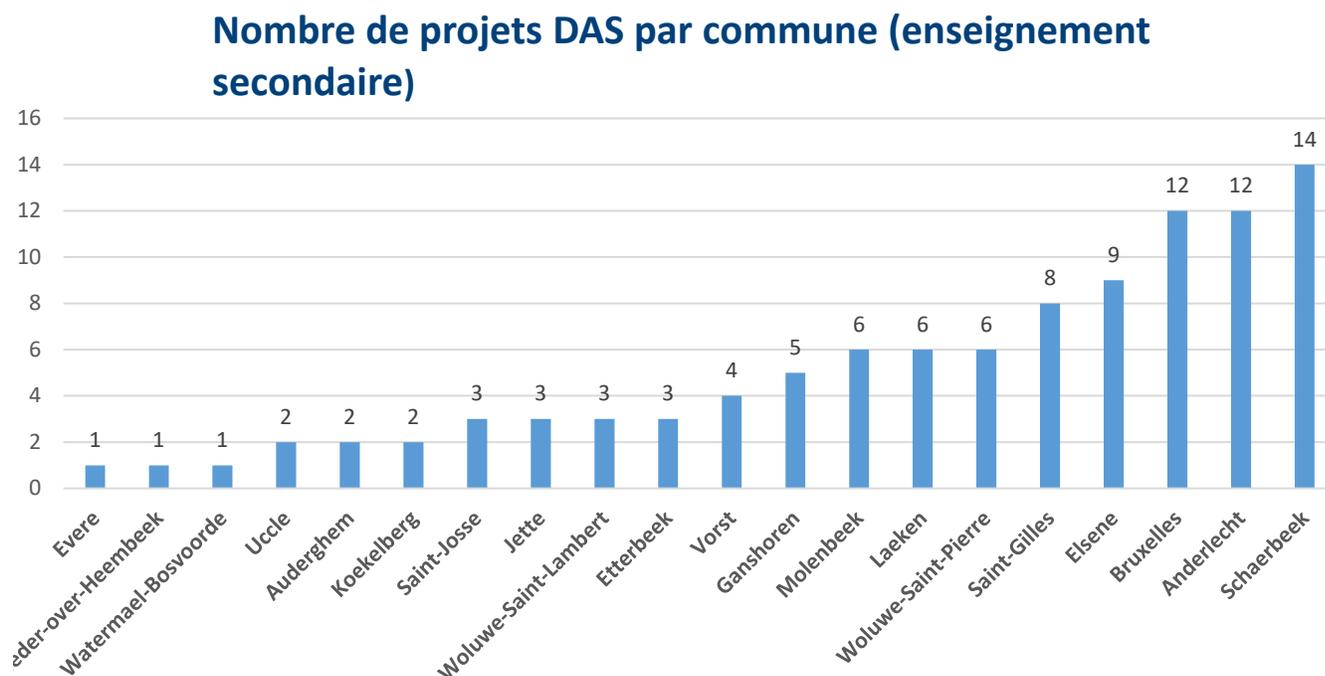
Ce fait est probablement à attribuer à l'offre plus importante d'écoles sur le territoire de ces communes et/ou au plus grand nombre d'écoles dont la population scolaire présente un risque de décrochage scolaire et d'absentéisme scolaire sur le territoire de ces communes (voir pour la même conclusion : Corijn & Lorand, 2012). La commune de Molenbeek possède aussi probablement plus de projets sur son territoire parce que le service communal de prévention mise fortement sur le soutien et le développement des projets DAS dans sa commune. Dans les communes où les écoles dont la population scolaire à risques est moins nombreuse, les projets DAS sont plutôt exceptionnels. Il s'agit d'Ixelles (code postal 1050), Woluwe-Saint-Pierre (code postal 1150), Auderghem (code postal 1160) et Watermael-Boitsfort (code postal 1170). Dans les communes plus petites, telles que Koekelberg (code postal 1081), Berchem-Sainte-Agathe (code postal 1082) et Ganshoren (code postal 1083), il y a également peu de projets DAS. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, l'offre d'écoles dans la commune joue probablement un rôle déterminant. Schaerbeek et Anderlecht disposent en effet d'un grand nombre d'écoles, alors que c'est nettement moins le cas de Molenbeek.

Figure 21a : Nombre de projets DAS par commune, enseignement fondamental¹⁰⁴



¹⁰⁴ Elsene = Ixelles, Watermael-Bosvoorde = Watermael-Boitsfort, Vorst = Forest

Figure 31b : Nombre de projets DAS par commune, enseignement secondaire¹⁰⁵



3.1.3 Analyse des causes (selon les écoles)

Les dossiers DAS contiennent également des informations sur ce que les écoles considèrent comme les causes du décrochage scolaire, auxquelles leurs projets veulent apporter une réponse. Il convient tout d’abord de noter que les écoles citent des caractéristiques à la fois au niveau individuel, comme les capacités cognitives, les troubles de l’apprentissage, les retards d’apprentissage, les handicaps et les traits de la personnalité, etc., et au niveau institutionnel, comme la famille ou les proches, l’école, le quartier (voir modèle Rumberger, chapitre consacré aux causes du décrochage scolaire). Selon les écoles, les deux types de causes coexistent et se renforcent mutuellement.

Si nous observons les causes au **niveau individuel**, il apparaît dans les dossiers que les élèves en retard scolaire ne maîtrisent pas suffisamment la langue et éprouvent des difficultés à s’exprimer dans la langue véhiculaire de l’école. Ils ont ainsi une moins bonne image de soi, manquent de

¹⁰⁵ Elsene = Ixelles, Watermael-Bosvoorde = Watermael-Boitsfort, Vorst = Forest

confiance en eux et sont plus vite démotivés, ce qui peut se traduire par un retard d'apprentissage ou par un comportement inapproprié et déviant. Lorsque des troubles de l'apprentissage, tels que le TDA, le TDA/H, la dyslexie ou les limitations fonctionnelles, s'accompagnent d'un retard de langage, le risque de décrochage est d'après les écoles encore plus grand.

Sur le plan de la **famille**, on constate que les élèves qui appartiennent au groupe à risques sont souvent issus de familles vulnérables, au statut socioéconomique précaire, ou de familles allophones.

D'après les écoles, cette situation empêche les parents de créer un environnement favorisant l'apprentissage.

Les parents ne sont pas en mesure de suivre le parcours scolaire de leurs enfants, en raison d'une connaissance limitée du français ou du néerlandais ou parce qu'ils sont analphabètes. Outre le fait que ces parents allophones (primo-arrivants) rencontrent souvent des difficultés d'adaptation sur le plan linguistique, ils sont confrontés à des problèmes d'intégration socioculturelle. Ils connaissent peu le système scolaire et les habitudes culturelles. Compte tenu de l'absence d'un environnement d'apprentissage qui les stimule et les soutient, les enfants ont souvent l'impression d'être livrés à eux-mêmes et une indépendance précoce peut être observée chez ces élèves.

Parfois, les écoles considèrent aussi la communication difficile entre les parents et l'école comme une cause du décrochage scolaire. Cette communication difficile s'explique par des barrières linguistiques, la peur et la timidité, mais aussi par le fossé entre la culture scolaire et la culture familiale. Il en résulte des problèmes de confiance et de lien avec l'école. Les écoles indiquent également que les familles avec enfants appartenant au groupe à risques encouragent peu, voire pas du tout, leurs enfants à participer à des activités culturelles extrascolaires, de sorte que ces enfants n'ont pas l'opportunité de découvrir ni de perfectionner leurs talents. Les écoles le déplorent car elles considèrent ces activités comme très importantes pour l'épanouissement et l'estime de soi.

Les dossiers précisent également que **le quartier et le contexte de la grande ville** peuvent exercer une influence négative importante sur les élèves. En l'absence de modèles de rôle positifs dans

leur entourage, les élèves ont peu confiance en l'avenir. Leurs conditions de vie ne sont pas non plus optimales pour leur développement. Ils vivent en effet dans des espaces très exigus, où ils ne peuvent pas faire leurs devoirs dans le calme. En outre, ces enfants habitent dans des quartiers multiculturels où peu de gens peuvent les aider dans leurs tâches scolaires.

3.1.4 Groupe cible

La Région de Bruxelles-Capitale impose que les projets DAS soient centrés sur la catégorie d'âge de la scolarité obligatoire, à l'exception des élèves de 3^e maternelle (dans le cadre de la transition vers l'école fondamentale). Néanmoins, dans la pratique, des projets impliquent exceptionnellement aussi les parents.

L'analyse globale pour l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire (voir les tableaux 17 et 18) révèle que **les projets sans catégorie d'âge spécifique** constituent la plus grande catégorie, ce qui indique que les élèves sont plutôt inclus dans un trajet ou un programme sur la base de caractéristiques individuelles (un retard d'apprentissage, par exemple). Les écoles choisissent peut-être aussi de conserver plus de liberté dans la sélection des élèves à inclure dans le trajet ou le programme.

Lorsque le projet cible une catégorie d'âge spécifique, il est à noter que dans l'enseignement fondamental, le **nombre de projets augmente en fonction de l'âge des élèves** (tant par degré que d'un degré à l'autre). Dans la lignée de cette observation, il est également à noter que les élèves de l'enseignement maternel ne constituent pas un groupe cible unique, bien qu'ils soient parfois englobés dans des projets destinés à tous les élèves ou dans des projets destinés au premier degré. Les projets DAS semblent, en ce sens, de nature davantage curative (prise en charge d'un problème existant, par exemple le retard d'apprentissage) que préventive (prévention du retard d'apprentissage). L'attention pour le troisième degré de l'enseignement fondamental peut également dépendre de la préparation à l'épreuve centrale (CEB, cf. projets DAS à Schaerbeek). Dans l'enseignement secondaire, l'accent est mis sur le premier degré. Cette préférence peut être mise en relation avec le constat des écoles selon lequel les élèves doivent encore s'adapter à la

structure et aux pratiques de l'enseignement secondaire et ont souvent aussi besoin d'un soutien supplémentaire en matière de stratégies d'apprentissage.

Enfin, divers projets ne s'adressent pas à une catégorie d'âge donnée, mais à un groupe spécifique d'élèves, comme les élèves DASPA, Rome, cycle 5/8 ou une maturité particulière dans l'enseignement spécial.

Il ressort des dossiers sélectionnés que, comme demandé dans l'appel, la plupart des écoles se concentrent sur des groupes mixtes, où les garçons et les filles sont en nombre égal, bien que dans la pratique, il apparaisse que ce sont principalement les garçons qui constituent un groupe à risques. Le milieu social du groupe cible diverge ou n'est pas cité de manière explicite, mais nous pouvons constater, dans la majeure partie des cas, que l'accent est mis sur les élèves de milieux socioculturels défavorisés (principalement des familles qui ne parlent pas la langue de l'école à la maison) et sur les primo-arrivants.

Tableau 17 : Groupe cible sur la base de l'âge (enseignement fondamental)

Catégorie d'âge enseignement fondamental	
1 ^{er} degré	4,96 %
2 ^e degré	5,79 %
3 ^e degré	9,09 %
Tous âges	46,28 %
Combi 1 ^{er} et 2 ^e degrés	8,68 %
2 ^e et 3 ^e degrés	16,53 %
Autre	8,68 %
Total final	100,00 %

Tableau 18 : Groupe cible sur la base de l'âge (enseignement secondaire)

Catégorie d'âge	Nombre
1 ^{er} degré (12-13-14 ans)	20 %
2 ^e degré (14-15-16 ans)	3 %
3 ^e degré (16+)	3 %
Tous âges	33 %
Combi 1 ^{er} et 2 ^e degrés	14 %
Combi 2 ^e et 3 ^e degrés	18 %
Autre	8 %
Total final	100,00 %

3.1.5 Objectifs visés : favoriser l'engagement psychosocial et l'engagement académique des élèves

Sur la base de l'analyse des pratiques mentionnées dans les plans communaux, on constate que les communes développent, dans la lutte contre l'absentéisme scolaire et le décrochage scolaire, des activités visant la réalisation de 6 objectifs. L'augmentation de l'engagement psychosocial et de l'engagement académique (uniquement auprès du groupe cible des élèves) en fait partie. Les projets DAS peuvent être regroupés globalement sous deux objectifs. Corijn & Lorand (2012) en sont venus à la même conclusion dans leur évaluation des projets DAS/PPS. Ils distinguent en effet deux objectifs similaires : « totalement scolaires » (projets destinés à améliorer les résultats scolaires) et « plutôt psychologiques » (projets axés sur la confiance en soi, les règles de vie, ...).

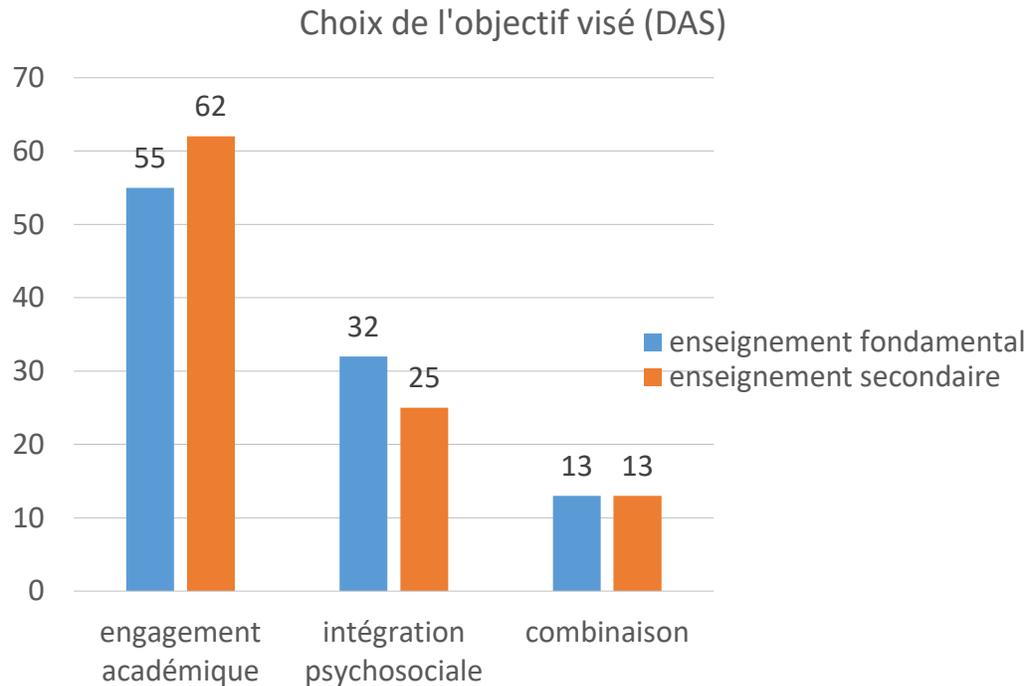
Sous l'objectif visé « **augmenter l'engagement académique** », nous pouvons classer les projets qui sont surtout axés sur une meilleure remédiation et/ou sur l'acquisition des matières scolaires. Il s'agit généralement des matières scolaires jugées essentielles pour un parcours scolaire fructueux (par excellence la langue et les mathématiques). Les dossiers DAS révèlent plus particulièrement

que les écoles espèrent que les élèves prêteront ainsi mieux en classe (en faisant l'expérience de la réussite) et seront ainsi plus motivés, ou développeront davantage de confiance en eux pour s'engager dans leurs tâches scolaires à l'avenir aussi.

Un deuxième groupe de projets DAS donne priorité au deuxième objectif : **le renforcement de l'engagement psychosocial de leurs élèves**. Les écoles qui réalisent de tels projets choisissent d'agir directement sur le développement psychosocial des élèves (à travers des projets centrés sur la confiance en soi, le bien-être, le sens civique, le développement d'un comportement positif) ou sur l'amélioration du climat scolaire (par exemple en mettant sur pied des projets visant à endiguer l'agressivité dans la cour de récréation). Les dossiers DAS montrent que les projets souhaitent ainsi réaliser les conditions socio-émotionnelles requises pour le succès scolaire. La présence de certaines valeurs, de certaines attitudes et d'un certain comportement est nécessaire à cet effet. Les projets sont axés sur ces aspects. Selon Rumberger & Rotermund (2012), il s'agit ici d'attitudes et d'un comportement en relation avec l'engagement social des élèves à l'école. À l'instar du National Research Council (2004), ils déclarent que les élèves restent impliqués de manière positive et active à l'école et dans leur processus d'apprentissage lorsqu'ils ont l'impression d'être compétents et d'avoir le contrôle (*I can*), mais aussi de définir des objectifs et des valeurs en conséquence (*I want to*). La sensation d'être socialement lié ou d'appartenir à la communauté scolaire (*I belong*) et les attitudes et le comportement qui y sont associés sont également cruciaux.

Compte tenu des limitations de l'imposition de codes à des données qualitatives (texte), la méthode de catégorisation ci-dessus offre la possibilité de quantifier aussi les projets DAS en termes de contenu et d'en effectuer des analyses. Cette analyse nous apprend que dans l'enseignement fondamental francophone, une **majorité des écoles fondamentales (54,96 %) choisissent de miser sur l'engagement académique. Dans l'enseignement secondaire, cette part est encore plus importante (62 %)**. Corijn & Lorand (2012) aboutissent à la même conclusion aussi sur la base de leur analyse des projets (année scolaire 2011-2012).

Figure 22 : Choix de l'objectif visé pour les projets DAS



Nous remarquons de grandes différences, selon la commune où se trouve l'école, en ce qui concerne le choix de l'un des deux objectifs visés. Ainsi, les écoles fondamentales de communes telles que Laeken, Schaerbeek, Anderlecht, Jette, Uccle, Auderghem et Woluwe-Saint-Pierre optent principalement, voire exclusivement, pour des projets DAS qui encouragent l'engagement académique des élèves. Dans des communes comme la Ville de Bruxelles (code postal 1000), Saint-Gilles, Etterbeek et Saint-Josse-ten-Noode, en revanche, les projets DAS sont en (grande) majorité centrés sur l'engagement psychosocial. Ces différences découlent probablement de la collaboration de plusieurs écoles d'une commune avec une ASBL (locale) bien déterminée et/ou sont à mettre en relation avec la nature du soutien communal des projets DAS. À Schaerbeek, par exemple, un projet transscolaire communal vise à préparer les élèves au CEB.

3.1.6 Thème spécifique

Selon la structure de l'inventaire des pratiques communales, les communes adoptent en grande partie un rôle de sensibilisation dans leurs activités visant à renforcer l'engagement psychosocial. Pour augmenter l'engagement académique, elles accomplissent surtout un travail de soutien au

profit du groupe cible. Ici aussi, on peut tirer grosso modo la même conclusion. Néanmoins, il est encore possible de distinguer différents accents (thèmes prioritaires) par tâche, comme l'indique le tableau suivant.

Tableau 19 : Thème prioritaire spécifique : comparaison engagement académique contre engagement psychosocial

OBJECTIF	Augmenter l'engagement académique	Renforcer l'engagement psychosocial
TÂCHE	Soutenir	Sensibiliser
THÈME PRIORITAIRE SPÉCIFIQUE	<ul style="list-style-type: none"> *aide dans les matières *remédiation *soutien méthodologique (apprendre à apprendre) 	<ul style="list-style-type: none"> * développement psychosocial * communication non violente * intégration sociale

Dans la catégorie « engagement académique », les projets proposant un soutien global pour une matière ou le domaine d'apprentissage tombent sous le premier thème prioritaire. Le retard d'apprentissage n'est pas le point de départ pour offrir ce soutien aux élèves, mais bien le risque de retard d'apprentissage. Concrètement, il s'agit d'une offre de soutien pour les domaines d'apprentissage comme la langue, les mathématiques ou le développement technique, visant à augmenter les compétences académiques des élèves. En second lieu, ce soutien peut avoir une vocation de remédiation. Le retard d'apprentissage (comme les mauvais résultats) peut être à la base de ce soutien. Ces projets sont principalement destinés aux élèves qui connaissent un retard d'apprentissage en raison de leur maîtrise déficiente de la langue. Le but est de leur faire rattraper leur retard dans ce domaine d'apprentissage. Enfin, le soutien peut être d'ordre méthodologique (*méthode de travail*). Le but est d'inculquer aux élèves des outils ou des stratégies d'apprentissage, comme apprendre à vérifier le journal de classe ou comprendre un devoir, afin que les élèves parviennent à apprendre de manière autonome (à l'avenir) et donc, d'éviter qu'ils développent un retard d'apprentissage. En ce sens, on pourrait dire que la remédiation par rapport au soutien méthodologique a une vocation plutôt curative (rattraper un retard d'apprentissage existant),

tandis que le soutien méthodologique, comme le soutien global dans les matières, est basé sur une stratégie plus préventive (prévenir le retard d'apprentissage à l'avenir).

Pour ce qui est de l'objectif « **renforcer l'engagement psychosocial** », on peut distinguer trois grands axes. Premièrement, les écoles peuvent intervenir essentiellement au niveau du **développement psychosocial** de leurs élèves à l'aide de projets :

- qui visent à agir positivement sur la confiance en soi, le bien-être, l'image de soi, le développement émotionnel ou le développement psychomoteur, et/ou
- qui veulent donner l'opportunité aux élèves d'apprendre à mieux se découvrir et à s'exprimer (talents / forces / identité),
- et/ou qui veulent aider les élèves à grandir dans le respect mutuel.

L'accent est ici toujours mis sur le développement d'attitudes ou de caractéristiques personnelles jugées nécessaires pour pouvoir apprendre correctement ou pour adopter un comportement positif en classe ou à l'école. Le développement de l'élève individuel est ici central. Il s'agit d'élèves qui peuvent peu, ou qui ne peuvent pas, participer à des activités culturelles, pour des raisons financières ou culturelles.

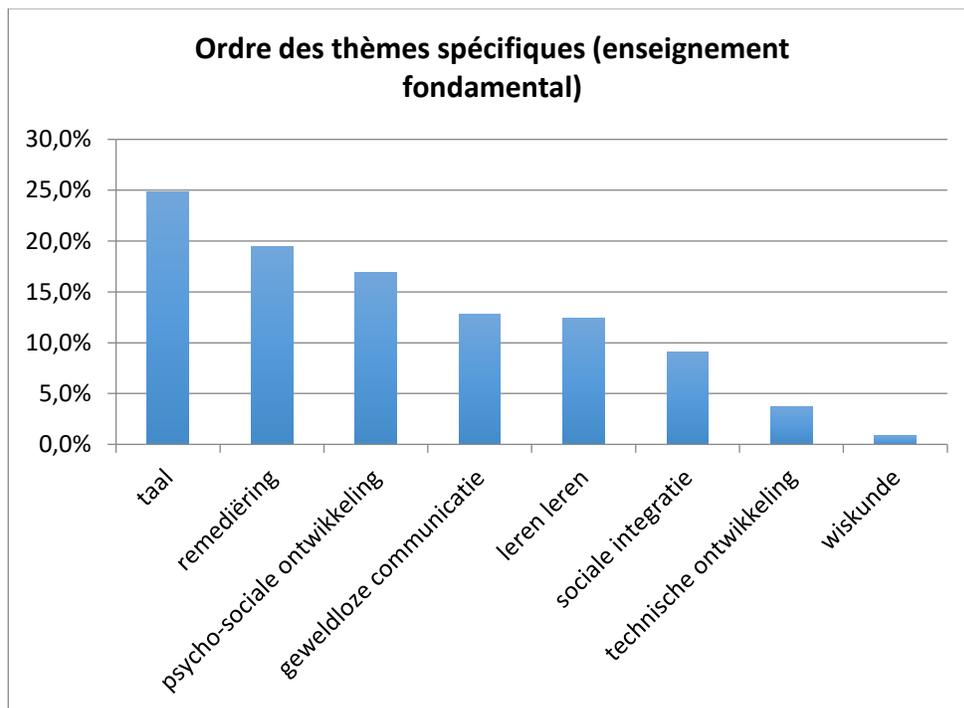
Deuxièmement, nous identifions des projets que nous pouvons ramener au thème prioritaire de la **communication non violente et de la promotion des relations scolaires mutuelles**. Il s'agit globalement de projets qui tentent de modifier positivement les relations mutuelles ainsi que le climat au sein du groupe, de la classe ou de l'école. Les écoles peuvent ainsi se concentrer sur la réduction des conflits, de l'agressivité et de la violence dans la classe ou la cour de récréation. Pour ce faire, elles recourent à l'éducation à la paix et à l'instauration d'un meilleur climat social et relationnel à l'école, dans lequel la communication non violente et une solidarité plus intense occupent une place centrale. Selon les écoles, un tel climat nécessite des activités qui aident les élèves à « canaliser leur énergie », à leur apprendre à respecter certaines règles de comportement ou à leur apprendre à mieux se maîtriser.

Troisièmement, un groupe de projets vise surtout à améliorer l'**intégration sociale** de groupes vulnérables spécifiques à l'école et dans la société (cf. projet Gitanes, offre d'activités de loisirs)

ou à stimuler le sens civique des élèves. Ils recourent ainsi à des ateliers de dialogue afin d'encourager l'action et les principes du pilier de base de notre démocratie.

Dans la pratique, il apparaît que les projets dans l'enseignement fondamental ne se limitent pas tous à un seul thème prioritaire. C'est le cas par définition des projets qui choisissent de développer à la fois l'engagement académique et l'engagement psychosocial des élèves (combinaison d'objectifs), mais même dans les limites d'un objectif, les écoles peuvent avoir plusieurs thèmes prioritaires spécifiques. Dans les figures ci-dessous, nous analysons le thème prioritaire de chaque projet (exprimé en nombre de projets).

Figure 23 : Classement des thèmes spécifiques (enseignement fondamental)¹⁰⁶



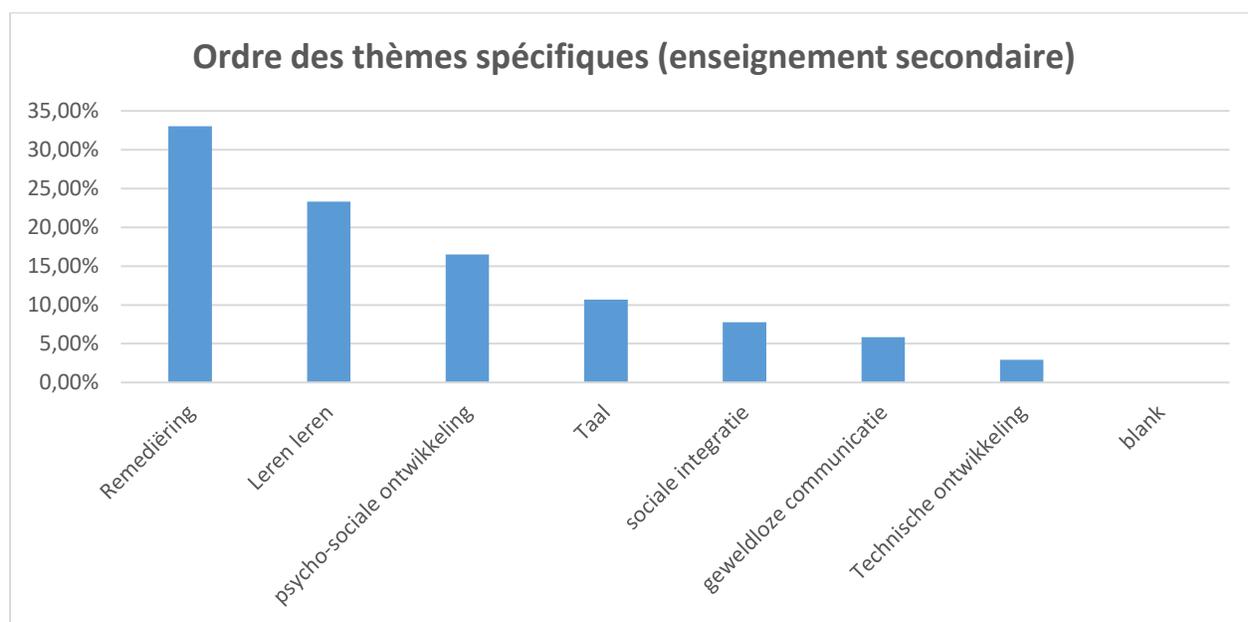
L'analyse révèle que **les écoles fondamentales utilisent le financement DAS principalement pour stimuler l'apprentissage de la langue**. Elles prennent cette décision car elles constatent que souvent, les primo-arrivants et les élèves allophones ne parlent pas le français chez eux et accusent (peuvent accuser) ainsi un retard d'apprentissage à l'école. Il est également intéressant de noter que les projets dans lesquels l'apprentissage de la langue occupe une place centrale sont souvent combinés avec des éléments visant à renforcer le développement psychosocial ou la communication non violente. Les projets concernés semblent ainsi suggérer qu'une meilleure acquisition de la langue a presque automatiquement plus d'impact que les prestations dans la « matière » langue seule ou est une condition importante pour l'épanouissement personnel ou pour le climat scolaire. Après la langue, la remédiation est le thème prioritaire le plus souvent choisi (près de 20 %). Ici aussi, l'accompagnement des devoirs ou l'élimination du retard

¹⁰⁶ Taal=Langue, remediëring = remédiation, psycho-sociale ontwikkeling = développement psychosocial, geweldloze communicatie = communication non violente, leren leren= apprendre à apprendre, sociale integratie = intégration sociale, technische ontwikkeling = développement technique, wiskunde = mathématiques.

d'apprentissage en ce qui concerne la langue est un élément important. Six projets centrés sur la communication non violente y ajoutent un soutien scolaire. Il s'agit souvent de projets qui souhaitent permettre aux élèves, pendant la pause de midi, d'occuper utilement leur temps dans divers ateliers, afin de réduire les conflits dans la cour de récréation (moins d'élèves dans la cour de récréation signifie en effet plus de chances de conserver une vue d'ensemble et d'intervenir à temps).

Dans l'**enseignement secondaire**, l'attention accordée au soutien pour le domaine d'apprentissage « langue » ainsi que la communication non violente est moindre. Les projets visent principalement à stimuler l'engagement académique des élèves, à travers la remédiation et l'apprentissage. La catégorie de l'intégration psychosociale comprend des projets ayant pour thème prioritaire spécifique la « citoyenneté », ce qui signifie qu'ils sont axés sur l'intégration sociale des élèves en dehors de l'école (ex. création d'un lien positif avec la ville ou le quartier, par exemple).

Figure 24 : Ordre des thèmes spécifiques enseignement secondaire¹⁰⁷



¹⁰⁷ Taal=Langue, remediëring = remédiation, psycho-sociale ontwikkeling = développement psychosocial, geweldloze communicatie = communication non violente, leren leren= apprendre à apprendre, sociale integratie = intégration sociale, technische ontwikkeling = développement technique, wiskunde = mathématiques.

3.1.7 Type d'action et choix des outils

Un projet DAS est pratiquement toujours basé sur le type d'activité « actions collectives », ce qui ne veut pas dire que le soutien dans un contexte de groupe ne puisse pas être apporté sous la forme d'un encadrement individuel. Un tutorat ou *peer-tutoring*, par exemple, peut exister dans une importante mesure sous forme d'un accompagnement entre *tuteur* et *tutoré*. Mais dans la pratique, un *tutor* travaille souvent avec plusieurs *tuteurs* ou des petits groupes de *tutorés*.

Tout comme dans les pratiques communales, les écoles peuvent faire un choix, dans leurs actions collectives, parmi différents outils (ou formes de travail), souvent en étroite corrélation avec l'objectif et/ou thème spécifique choisi. Bien que de nombreuses écoles en général parlent d'*ateliers* qui ont lieu pendant la pause de midi ou après les heures de cours (conformément aux règles du DAS), il existe des différences importantes en termes de choix de l'approche. Ici aussi, nous avons tenté de classer les différents outils en catégories et, ainsi, de les rendre quantifiables. Nous avons obtenu de cette manière 11 outils différents : ateliers divers, école de devoirs ou tutorat, sport, jeu, action, STEM¹⁰⁸/ICT, mathématiques, acquisition de la langue, musique, art et création et théâtre.

Un aspect intéressant, dans ce cadre, réside dans le fait que les outils peuvent être classés selon l'approche pédagogique : apprentissage formel ou apprentissage informel. Selon Blyth et LaCroix-Dalluhn (2011), l'*apprentissage formel* repose sur le contenu. Cela signifie que l'on opte pour une approche basée sur des instructions intentionnelles dans un environnement structuré. Le but est de stimuler le développement académique et la réussite scolaire (grâce à de meilleurs résultats dans certaines matières). Le choix d'outils comme l'école de devoirs ou le tutorat, ou des ateliers STEM/ICT, mathématiques ou acquisition de la langue en fait partie. L'*apprentissage informel* renvoie à une offre d'opportunités d'apprentissage structurées et intentionnelles, où l'accent est mis sur le développement de compétences non cognitives. Il s'agit souvent de formes d'apprentissage par le jeu ou d'apprentissage dans le cadre de programmes informels. Le choix de

¹⁰⁸ STEM= Science, Technology, Engineering et Mathematics (la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques). Il s'agit de workshops où le développement technique des élèves et les TIC sont développés.

tels outils revient d'ailleurs dans les projets DAS. Il y a en effet des ateliers consacrés au sport, au jeu, à l'action, à la musique, à l'art et à la création et au théâtre. Le but est de développer un sentiment de compétence, de confiance en soi, d'appartenance et d'importance de l'efficacité personnelle (« *self-efficacy* »). Une approche pédagogique comme l'apprentissage informel sera dans cette optique étroitement liée au choix de l'engagement psychosocial des élèves. Le choix des ateliers dans lesquels l'apprentissage informel est central (cf. Brede School) est lié à l'inaccessibilité de ces formes d'apprentissage pour les élèves défavorisés. Tous les parents ne peuvent pas se rendre dans un musée avec leur enfant en vue d'un apprentissage informel, toutes les familles n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants en stage de sport, etc.

Dans plusieurs projets DAS, on voit que différents outils ou types d'ateliers peuvent être proposés simultanément (souvent, les élèves choisissent l'un de ces ateliers). Nous avons placé ces projets dans la catégorie des **ateliers divers**. Il peut aussi s'agir d'une combinaison d'ateliers où l'apprentissage formel occupe une place centrale (souvent pour certains élèves, par exemple ceux qui ont un retard d'apprentissage) et d'ateliers recourant à des outils informels (par exemple une combinaison d'école de devoirs et d'atelier sportif). De tels ateliers sont fréquents dans l'enseignement fondamental, mais rares dans l'enseignement secondaire (voir la Figure 25a). Ce choix traduit souvent la décision prise par l'école d'offrir un vaste éventail d'activités pendant la pause de midi ou après les heures de cours, dans lequel presque chaque élève pourra trouver ce qui lui plaît.

Les projets centrés sur la remédiation ou offrant un soutien méthodologique choisissent en grande partie de le faire à travers l'organisation d'une **école de devoirs** ou d'un **tutorat**. Près de 30 % de tous les projets DAS **dans l'enseignement fondamental**, par exemple, prennent forme de cette manière, qui est aussi le type d'action le plus souvent choisi. La popularité des écoles de devoirs ou du tutorat est encore plus grande dans l'enseignement secondaire, où environ la moitié des projets relèvent de cette catégorie. Fait frappant aussi : les tutorats, visant un encadrement plus individuel, sont bien plus fréquents que dans l'enseignement fondamental. Il est intéressant de noter que le tutorat n'est pas seulement assuré par les adultes ou des étudiants d'une école supérieure, mais aussi par le biais du *peer-tutoring* (les élèves du 3^e degré sont alors les tuteurs des élèves du 1^{er} degré).

Des **ateliers artistiques** sont également régulièrement organisés aussi, dans l'enseignement fondamental ou secondaire : théâtre (y compris cinéma et expression), musique (orchestre à l'école, par exemple), art et création. Ces ateliers sont généralement mis sur pied dans le cadre du thème prioritaire « développement psychosocial », mais se retrouvent aussi souvent sous le thème prioritaire « langue », surtout si le théâtre est choisi comme outil. En ce qui concerne le type d'« action » choisi, le thème prioritaire « langue » occupe donc également une position distincte, en ce sens que dans la pratique, il est stimulé à la fois à travers des écoles de devoirs, des ateliers centrés sur l'acquisition de la langue (formes de logopédie, par exemple des exercices sur la reconnaissance des sons, ou alphabétisation) et à travers des formes d'apprentissage informel dans lesquelles l'utilisation effective de la langue joue un rôle central ou est stimulée.

Les **ateliers de sport et de jeu** sont les plus fréquents lorsque l'accent est principalement mis sur l'amélioration du climat relationnel au sein de la classe ou de l'école. Le sport est considéré comme un moyen de parvenir à se maîtriser, tandis que le jeu devient une possibilité d'apprendre à vivre ensemble. De tels ateliers sont bien plus fréquents dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire. Enfin, **développer soi-même des actions**, par exemple jardiner ou mettre en place des actions sociales dans le quartier, est une forme typique d'apprentissage informel qui relève du thème prioritaire « intégration sociale ».

En résumé : le choix du type d'action n'est pas le fruit du hasard, mais coïncide avec l'objectif général et le thème prioritaire. Seul le thème prioritaire « langue » connaît une grande diversité de types d'action, et donc une vaste portée. Dans l'enseignement fondamental, on opte moins souvent pour des outils ou des formes de travail qui sont d'ordre pédagogique formel (voir tableau, il s'agit de près de 43 %) que dans l'enseignement secondaire, où les écoles de devoirs et le tutorat occupent déjà la moitié des projets.

Figure 25a : Ordre des outils enseignement fondamental (pourcentage)¹⁰⁹

¹⁰⁹ Huiswerkklas = école de devoirs, spel = jeu, taal = langue, théâtre = theater, muziek = musique, actie = action, art / crea, wiskunde = mathématiques

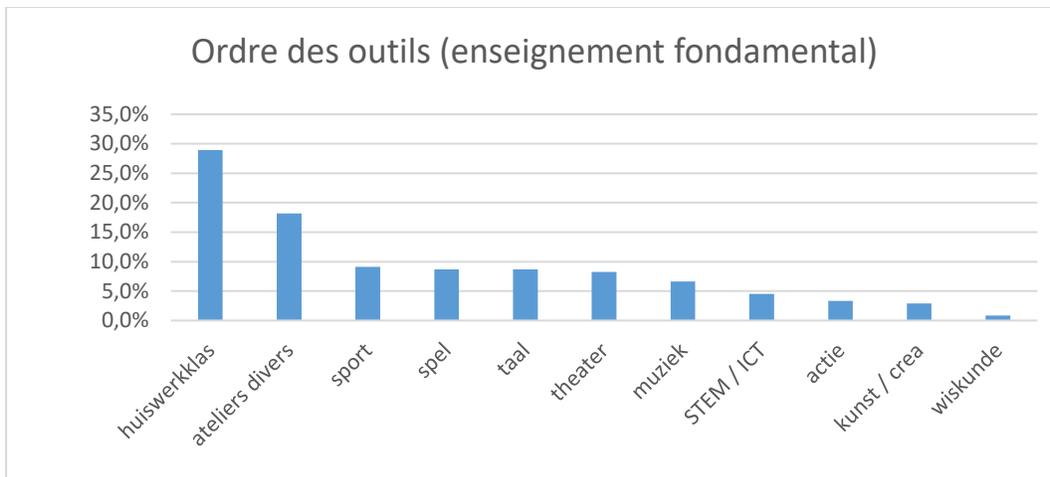
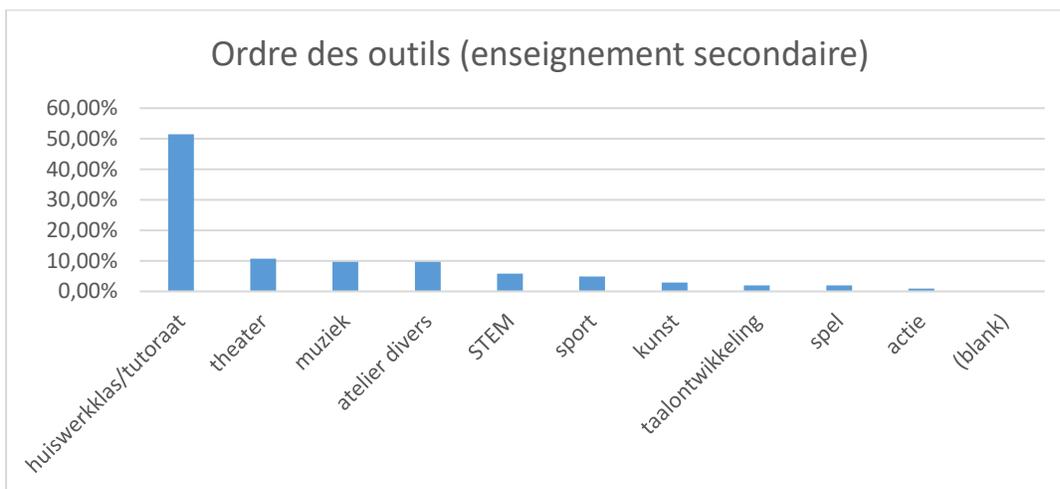


Figure 25b : Ordre des outils enseignement secondaire (pourcentage)¹¹⁰



¹¹⁰ Huiswerkklas = école de devoirs, spel = jeu, taal = langue, theater = théâtre, muziek = musique, actie = action, art / crea, wiskunde = mathématiques

Tableau 20 : Pourcentage d'outils pour l'apprentissage formel (enseignement fondamental)

Correspondant à l'enseignement formel (enseignement fondamental)	à / Part en pourcentage
École de devoirs	28,9
STEM / ICT	4,5
Acquisition de la langue	8,7
Mathématiques	0,8
Total	42,9

3.1.8 Partenaires

Les écoles engagent dans la plupart des cas des ASBL qui organisent et encadrent les activités dans les écoles. Quelques écoles choisissent de faire intervenir leurs propres enseignants, souvent dans des activités axées sur l'apprentissage scolaire. Selon la coordonnatrice régionale DAS, on observe une tendance à la hausse en la matière. L'avantage, c'est que les enseignants connaissent bien les élèves et l'école. Le plus souvent, les écoles recourent à des ASBL locales. L'avantage offert par ce choix, c'est que l'expertise externe apporte de nouvelles méthodiques et perspectives, qui peuvent stimuler positivement l'apprentissage scolaire ou le développement psychosocial des élèves. Mais pas seulement. Quelques ASBL organisées à l'échelon régional sont également actives dans plusieurs écoles, dans différentes communes. Le plus grand acteur général est Schola ULB (offre de tutorats), avec 57 écoles participantes. Les ASBL Bambins futés (ateliers sportifs et culturels), De Foyer (projets d'intégration Roms), Centre Culturel Omar Khayam (projets articulés autour du théâtre), Remua (projets musicaux) sont également par exemple engagées par plusieurs écoles. Selon les règles du programme, ces ASBL sont obligées d'introduire une demande par école et de faire passer le financement par l'école ou la commune.

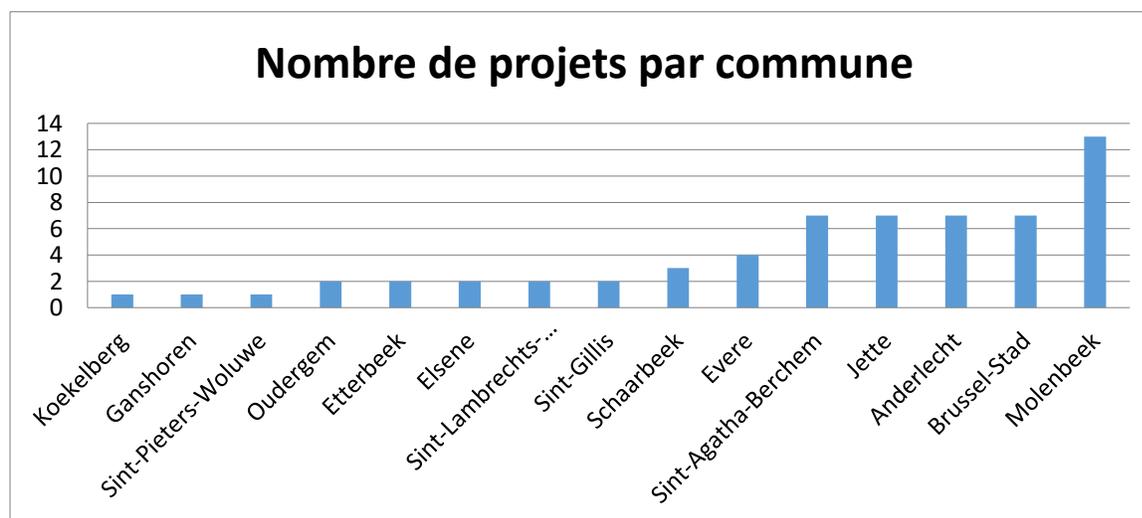
3.2 Analyse projets PPS (Preventie Programma Schoolverzuim)

3.2.1 Profil des instances qui introduisent des demandes

Les projets PPS néerlandophones approuvés étaient au nombre de 61 pour l'année scolaire 2016-2017, répartis équitablement entre les réseaux d'enseignement, selon leur part réelle en Région bruxelloise. Les 61 projets PPS sont répartis entre 56 écoles. Cela signifie que seules 5 écoles ont 2 projets approuvés. Les écoles néerlandophones font nettement moins usage de cette possibilité dans le programme que les écoles francophones. L'un des projets ne semble pas lié à une école, mais est organisé dans différentes écoles. Plusieurs écoles, réparties dans plusieurs communes, peuvent faire usage de l'offre et sont impliquées.

Comme pour les projets DAS, la plupart des projets se déroulent dans les écoles fondamentales. 42 projets PPS sont organisés dans l'enseignement fondamental, 18 dans l'enseignement secondaire et 1 dans l'enseignement secondaire spécial. Pour ce qui concerne le nombre de projets par commune, on est à nouveau frappé par le fait que le taux de personnes défavorisées dans la commune, en combinaison avec le nombre d'écoles néerlandophones sur le territoire, constitue le principal déterminant du classement (voir la Figure 26). La plupart des projets PPS se déroulent à Molenbeek, Bruxelles-Ville (Bruxelles et Laeken), Anderlecht, Jette et Berchem-Sainte-Agathe. Dans les communes d'Uccle, Saint-Josse-Ten-Noode, Forest et Watermael-Boitsfort, aucun projet néerlandophone n'est organisé.

Figure 26 : Nombre de projets PPS par commune



3.2.2 Objectifs visés : prévenir et remédier au décrochage et « Brede School »

Globalement, les projets sont surtout destinés à renforcer de manière préventive l'attachement des jeunes à l'école, afin de prévenir le décrochage scolaire. Les moyens du projet sont utilisés en parallèle avec une politique existante en matière de suivi et de décrochage scolaire. La VGC (voir le chapitre consacré aux actions politiques) soutient les écoles néerlandophones en faisant mieux connaître l'appel à projets de la Région de Bruxelles-Capitale auprès des écoles et en facilitant la demande. Pour ce faire, la VGC propose deux modèles préétablis : le coaching d'accrochage scolaire et les projets Brede School. L'école peut reprendre ce modèle et l'adapter à son propre contexte. La VGC apporte également son aide lors de l'évaluation des projets de l'année scolaire écoulée.

Les écoles choisissent dans leur demande de suivre ce modèle. Cela permet d'établir la même distinction entre d'une part les **projets de coaching d'accrochage scolaire** (25 projets durant l'année scolaire 2016-2017), et d'autre part les projets « Brede School » où les écoles organisent des ateliers après les heures de cours et pendant la pause de midi (35 projets durant l'année scolaire 2016-2017). Les deux types de projets se rencontrent à la fois dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire, avec leurs propres thèmes prioritaires en fonction du niveau d'enseignement. Ainsi, les écoles fondamentales misent plus fortement sur des projets « Brede School » et les écoles secondaires, sur des projets de « coaching d'accrochage scolaire ». Il existe toutefois une tendance dans les écoles fondamentales (par rapport à l'année scolaire 2015-2016) visant à miser davantage sur des projets de coaching d'accrochage scolaire.

Le modèle précise que les **projets de coaching d'accrochage scolaire** ont pour but de prévenir le comportement de décrochage scolaire et d'y remédier. Selon le cadre européen, ils évoluent ainsi, selon le cas, sous le volet « prévention » (prévenir) ou sous le volet « intervention » (remédier au comportement problématique de décrochage scolaire). Sous le volet « prévention », les actions individuelles du coach d'accrochage scolaire jouent un rôle central et visent à réagir rapidement face à un début de comportement de décrochage scolaire, grâce à un bon suivi et une action rapide, en concertation avec toutes les parties concernées. Le coach d'accrochage scolaire peut également entreprendre des actions collectives, notamment au niveau de l'école et de l'équipe

scolaire, en développant une politique en matière de décrochage , ainsi qu’au niveau des élèves (du groupe cible), en proposant, pendant la pause de midi et après les heures de cours, des activités pédagogiques et éducatives destinées à inculquer aux élèves une attitude positive par rapport à « l’apprentissage » (ces activités sont ainsi très comparables aux projets DAS, voir le tableau ci-après).

Les **projets Brede School** partent de l’idée qu’en plus de l’implication de l’élève, « *l’implication des parents, de l’école et du quartier, le renforcement du sentiment de responsabilité et le développement structurel de leur relation mutuelle sont importants dans la lutte contre le décrochage scolaire et la fatigue scolaire* » (modèle VGC 2016-2017). Les projets Brede School ont pour but de renforcer ces relations et d’augmenter l’implication de tous les partenaires à l’école et aux abords grâce à une collaboration structurelle. Les activités qui sont mises en place à cet effet misent surtout sur l’éducation informelle développée en collaboration avec (le réseau) des partenaires néerlandophones du quartier. On remarque dans l’analyse des demandes que c’est la collaboration scolaire avec les partenaires du quartier qui joue un rôle central, plus que l’intégration ou la vie en communauté dans le quartier.

3.2.3 Type d’activités et outils choisis

Étant donné l’utilisation de modèles prédéfinis, il semble à première vue que l’objectif et le thème prioritaire des projets dans les écoles néerlandophones diffèrent fortement des projets DAS. Toutefois, si nous nous penchons sur le type d’activités et les outils choisis (formes de travail), il s’avère qu’ici aussi, comme dans le cas des DAS, les écoles organisent des ateliers formels et informels, avec le soutien de partenaires (du quartier) qui viennent animer ces ateliers (voir le tableau ci-après). Il semble, en ce sens, que les modèles, malgré la force directrice qui en émane, permettent aux écoles d’entreprendre une grande diversité d’actions. Nous remarquons dans le même temps que sous l’influence du modèle « coaches d’accrochage scolaire », les écoles développent des plans (de politique) afin de suivre les absences et d’agir rapidement, en concertation avec les personnes concernées. Nous ne retrouvons pratiquement pas de projets de ce type au niveau politique des écoles parmi les projets DAS. Il est toutefois possible d’établir un parallèle entre les médiateurs scolaires (commune et FWB) et les coaches d’accrochage scolaire,

qui peuvent opérer en interne et en externe dans une école donnée. Les deux partent en effet des élèves individuels ou des situations concrètes pour se mettre à l'œuvre, et ce à travers des actions tant individuelles que collectives. Le but est dans les deux cas d'améliorer les relations mutuelles entre l'école et l'élève (créer un attachement positif entre l'école et l'élève ou le restaurer). Par contre, les coaches d'accrochage scolaire lancent leurs actions sur la base d'une analyse des absences, tandis que les médiateurs scolaires (communes et FBW) partent davantage d'une analyse du climat scolaire et du bien-être psychosocial des élèves.

Tableau 21 : Type d'activités et outils choisis pour les projets PPS

	Coaching d'accrochage scolaire / à l'heure à l'école	Projets Brede School
Enseignement secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Suivi strict des absences et remédiation intensive au comportement de décrochage scolaire grâce à un suivi direct des absences du matin et de l'après-midi, des appels téléphoniques, des SMS aux parents, des entretiens entre le coach et le jeune et/ou les parents et, si nécessaire, des visites à domicile. • Souvent complété par l'organisation d'activités pédagogiques et éducatives, sous forme d'ateliers pendant la pause de midi et/ou d'accompagnement des devoirs / de l'étude. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation d'ateliers créatifs, sportifs, etc. pendant la pause de midi (parfois après les heures de cours), souvent en relation avec le perfectionnement du néerlandais. • Autres formes ; écoles de devoirs / écoles de devoirs ICT, petits déjeuners éducatifs <p>Nombre : 3</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Le coach fait partie d'une équipe et se concerte chaque semaine avec l'équipe de suivi à l'école <p>Nombre : 15</p>	
Enseignement fondamental	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation des parents et des enfants à l'importance de venir à l'école tous les jours et d'être à l'heure. Souvent, seuls quelques enfants ont besoin d'une approche plus invasive. • Approche principalement centrée sur les parents, contacts au portail de l'école, appels téléphoniques, courriers, ... • Utilisation fréquente du matériel « Vroege Vogels ». • Souvent combiné avec une action sur le bien-être à l'école, notamment grâce à l'organisation d'ateliers pendant la pause de midi ou après les heures de cours. <p>Nombre : 10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation de divers ateliers créatifs, sportifs, etc. (sport, jeu, théâtre, bois, potager, musique, échecs), pendant la pause de midi ou après les heures de cours. • Accent sur l'amélioration du bien-être, l'épanouissement des talents au sens large, l'orientation vers l'offre extrascolaire, le développement des compétences sociales, l'utilisation du néerlandais dans un contexte informel, etc. • Souvent à l'initiative de l'école fondamentale ou impliquant l'école fondamentale et des partenaires du quartier. <p>Nombre : 32</p>

Tableau extrait de l'inventaire de Trogh (2017)

4. FACTEURS DE SUCCÈS, PROBLÈMES ET SUGGESTIONS DES PARTIES PRENANTES

Dans les deux groupes thématiques avec les parties prenantes (voir la méthodologie dans ce chapitre), nous avons également demandé quelles étaient leurs expériences avec les projets DAS/PPS. Sur la base de ces anecdotes du terrain, nous avons déjà pu distiller quelques facteurs de succès, problèmes et suggestions pour l'avenir. Nous présentons les facteurs de succès, problèmes et suggestions qui ont été évoqués par différentes parties prenantes ou au sein des focusgroups, ou qui ont été soulignés par la plupart des personnes présentes. Ce qui suit représente donc la vision des parties prenantes.

4.1 Facteurs de succès

- Une bonne communication entre la coordonnatrice DAS régionale, le coordinateur DAS communal et l'école. Celle-ci est nécessaire pour une bonne répartition des rôles. Il importe dans ce cadre que la commune sache quels projets se déroulent sur son territoire, avec quelles autres subventions le projet peut être soutenu, qu'elle parvienne à réunir les différentes parties locales impliquées dans des réseaux d'apprentissage (comme c'est le cas dans quelques communes, voir pour des exemples le chapitre consacré aux pratiques communales de lutte contre le décrochage scolaire) et qu'elle offre un soutien pédagogique lorsque c'est nécessaire et demandé.
- *Une bonne entente et un bon partenariat entre les parties impliquées à l'école et les partenaires externes (ASBL concernées), nécessaires pour pouvoir faire un usage optimal des expertises mutuelles et faciliter la gestion du projet (en lui apportant un soutien collectif). Les enseignants connaissent bien les élèves, tandis que le partenaire externe dispose d'une expertise et de spécialisations complémentaires que les acteurs scolaires n'ont pas. Cette bonne entente vient souvent avec les années. Une école qui travaille toujours avec les mêmes ASBL ou associations a l'avantage de bien les connaître au bout d'un moment. Cette continuité est un facteur de succès important.*
- Les projets DAS/PPS ont plus de succès lorsque les écoles s'inscrivent dans le cadre élaboré (au lieu de couvrir leurs propres faiblesses) et ont une relation avec l'équipe pédagogique.

Lorsque les enseignants, par exemple, sont également impliqués dans l'exécution, cela peut changer positivement la dynamique dans la relation entre les élèves et les enseignants, et avoir ainsi une influence sur les relations quotidiennes en classe.

- À Saint-Gilles, le coordinateur DAS communal travaille aussi pour Accueil Temps Libre, ce qui permet une bonne connaissance de tous les acteurs locaux.
- Les projets cités comme fructueux par les participants sont souvent à même d'impliquer les parents (par exemple le projet *Mamy et Papy lecteurs*) et/ou essaient de renforcer l'engagement psychosocial des élèves (accent sur la confiance en soi) parce que cela peut, selon eux, avoir une influence positive sur l'apprentissage.
- La liberté de donner soi-même forme au projet. Le nombre minimum d'élèves à atteindre n'est par exemple pas imposé. Ou encore, le DAS/PPS ne pénalise pas. Mais il est possible d'obtenir un bon soutien du coordinateur régional (par exemple concernant l'ASBL à impliquer de préférence). Cette combinaison de liberté d'une part, et de possibilité de soutien, d'autre part, est très appréciée.
- Les projets Brede School dans le cadre PPS (enseignement néerlandophone) parviennent à impliquer le quartier, ce qui est considéré comme une source d'inspiration pour les projets DAS.
- Les projets ont une place au sein des écoles, ce qui permet à l'ASBL ou à la commune d'atteindre un public que sinon elle ne pourrait que difficilement viser.
- Grâce aux projets, les enfants et jeunes issus de familles défavorisées ont accès à la culture, ce qui ne serait pas possible sans ces projets.

4.2 Problèmes

- La coordination et la communication entre les différentes parties impliquées ne se déroulent pas toujours comme souhaité. Pour ce qui est de la coordination, la répartition des rôles entre les différentes parties, surtout, ne semble pas claire. Jusqu'où va la tâche de l'enseignement et à partir de quel moment une collaboration avec des partenaires externes est-elle nécessaire ? En ce sens, on ne sait pas toujours clairement ce que l'on peut attendre, et de qui. Les parties prenantes signalent aussi qu'une bonne collaboration

n'est pas toujours garantie (par exemple à cause d'un partenaire externe qui ne respecte pas toujours ses engagements).

- L'implication des écoles (pour de nombreuses équipes scolaires, le DAS n'est pas une priorité, et les enseignants sont souvent surchargés) est souvent trop faible, de sorte que l'impact du projet est moindre, par exemple parce que la pratique quotidienne en classe ou à l'école ne change pas alors qu'une approche différente des élèves est nécessaire pendant les heures de cours normales. Il s'avère également difficile d'impliquer les parents dans les projets.
- Les parties prenantes signalent également quelques problèmes concernant le cadre existant dans lequel il faut travailler selon l'appel à projets. Comme cela a été dit, ce cadre laisse, surtout du côté francophone, beaucoup de liberté aux parties prenantes, qui apprécient un tel degré de liberté (voir 4.1). Cependant, cette liberté peut aussi créer un vide dans lequel les parties impliquées ne savent pas toujours clairement ce qu'elles devraient (idéalement) faire, ni pourquoi. Il n'y a pas de contrôle postérieur non plus, ni d'engagement de résultat, de sorte qu'il est difficile d'évaluer quel est l'impact précis des projets sur le décrochage scolaire. Un autre point important est que les projets doivent être introduits annuellement, ce qui laisse peu de temps de préparation et d'exécution pour bien réaliser un projet et lier durablement l'école à l'action d'un partenaire externe. En outre, la fin des subventions signifie aussi la fin du projet.
- Sur le plan des modalités financières, il s'avère que les partenaires externes (ASBL) et parfois aussi les écoles (catholiques) sont souvent payés par la suite. Les petites ASBL, qui ont pourtant une expertise pertinente, ont ainsi des difficultés à proposer leurs services. Le financement est par ailleurs souvent insuffisant, et trop peu indexé que pour pouvoir véritablement faire la différence pour les ASBL et les écoles.

4.3 Suggestions

Voici les principales suggestions des parties prenantes, en bref :

1. Demande d'un programme pluriannuel, afin de mettre mieux et plus durablement les parties concernées en accord.

2. Possibilité de paiement préalable.
3. Répartition plus claire des rôles des écoles, des ASBL et des communes, mais les communes doivent pouvoir continuer à jouer un rôle central, afin que les projets DAS bénéficient d'un ancrage local. Elles connaissent le terrain et les parties prenantes.
4. Groupe cible : créer plus explicitement la possibilité d'impliquer les parents dans les projets et de travailler avec des groupes plus jeunes (école maternelle). Les enfants de l'école maternelle ne pouvaient jusqu'ici pas être impliqués en tant que groupe cible parce qu'ils ne sont pas concernés par l'obligation scolaire (l'appel à projets exige que le groupe cible soit soumis à l'obligation scolaire).
5. Demande importante en faveur de davantage de concertation substantielle entre les communes et entre les différentes ASBL, au-delà des frontières linguistiques et au sein d'un projet entre les parties concernées. Aujourd'hui, tout se déroule encore souvent en parallèle, même quand il s'agit de faire la même chose.
6. En termes de contenu : formuler plus explicitement l'appel à projets avec des objectifs, mais laisser la liberté quant à la forme. Les parties concernées préféreraient que l'on mise davantage sur les facteurs contextuels qui influencent négativement les résultats d'apprentissage, à savoir l'engagement psychosocial et le climat scolaire.
7. Réfléchir à l'évaluation de l'impact, et mieux communiquer les résultats globaux des projets DAS.

CHAPITRE 6 : Analyse détaillée des pratiques bruxelloises inspirantes

Ce chapitre décrit en détail et de manière approfondie quelques pratiques de la Région de Bruxelles-Capitale. Nous avons choisi des pratiques que nous considérons comme inspirantes. Il s'agit donc de pratiques qui, selon nous, comportent une méthode de travail, une vision et/ou une approche promouvant une stratégie bruxelloise commune contre le décrochage scolaire (voir le chapitre 8, où nous faisons référence à ces pratiques). Le présent chapitre explique aussi la façon dont les organisations qui obtiennent des subventions sur la base des actions politiques des différents acteurs intentionnels (voir le chapitre 3) donnent concrètement forme à leurs projets.

1. MÉTHODOLOGIE

Nous avons sélectionné les pratiques sur la base des critères suivants :

- Nous avons donné la préférence aux *projets intégraux*. Il s'agit de projets dans lesquels les élèves (et leurs parents) ont été suivis pendant une longue période (0-18 ans), auxquels collaborent des acteurs, et dans lesquels plusieurs des objectifs nommés (voir le chapitre 4) présentent une corrélation cohérente, ou encore de projets dans lesquels une organisation est active à plusieurs niveaux du cadre européen.
- Il s'agit de préférence d'actions communales et/ou dépassant le cadre scolaire, ou d'une organisation financée par plusieurs pouvoirs publics.
- Au moins une action (ou plusieurs) cadre dans la stratégie prévention, intervention et compensation, comme le veut le cadre européen et fournit un travail innovant dans ce contexte.

Le but était de sélectionner une dizaine de pratiques, avec une proportion équivalente d'organisations néerlandophones et francophones (2-8), et une initiative bilingue.

Nous avons ensuite soumis la sélection au comité de pilotage et au comité d'accompagnement, et leur avons demandé de nous recommander des pratiques inspirantes qu'ils connaissaient.

Une fois la sélection effectuée, nous nous sommes adressés aux personnes de contact les plus indiquées dans l'organisation pour une visite sur place. Les fiches ci-dessous s'accompagnent d'un rapport de cette visite. Chaque fiche décrit la pratique, l'objectif, la vision, les activités, la méthode de travail, le financement et une brève description des facteurs de succès, des obstacles et des conditions à intégrer dans le cadre de la cessibilité.

Comme certaines organisations francophones n'ont pas réagi, les organisations néerlandophones sont surreprésentées et l'objectif n'a pas pu être atteint.

2. PRÉSENTATION GLOBALE DES PRATIQUES

Les pratiques suivantes sont décrites selon les objectifs que nous avons identifiés sur la base de l'analyse des plans communaux (voir le chapitre 3) :

- 1) **FEFA** (Football-Études-Familles-Anderlecht) ASBL: une organisation qui tâche de promouvoir l'engagement psychosocial et l'engagement académique des élèves, à travers une combinaison de sport, d'école de devoirs et d'aide psychosociale aux parents et élèves, en vue d'un épanouissement complet des jeunes. Le projet est principalement de nature préventive et intégrale.
- 2) **Odyssée asbl**: L'organisation s'adresse aux jeunes qui menacent de décrocher de l'école ou qui ont déjà décroché. Elle veut les remettre sur le bon chemin et les guider personnellement, en vue de les réintégrer dans le parcours scolaire ou de leur faire obtenir un diplôme. Leur pratique se situe donc entre l'intervention et la compensation.
- 3) *Projet La Rentrée faut-y penser (Promo Jeunes AMO)* : Un projet qui essaie d'encourager les parents à inscrire leurs enfants à temps. Le but principal du projet est de promouvoir « une transition plus aisée lors des changements cruciaux dans le parcours scolaire ».
- 4) **Les Amis d'Aladdin**: Il s'agit d'une maison de quartier à Schaerbeek qui suit les enfants et jeunes de 0 à 18 ans et leur offre un soutien dans différents aspects de leur vie (également un soutien scolaire). Il s'agit d'un projet intégral centré sur le quartier.

- 5) **Le Centre Culturel Omar Khayam asbl**: Différentes écoles engagent l'asbl pour ses projets DAS en vue d'améliorer la cohésion sociale. L'asbl s'adresse surtout aux migrants et primo-arrivants. L'organisation tente de favoriser l'engagement psychosocial des élèves de manière créative.
- 6) **Toekomstatelier / Atelier de l'avenir** : Il s'agit d'une organisation bilingue qui se propose d'ouvrir des perspectives d'avenir aux enfants âgés de 10 à 14 ans issus de quartiers socioéconomiquement défavorisés de Bruxelles en leur faisant découvrir toutes les facettes de la société.
- 7) **Abrusco**: L'organisation dispose dans plusieurs écoles néerlandophones de coaches pour jeunes (internes à l'école) qui tentent de prévenir le décrochage et de favoriser les relations entre les jeunes et l'école. Elle offre aussi aux jeunes (risquant d'être) exclus un trajet NAFT (NAadloos Flexibel Traject). Elle travaille sur les stratégies de prévention et sur d'intervention.
- 8) **D'Broej – Brede Scholen**: Il s'agit d'une organisation de proximité qui s'occupe des enfants et des jeunes de certains quartiers défavorisés. Son but est de favoriser l'émancipation et le développement personnel de ces jeunes défavorisés, et d'offrir un espace de vie positif où les jeunes puissent développer leurs talents et compétences (sur la base de la fiche Trogh, Platform samen tegen Schooluitval). Elle est également impliquée dans le développement de Brede Scholen. La stimulation de l'engagement psychosocial et de l'engagement académique, mais aussi le rétablissement des relations entre les jeunes et l'école, sont donc associés ici dans le cadre d'une approche centrée sur le quartier.
- 9) **FARO**: Un projet VCLB (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding) qui soutient les équipes scolaires en leur offrant un accompagnement intensif pour communiquer sans violence en classe et à l'école. FARO poursuit l'objectif « favoriser l'engagement psychosocial », dans le cadre d'une approche préventive.

3. FICHES DES PROJETS OU ORGANISATIONS

3.1 FEFA (Football-Études-Familles-Anderlecht) ASBL

QUOI ?

L'ASBL FEFA est un projet social francophone anderlechtois qui utilise le sport comme moyen de lutter contre le décrochage scolaire et favoriser l'épanouissement des jeunes. L'ASBL FEFA propose un suivi scolaire qui est obligatoire (complété par l'organisation d'une « école des devoirs » - EDD) un encadrement psychosocial qui s'inscrit dans le principal intérêt des jeunes, l'encadrement sportif (dans le cas du FEFA - le football). L'un des points forts du projet social est que les jeunes ont l'opportunité de jouer sous les couleurs du Royal Sporting Club Anderlecht (RSCA), avec lequel l'ASBL FEFA a établi une collaboration.

OBJECTIF

Le but de l'ASBL FEFA est d'améliorer le parcours scolaire (et indirectement de réduire le décrochage scolaire) chez des jeunes vulnérables – issus d'un quartier socioéconomiquement défavorisé (Cureghem) – en associant positivement un intérêt commun (le football) à l'implication et aux résultats du jeune à l'école. Les jeunes ont ainsi l'opportunité de s'épanouir et d'être socialement actifs par le sport, mais aussi d'améliorer leurs résultats scolaires. Pour les problèmes familiaux, ils peuvent aussi compter sur une aide psychologique. Un sous-objectif de l'ASBL FEFA est de faire des jeunes des citoyens responsables, en leur apprenant à respecter les règles et l'autorité et à fonctionner dans une structure, de stimuler un esprit de compétition (sain) et de leur faire accepter la diversité. Et ce dans l'idée qu'ils puissent transférer ces acquis dans leur vie sociale et scolaire.

SIGNALEMENT ET PROFIL DU GROUPE CIBLE

Le groupe cible est large (+ ou – 270 membres) et est composé de jeunes de 4,5 à 21 ans. Le projet couvre l'enseignement maternel et l'enseignement fondamental ainsi que l'enseignement

secondaire (+ou- 85% dans l'enseignement francophone – 15% dans l'enseignement néerlandophone). Outre la condition d'âge, le jeune doit être domicilié dans la commune d'Anderlecht ou être inscrit à l'Athénée royal Léonard de Vinci. Les garçons comme les filles peuvent participer au projet. La grande majorité des participants aux activités de l'ASBL FEFA sont des garçons. Depuis l'année dernière, il y a aussi deux équipes de filles. Chacun est libre de s'inscrire, à condition de remplir les conditions ci-dessus. Il n'y a donc pas de sélection sur la base des capacités sportives ou des résultats scolaires du jeune. Néanmoins à partir de 11 ans les jeunes doivent passer un test d'aptitude sportive. Ces tests ont pour objectif d'assurer une répartition équilibrée des équipes de football, car à partir d'un certain âge si le niveau sportif d'un nouvel inscrit au sein d'un groupe est très inférieur à la moyenne, il lui sera difficile de trouver sa place dans le groupe.

Les parents qui veulent faire inscrire leur(s) enfant(s) doivent également signer le règlement d'ordre intérieur (ROI), dans lequel il est expliqué qu'il faudra « obligatoirement » rentrer auprès de l'asbl une copie du bulletin (rapport) de l'enfant à chaque échéance scolaire. Les parents doivent également être disposés à soutenir leur enfant dans ce projet.

Lorsque le bulletin (rapport) montre des échecs dans certaines matières ou des problèmes de comportement, le jeune est convoqué au bureau en présence de son (ses) parent(s). Une sorte de « contrat » est alors conclu entre les 3 parties : jeune-parent-asbl, par lequel il s'engage à améliorer ses résultats (et/ou comportement) à l'école et – si le parent ne propose pas d'autre solution – à fréquenter notre EDD. Dans ce contrat il est précisé que si les objectifs d'amélioration ne sont pas atteints pour le bulletin suivant, des sanctions « sportives » seront appliquées (par exemple, ne pas pouvoir jouer les matchs pendant 3 WE).

Une exclusion de l'asbl n'est décidée qu'en cas d'inconduite grave du jeune, ce qui est arrivé très peu souvent en 13 années d'existence.

VISION

L'ASBL FEFA applique une approche globale pour la problématique du décrochage scolaire, en combinant le hobby, l'école et la famille et en tenant compte de l'univers du jeune. Les résultats scolaires d'un jeune sont en effet souvent liés à sa situation familiale et/ou à ses problèmes

familiaux. En fait, le football est utilisé comme moyen pour aborder la problématique du décrochage scolaire. Le projet souligne explicitement qu'il ne s'agit pas d'un club de foot élitiste voulant former de grands footballeurs, mais bien de promouvoir l'épanouissement des jeunes sur différents plans.

ACTIVITÉS

1) Activités sportives

L'ASBL FEFA organise deux fois par semaine des entraînements de foot pour 14 groupes de jeunes. Chaque week-end, pour 9 de ces groupes un match de football est organisé au niveau régional (Union Belge de Football – section BXL- Brabant wallon), où les jeunes jouent sous le matricule du RSCA. Deux équipes de filles ont également été constituées depuis septembre 2016. Les entraînements de football sont dirigés par une équipe d'une vingtaine de coaches qualifiés bénévoles. Egalement en septembre 2016 pour diminuer la longue liste d'attente chez les garçons, 6 « groupes loisir » ont encore été constitués. La grande différence avec les groupes « compétition », c'est qu'ils ne s'entraînent qu'une fois par semaine et ne participent pas à des matchs chaque WE. Les jeunes qui en font partie et qui seraient en difficultés scolaires peuvent toutefois profiter de l'école des devoirs.

2) Activités scolaires

- Les jeunes de l'ASBL FEFA sont soumis à l'obligation du suivi scolaire, via la récolte obligatoire de copie des bulletins (rapports), à l'exception des 6 équipes loisirs et des enfants scolarisés en maternelle. Le suivi est assuré sous la forme d'une analyse des bulletins (rapports). Lorsque le bulletin (rapport) montre des échecs dans certaines matières ou des problèmes de comportement le jeune (et son parent) est convoqué au bureau. Un sorte de « contrat » est alors conclu entre les 3 parties : jeune-parent-asbl, par lequel il s'engage à améliorer ses résultats (et/ou comportement) à l'école et – si le parent ne propose pas d'autre solution – à fréquenter notre EDD. Dans ce contrat il est précisé que si les objectifs d'amélioration ne sont pas atteints pour le bulletin suivant, des

sanctions « sportives » seront appliquées (par exemple, ne pas pouvoir jouer les matchs pendant 3 WE).

- L'école des devoirs est organisée trois fois par semaine dans les bâtiments de l'Athénée Royal Leonardo da Vinci. Les jeunes y font leurs devoirs ou y apprennent leurs leçons. L'EDD est divisée en 2 sections ; l'une pour les jeunes du secondaire, l'autre pour ceux du primaire. Elle est accessible à tous les jeunes du FEFA (pour certains cela peut être une obligation, voir « contrat » expliqué ci-dessus), à leur(s) frère(s) et soeur(s) qui présenteraient des difficultés scolaires, mais aussi à tous les élèves de l'école « da Vinci » (filles et garçons). Les séances d'EDD sont encadrées par 2 travailleurs de l'asbl qui sont aidés par une trentaine d'encadrants défrayés sous un statut de volontaires/bénévoles (la majorité d'entre eux sont des enseignants).
- Une EDD d'été est également organisée fin août pour les jeunes qui doivent représenter des examens en 2ème session.
- En moyenne, il y a +ou- 23 jeunes par séance d'EDD (secondaire) et +ou- 12 jeunes par séance d'EDD (primaire) avec en moyenne +ou- 8 adultes encadrant par séance.
- En 2016, il y a eu un peu plus de 250 jeunes différents qui sont venus au moins 1x à l'EDD. Ce nombre est très important car il arrive assez souvent que des élèves de « da Vinci » ne viennent qu'à 1 ou 2 séances (sur l'année) car ils ont juste besoin d'une aide ponctuelle par exemple lorsqu'ils n'ont pas compris une notion en mathématiques ou en sciences. C'est une originalité de l'EDD, ils ont donc des jeunes qui n'y viennent qu'une ou deux fois sur l'année et d'autres qui y viennent (parfois par obligation, voir explication du « contrat » ci-dessus) plusieurs dizaines de fois sur l'année.

3) Accompagnement psychosocial/familial

L'ASBL FEFA dispose aussi d'un volet familial qui offre une assistance psychosociale de première ligne aux jeunes et à leurs parents. Dans ce cadre, nous pouvons leur apporter une aide administrative, une assistance en cas de problèmes personnels ou familiaux quels qu'ils soient (logement, scolarité, recherche d'emploi ou de stage, etc.). Tout problème qui pourrait avoir indirectement ou directement une influence négative sur le parcours scolaire du jeune.

MÉTHODE

L'ASBL FEFA accomplit un travail préventif et curatif. Les entraînements de football sont notamment accessibles aux jeunes à partir d'un très jeune âge. Tant ceux qui manifestent un début de décrochage que ceux dont ce n'est pas le cas entrent donc en ligne de compte pour le projet social. Il en va de même pour ceux qui risquent une exclusion. L'ASBL FEFA offre également un accompagnement sur mesure pour chaque jeune car l'aide proposée diffère selon les exigences spécifiques du jeune et de sa famille. Les encadrants bénévoles de l'EDD possèdent en effet différentes compétences (mathématiques, sciences, langue, histoire, ...). L'ASBL FEFA peut ainsi répondre aux besoins et problèmes spécifiques aux matières concernées de chaque élève.

Les travailleurs de l'asbl essaient en outre d'entretenir une bonne relation avec les parents, puisque ceux-ci jouent un rôle fondamental dans le suivi des jeunes. Ils doivent être prêts à laisser consulter les bulletins (rapports) scolaires de leur enfant, doivent veiller à ce qu'il travaille régulièrement pour l'école à la maison et l'encourager à donner le meilleur de lui-même.

L'ASBL FEFA tente également de renforcer le sens des responsabilités du jeune. L'ASBL FEFA implique ainsi les jeunes dans les entretiens sur leur propre parcours et ceux-ci doivent déterminer eux-mêmes la sanction en cas de non-respect du « contrat ». La sanction la plus fréquente que les jeunes s'imposent est la suspension d'un certain nombre d'entraînements et/ou de matchs. Souvent, on remarque que les jeunes sont beaucoup plus sévères pour eux-mêmes et qu'un avertissement suffit à les motiver à mieux prêter à l'école.

FINANCEMENT

Le service de prévention de la commune d'Anderlecht perçoit des subsides de la Région de Bruxelles-Capitale (via le PLPP « Plan local de Prévention et de Proximité », anciennement « sommets européens » du SPF Intérieur) et met 5 collaborateurs à la disposition de l'ASBL FEFA. Elle prend aussi en charge une partie des frais de fonctionnement. L'Athénée Royal Leonardo da Vinci met des locaux à disposition pour l'école des devoirs, en plus des encadrants bénévoles qui donnent le plus souvent cours à l'école aussi. La collaboration avec le RSCA permet à l'asbl

d'acheter leur équipement de football à prix réduit. Les entraînements de l'ASBL FEFA ont lieu sur le « terrain Frank Vercauteren » à Anderlecht dans le quartier de Cureghem. L'aménagement de ce terrain a été financé par la commune d'Anderlecht et la région de Bruxelles-Capitale. L'ASBL FEFA perçoit aussi des subsides, principalement de la COCOF (Cohésion-Sociale et Sport pour Tous) et de la Région de Bruxelles-Capitale (Formation sportive des jeunes et Image de la Région).

FACTEURS DE SUCCÈS

- Le pilier sportif est la principale explication du succès de l'ASBL FEFA. L'association du sport et de l'éducation semble bien fonctionner. L'attrait que représente l'appartenance à un grand club comme le RSCA est un bonus. Au début du projet, 40 % des participants FEFA devaient redoubler leur année. Après trois ans de participation, ce nombre a baissé de plus de 10 %. En 2017, l'ASBL FEFA a reçu le troisième Prix Reine Paola pour l'Enseignement dans la catégorie « soutien extra-scolaire aux jeunes et à leur école » pour la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- L'accent mis sur la responsabilité propre du jeune est par ailleurs une donnée importante. Les jeunes apprennent à adopter un comportement responsable, prennent leur parcours en main et sont considérés comme des partenaires à part entière.
- Un grand facteur de succès est l'indépendance vis-à-vis de l'école des coaches et des enseignants bénévoles. Bien que la plupart des enseignants donnent également cours à l'Athénée Leonardo da Vinci, ils peuvent offrir un accompagnement plus individuel et personnel à l'élève dans le cadre de l'ASBL FEFA. Il va de soi qu'ils peuvent intervenir plus librement et moins strictement vis-à-vis de l'élève dans le cadre des séances d'EDD que ce n'est le cas pendant les heures de cours. L'un des enseignants bénévoles dit à ce propos que l'approche personnelle sert à créer avec les élèves un lien basé sur le respect mutuel. Un certain nombre des coaches bénévoles actuels ont en outre eux-mêmes participé au projet pendant leur parcours scolaire, ce qui augmente leur capacité à comprendre les jeunes et montre aux jeunes que des changements positifs sont possibles s'ils s'impliquent suffisamment à l'école. Une illustration : un ex-joueur FEFA sur le point de quitter l'école fait aujourd'hui des études supérieures d'éducation physique.

- L'ASBL collabore aussi avec différents dispositifs du service de prévention qui travaillent directement ou indirectement sur le décrochage scolaire, comme l'Antenne Scolaire, les travailleurs-éducateurs de rue, les gardiens de la paix.

OBSTACLES ET PROJETS D'AVENIR

- L'un des facteurs de succès est aussi un obstacle. Près de 1000 jeunes sont sur liste d'attente pour s'inscrire, malgré l'augmentation de la capacité. Depuis l'année dernière, le nombre de places est en effet passé de 170 à 270, mais la demande excède toujours l'offre. C'est pourquoi l'ASBL FEFA n'organise pas d'activités de promotion, puisque sa capacité maximale est déjà atteinte. Des problèmes techniques et organisationnels se posent en outre pour les terrains (entretien, occupation sauvage et surveillance).
- L'ASBL FEFA indique toutefois que des nouvelles subventions sont difficiles à obtenir ces dernières années. De même l'asbl est parfois prévenue en novembre (décembre) d'un accord de subvention qui porte sur une période qui débute en septembre de la même année. Il y a également une diversité importante des pouvoirs subsidiant, avec des grilles différentes d'appel à projet et des canevas différents de rapport d'activités à rédiger, qui rendent le travail administratif très important.
- L'ASBL FEFA veut améliorer les infrastructures sportives, notamment en prévoyant une cafétéria pour les parents pendant les entraînements et matchs de football. De cette façon, les parents pourraient être encore davantage impliqués dans le suivi et l'approche du décrochage scolaire. L'organisation voudrait multiplier les stages nationaux et internationaux, qui n'ont lieu actuellement que tous les deux ou trois ans et avec une capacité limitée. Ces stages sont proposés non pas aux meilleurs joueurs de foot, mais aux jeunes qui ont le mieux respecté le ROI (rentrée des copies des bulletins, bon comportement, amélioration des résultats scolaires, etc.).
- À l'avenir, l'ASBL FEFA aimerait que des projets équivalents soient organisés dans d'autres communes, à condition qu'ils soient basés sur les besoins des jeunes et leurs « rêves » (devenir sportifs, artistes, etc.).

Pour plus d'informations, voir : <https://www.Fefa.vzw.be>

3.2 ODYSSEE ASBL

QUOI ?

L'ASBL Odyssée est une association sans but lucratif francophone s'adressant aux jeunes qui menacent de décrocher ou qui ont déjà décroché de l'école. En collaboration avec de nombreuses écoles, elle vient en aide à plus de 500 jeunes par an. En analysant les raisons du décrochage et, en travaillant de manière intensive sur leur motivation et leur estime d'eux-mêmes, elle encourage les jeunes à obtenir un diplôme ou un certificat. Elle organise des ateliers préventifs en groupe pour les jeunes et sensibilise par des formations les enseignants à la problématique du décrochage scolaire.

OBJECTIF

L'objectif principal de l'ASBL Odyssée est d'amener les jeunes à redevenir acteurs de leur vie en élaborant avec eux un plan personnel. Il arrive très souvent que le jeune doive être accompagné pour solutionner des problèmes personnels avant de pouvoir se consacrer pleinement à l'enseignement. Les objectifs de l'ASBL Odyssée sont multiples : augmenter l'estime de soi des jeunes et leur confiance en eux, leur donner l'opportunité de découvrir leurs propres talents et qualités, leur faire comprendre les conséquences de certains comportements, leur apprendre à gérer l'autorité, les encourager à apporter une contribution significative à la société, à acquérir des compétences sociales et pratiques et à les mettre en œuvre pour augmenter leurs chances dans la société. Au niveau du groupe, il s'agit d'un travail en amont qui permet alors aussi de développer une meilleure cohésion de groupe et un sentiment d'appartenance.

SIGNALEMENT ET PROFIL DU GROUPE CIBLE

Les dossiers individuels des jeunes arrivent à l'ASBL Odyssée par signalement. Dans la plupart des cas, ils sont transmis par les écoles, mais aussi par les parents, les services d'AMO, les médiateurs scolaires, le SAJ et le SPJ. Les jeunes peuvent aussi venir frapper à la porte de l'ASBL Odyssée.

Selon l'ASBL Odyssée, les écoles sont des partenaires indispensables dans la lutte contre le décrochage scolaire précoce car elles enregistrent le nombre exact d'absences injustifiées de leurs élèves et suivent les dossiers préoccupants. C'est pourquoi l'ASBL Odyssée a conclu des partenariats avec de nombreuses écoles bruxelloises francophones. Dans le cadre de ce partenariat, il est convenu que l'école désigne un responsable qui entretient toute l'année le contact avec l'ASBL Odyssée. De préférence, cette personne ne sera pas un enseignant, mais un éducateur. Quand il soupçonne qu'un élève est en train de décrocher, le responsable vérifie d'abord s'il peut être aidé par une autre instance, comme un CLB ou des médiateurs scolaires, pour éviter le travail en double. Si ce n'est pas le cas, le responsable suit l'élève et contacte l'ASBL Odyssée.

Le groupe cible est constitué principalement de jeunes âgés de 12 à 21 ans. Leur décrochage scolaire et leur désintérêt pour leurs études sont souvent le symptôme d'une difficulté psychosociale plus profonde. Les entretiens révèlent généralement que le problème scolaire n'est que le sommet de l'iceberg. Les jeunes semblent ainsi souvent faire partie de familles au statut socioéconomique précaire, avec des parents qui ont peu de contrôle sur eux et qui ne connaissent pas suffisamment la culture de l'enseignement et le français. En outre, ce sont des jeunes démotivés à qui l'on répète fréquemment qu'ils n'iront pas loin, et qui ont l'impression que l'école ne les entend pas.

VISION

L'ASBL Odyssée est d'avis qu'on ne peut pas imposer une aide aux jeunes. Elle souligne toutefois que de nombreux jeunes veulent être aidés, mais n'osent pas faire le premier pas, par honte ou par peur. C'est pourquoi l'ASBL Odyssée veut faire disparaître cette barrière en prenant elle-même l'initiative. En ce sens, l'ASBL Odyssée se distingue des autres organisations, où les jeunes doivent faire eux-mêmes la demande. L'ASBL Odyssée veut également se montrer aussi flexible que possible. Elle laisse les jeunes dans une large mesure déterminer leur propre trajet, les conventions qui seront passées, qui pourra recevoir quelles informations les concernant et à quelles activités ils prendront part. L'ASBL Odyssée veut aussi réconcilier différentes parties (ex.

les parents, l'école, les jeunes, etc.) en prenant en compte les versions de toutes les parties concernées.

ACTIVITÉS

Les activités de l'ASBL Odyssée sont surtout d'ordre interventionnel. L'accompagnement des jeunes est mené sous forme de suivis individuels ou sous forme d'ateliers de groupe. Cependant, les ateliers de groupe sont proposés à titre préventif.

L'asbl propose également des formations aux professeurs et éducateurs afin de les aider à comprendre le processus du décrochage et mieux communiquer avec les ados.

1) Encadrement individuel :

Son rôle principal consiste à encadrer individuellement les jeunes ayant des problèmes, complexes et multiples, afin qu'ils puissent remettre de l'ordre dans leur vie. Ensuite, elle encourage les jeunes à retourner à l'école ou élabore avec eux un plan professionnel, dans le cas où un retour sur les bancs de l'école n'est plus souhaitable. Le suivi consiste en des entretiens et va toujours de pair avec des contacts réguliers avec les parents, l'école et d'autres parties concernées à des fins de suivi, d'adaptation et/ou de soutien. Des contacts avec les autres parties comme le CPAS, le SAI et le Service d'Aide à l'Intégration (SAI) peuvent également être indiqués. Cet encadrement peut durer de quelques semaines à quelques mois et est entièrement adapté aux besoins (et aux horaires) des jeunes.

2) Sessions collectives :

Outre l'encadrement individuel, l'ASBL propose aussi des ateliers de groupe. En expérimentant dans ces ateliers, les jeunes retrouvent confiance en eux, découvrent leurs talents, apprennent à repousser leurs limites, à faire confiance aux autres et à être fiers de ce qu'ils ont déjà accompli. Bien que la plupart des ateliers se déroulent en plein air, l'ASBL Odyssée organise aussi deux ateliers en interne : un atelier articulé autour de l'analphabétisme, où les primo-arrivants, surtout, peuvent perfectionner leur connaissance de la langue, et un atelier où les jeunes peuvent améliorer leur méthode d'étude et de travail.

3) Ateliers de groupe pour les classes :

Un travail préventif est effectué en classe également. L'ASBL organise pour les élèves du 2ème et 3ème degré des ateliers sur des thèmes allant de la motivation au stress, en passant par la violence (in)visible. Les ateliers ont lieu de préférence en dehors de l'école. L'ASBL Odyssée préfère travailler toute l'année scolaire avec les mêmes classes, afin de créer un meilleur lien avec les jeunes et de mieux comprendre leur situation et pouvoir l'aborder de manière plus adéquate.

4) Formations

Enfin, l'ASBL Odyssée propose également des formations pour adultes. Celles-ci s'adressent principalement aux enseignants et éducateurs, pour leur apprendre à gérer les relations conflictuelles, le décrochage, la discrimination et les exclusions sociales.

MÉTHODE

La méthodologie de l'ASBL Odyssée pour les missions individuelles peut être résumée en cinq étapes : (1) écouter l'école, (2) approcher les jeunes, (3) « raccrocher » les jeunes, (4) encadrer les jeunes et (5) achever le travail.

- (1) Quand une école contacte l'ASBL Odyssée pour un élève en décrochage, l'organisation entre en dialogue avec elle. L'école lui fournit les informations nécessaires sur l'élève (par exemple ses résultats scolaires, son attitude à l'école et sa situation familiale). Ensuite, l'ASBL Odyssée prend contact par téléphone avec l'élève et ses parents si l'élève est encore mineur. Souvent, cela touche le jeune, qui a le sentiment que l'école se préoccupe de lui.
- (2) Comme les jeunes sont fragiles et peuvent avoir une réaction défensive, il est très important de les approcher de la bonne manière. L'ASBL Odyssée refuse notamment toute attitude autoritaire. Ensuite, le jeune a l'occasion de raconter son histoire sans avoir l'impression d'être jugé. Dans la plupart des cas, les jeunes acceptent la demande de l'ASBL Odyssée et sont heureux que quelqu'un l'ait contactée. Si un jeune ne souhaite pas être aidé, l'ASBL Odyssée respecte sa décision. Après deux tentatives, l'ASBL Odyssée cesse

d'approcher le jeune, mais lui fait savoir qu'il peut toujours reprendre contact s'il le souhaite.

- (3) Après l'entretien téléphonique, le jeune décide où et quand aura lieu la première rencontre officielle. Il importe que les jeunes déterminent eux-mêmes l'approche, afin de se sentir à l'aise. Le plus souvent, l'ASBL Odyssée demande au jeune où il souhaite que la rencontre se passe (à domicile, dans une brasserie, au parc, etc.).
- (4) Lors de cette première rencontre, l'organisation essaie d'abord de mettre le jeune à l'aise, en posant des questions simples. Elle écoute le jeune et essaie de créer un lien. Un cadre est défini lors de la première rencontre. L'ASBL informe le jeune que tout ce qui se dit entre eux ne sera répété que si le jeune le souhaite. Si le jeune ne le souhaite pas, toutes les informations sont gardées confidentielles. Pour l'ASBL Odyssée, il est important d'établir un lien de confiance entre les jeunes et les accompagnateurs.
- (5) Après une table ronde avec le jeune et les parents, les causes du décrochage sont analysées. Un plan personnel est établi dans le cadre d'entretiens. Ensuite, la motivation et l'estime de soi du jeune font l'objet d'un travail intense.
- (6) Dans une dernière étape, le jeune décide s'il retourne en classe ou s'il veut suivre une orientation qui lui conviendrait mieux. Le travail de l'organisation s'arrête lorsque l'accompagnateur a le sentiment que le jeune a (re)trouvé la voie de l'autonomie.

FINANCEMENT

L'asbl Odyssée est une association sans subsides pérennes. Elle est régulièrement soutenue par des pouvoirs publics, des mécènes et des fondations. Tous ces acteurs sont soucieux de contribuer de manière significative à l'accrochage scolaire et à l'insertion sociale des jeunes en situation difficile. Depuis 2 ans, les projets sont principalement subventionnés par Le Fonds social européen via la Belgique, mais aussi par La Fédération Wallonie-Bruxelles, la COCOF, la commune d'Uccle, certaines fondations comme celle de la Reine Paola, P&V, la banque Degroof et bien d'autres soutiennent ou ont aussi soutenu l'asbl Odyssée.

FACTEURS DE SUCCÈS

- Le plus grand facteur de succès est la méthode de travail adaptée et les 17ans d'expertise de l'ASBL. Environ 80 % des jeunes accompagnés retournent à l'école ou choisissent un trajet professionnel concret. Si les jeunes ont au départ moins de 20 demi-jours d'absence illégitime, le taux de réussite atteint 90 %.
- Un autre facteur de succès de l'ASBL Odyssée réside dans le fait que complémentaiement aux médiateurs scolaires, services d'AMO, SAJ et PMS, elle va à la rencontre des jeunes sans attendre qu'ils soient demandeurs.
- Les partenariats avec les écoles semblent également porter leurs fruits.
- Pour l'ASBL Odyssée, la cohésion sociale est une donnée importante. C'est pourquoi, outre l'accompagnement individuel, elle travaille aussi avec des groupes entiers, car les jeunes restent plus facilement à l'école quand ils ont l'impression d'appartenir à un groupe et ne sont pas seuls.
- En travaillant en dehors de l'école, l'organisation parvient plus rapidement à créer un lien de confiance entre l'accompagnateur et le jeune.
- Approcher les parents personnellement au lieu d'envoyer des e-mails augmente l'implication des parents.
- Enfin, après la phase d'intervention, Odyssée essaie de suivre les jeunes en les contactant régulièrement, jusqu'à ce qu'elle ait la certitude que le jeune est sur la bonne voie.

OBSTACLES ET PROJETS D'AVENIR

- Le plus grand obstacle que l'ASBL Odyssée rencontre, est la levée de fonds. L'ASBL Odyssée n'entre souvent pas en ligne de compte pour des subventions du fait que c'est elle, et non le jeune, qui prend l'initiative.
- Elle estime d'ailleurs que la procédure pour demander des subventions est longue et fastidieuse. Il faut en effet à chaque fois compléter plusieurs formulaires et cela de manière différente.

- Il arrive aussi que la collaboration avec certaines écoles ne soit pas optimale, par exemple parce qu'elles accompagnent trop peu le processus de réintégration ou ne changent pas leur approche alors que plusieurs indications en démontrent la nécessité.
- À l'avenir, l'ASBL Odyssée aimerait que ses services soient intégrés dans le système d'enseignement ordinaire.

POUR PLUS D'INFORMATIONS, voir : www.odysseeasbl.be

3.3 Le Centre Culturel Omar Khayam

Le Centre Culturel Omar Khayam (CCOK) est une ASBL francophone fondée en 1993 et basée à Bruxelles, qui vise à promouvoir des espaces ouverts au dialogue, l'approche critique et à faciliter l'échange socio-interculturel et la compréhension mutuelle. Cette ASBL organise notamment des ateliers plastiques et créatifs, des animations, des formations, des écoles de devoirs, des conférences, des colloques, un soutien scolaire et développe des projets de cohésion sociale.

VISION ET GROUPE CIBLE

Le Centre Culturel Omar Khayam porte le nom du poète et scientifique persan musulman Omar Khayam du 11^e siècle, dont les quatrains reflètent la liberté de pensée et l'esprit critique. Par conséquent, le Centre promeut des valeurs humanistes, pluralistes et démocratiques aptes à forger des esprits critiques. Par ailleurs, l'ASBL est apolitique, areligieuse et développe des projets qui permettent un dialogue interculturel. Elle plaide notamment en faveur « d'une meilleure compréhension entre les cultures traditionnelles et modernes et défend les différences culturelles ».

Dans l'ensemble, le groupe cible est très hétérogène. Les projets s'adressent aux élèves du primaire ou du secondaire, aux enseignants, aux institutions publiques, au monde associatif, aux maisons d'accueils, aux jeunes du quartier, aux primo-arrivants, et à tous ceux qui s'y intéressent.

OBJECTIF

Le Centre se penche sur le rapport à l'Altérité et se fixe pour objectif de « promouvoir des espaces de dialogue, d'échange et de confrontation d'idées dans le but de créer une société plus solidaire, riche et animée par des individus émancipés et libres penseurs ». De plus, il désire nourrir une réflexion sur notre société en tant que telle et souhaite faciliter et valoriser des échanges interculturels. En bref, l'ASBL a comme but principal de tisser les liens entre les individus et de renforcer le « vivre ensemble ».

Par rapport au décrochage scolaire, le CCOK a un but précis : former des élèves, mais aussi des professeurs et le reste du personnel éducatif en les transformant en des citoyens responsables et solidaires.

ACTIVITÉS

Le CCOK offre plusieurs projets éducatifs par la création d'ateliers, la promotion de l'échange, le dialogue, l'interculturalité et l'ouverture aux autres à travers des formations et activités socioculturelles. Dans cette étude, nous nous focaliserons sur les projets qui ont pour but de favoriser l'accrochage scolaire d'une manière directe ou plus discrète.

Les projets DAS

Le Centre coordonne de multiples projets artistiques pour des écoles primaires et secondaires à Bruxelles. Ces projets ont pour but de prévenir le décrochage en organisant différents types d'ateliers. Ces ateliers sont proposés durant l'année scolaire, sont de tous types de durée et abordent diverses matières par le biais des arts plastiques, des arts visuels et des arts de la scène. De plus, tous les ateliers sont validés en amont avec des professeurs. Les trois projets DAS les plus connus sont : *MédiaAction* (éveil aux médias et sensibilisation aux outils numériques), *Raconte-moi une histoire* (mise en mots et en images d'une trame narrative) et *De fil en aiguille* (du théâtre corporel). Les thématiques sont toujours bien définies, mais toujours adaptées au contexte et au public (âge, maîtrise du langage, quartier, etc.).

De plus, le CCOK propose un soutien scolaire à des jeunes bruxellois âgés de 5 à 19 ans. Au total, 12 projets DAS répartis entre 3 écoles sont menés par une équipe du CCOK ou par des animateurs externes supervisés par le CCOK.

Animations et formations pendant les journées pédagogiques :

Par ailleurs, le Centre Culturel Omar Khayam intervient aussi à la demande des écoles, dans le cadre des journées blanches, des journées pédagogiques et d'autres projets extensifs. Une équipe de formateurs du CCOK y forme des enseignants dans le cadre de l'IFIC et anime divers projets auprès de jeunes bruxellois.

Les animations s'adressent principalement aux élèves du secondaire. Les thématiques abordées sont : (1) la culture, vecteur d'épanouissement individuel et d'intégration sociale : analyser les enjeux et l'intérêt pédagogique d'une démarche culturelle à l'école, (2) l'éducation à la citoyenneté : sensibiliser les élèves aux valeurs et aux processus démocratiques, (3) utilisation des réseaux sociaux par les jeunes : comprendre, accompagner et agir : apprendre à utiliser les réseaux sociaux de manière critique, (4) le partenariat entre la famille et l'école par la proximité : dégager les pistes les plus pertinentes pour promouvoir l'émancipation de l'élève et le « vivre ensemble », et (5) prendre en compte la diversité culturelle : apprendre à tenir compte de ces différents codes culturels dans les échanges entre élèves et avec les élèves.

Autres formations

Le CCOK propose neuf programmes de formation destinés à des équipes ou individus opérant dans le monde associatif, le secteur public ou privé. Ces programmes varient d'année en année et abordent les thématiques suivantes : (1) développer ses compétences interculturelles, (2) gestion de la diversité dans la relation de soin, (3) médiation et communication de proximité, (4) communication de la non-violence, (5) communiquer positivement sans préjugés, (6) parcours migratoire maghrébin, (7) droits de l'homme et cohésion sociale, (8) éducation à la citoyenneté et (9) éducation aux médias. Ces formations ont pour objectif de :

- « reconnaître en soi et développer les ressources appropriées à une confrontation constructive avec l'autre, sur le terrain du travail social ou dans la vie (professionnelle) en général
- mieux connaître non seulement la culture de l'autre, mais aussi la sienne propre ; car ce n'est qu'en comprenant d'où il vient, qui il est, ce qui l'a constitué, que l'individu peut prendre le recul nécessaire pour élargir sa vision et sa pensée, se défaire de ses entraves intérieures et donner le meilleur de soi, afin de participer pleinement à la construction d'une société interculturelle.»

Ces formations peuvent être réalisées sur mesure et s'adapter à des demandes spécifiques.

Atelier : Parcours citoyen

« Le Parcours citoyen propose une série d'ateliers d'information et de réflexion à la citoyenneté à destination de tout public inscrit dans une démarche d'intégration. Durant ces ateliers ils abordent un ensemble de thématiques qui permettront de comprendre les valeurs fondamentales de la société démocratique belge : l'identité citoyenne, le fonctionnement des services publics, l'organisation institutionnelle de la Belgique ainsi que l'histoire de la Belgique et de l'immigration. Le Parcours citoyen veut aussi questionner les individus sur leur pratique de la citoyenneté en amenant les collectifs de participants à entrer en contact avec le réseau des acteurs de la citoyenneté : associations, services publics, acteurs culturels, initiatives locales, etc. Ces rencontres questionnent les citoyens dans leurs vécus, dans les relations sensibles qu'ils nouent au quotidien avec les autres et leur environnement. Le Parcours s'inscrit dans une volonté participative, et invite les participants à intervenir dans le développement des ateliers. » Les conditions pour accéder à ses ateliers sont : (1) avoir une connaissance minimale du français, (2) vouloir participer à un atelier mixte (femmes, hommes, jeunes ou âgés), (3) être motivé à connaître la culture belge et à faire connaître sa propre culture aux autres et (4) participer à 15 matinées (3 x par semaine sur 5 semaines).

MÉTHODE

Pour défendre ses missions et ses valeurs, le Centre Omar Khayam utilise deux grandes lignes. D'une part, des activités créatives dont des ateliers artistiques et plastiques, et d'autre part, des activités de réflexion et relatives à la philosophie. L'art – au sens large du terme – est donc souvent utilisé comme un moyen pédagogique. L'ASBL décrit aussi l'interculturalité comme son champ d'action, et les rapports à l'Altérité et les relations, chaotiques ou fructueuses, entre cultures et traditions hétérogènes comme son terrain d'investigation.

De plus, l'ASBL soutient deux notions méthodologiques qui traversent toutes leurs activités. Le premier est *l'entre-deux*, « qui convoque un lieu médian et dynamique où naviguent les différences et la création continue ». Le deuxième est *l'universalité différentielle*, « qui traduit le rassemblement dans le respect des particularités culturelles ». Cette méthode consiste à « réaliser, à inventer sciemment et consciemment un espace de rencontre entre deux personnes, deux cultures, deux perceptions, espace qui n'est plus celui de l'une ni de l'autre, mais un espace tiers, dynamique, à la fois éphémère et indéfiniment renouvelable par les apports des deux parties ».

La spécificité et la force du Centre est d'avoir combiné recherche intellectuelle et travail de terrain. D'une part, il est capable d'établir des ponts entre la pratique, ses réalités, ses besoins, ses interrogations, et d'autre part, la théorie. Le CCOK plaide en faveur d'un équilibre entre les deux.

PARTENARIAT ET FINANCEMENT

L'ASBL travaille en collaboration avec des institutions publiques, des établissements scolaires ou académiques, des associations et des maisons de quartier. Ses partenaires institutionnels et financiers sont la Fédération Wallonie-Bruxelles, le Fonds Asile, Migration et Intégration (FAMI), la COCOF et la Région Bruxelles-Capitale. Ses partenaires pour leurs projets sont l'ASBL Entraide et Culture, l'Institut de la Formation en cours de Carrière, le Centre El Kalima, les Formations de l'enseignement catholique (CECAFOC), Wiels, les écoles DAS, Bozar, le CPAS et d'autres.

PLUS D'INFORMATIONS :

<http://ccomarkhayam.org>

FACTEUR DE SUCCES

- Un premier facteur clé est que CCOK s'adapte au public et au contexte dans lequel il agit. D'une part, il s'adapte aux besoins spécifiques du groupe cible et tient compte des facteurs spécifiques comme l'âge, la maîtrise de langage, les différences socioculturelles, etc. D'autre part, il prend en compte le contexte dans lequel il doit opérer comme le contexte institutionnel, la ville ou le quartier où se situe l'école. Par conséquent, le programme de chaque séance n'est jamais identique.
- Un deuxième élément clé selon CCOK est que le Centre est basé sur une philosophie d'ouverture et de partage. L'ASBL part donc du principe que, si on veut aider les jeunes en difficulté, on doit réunir plusieurs forces et partager toute l'expertise. C'est pour cela qu'elle travaille sur le terrain avec de nombreuses organisations locales, institutionnelles et associatives dans le but de regrouper leurs forces et d'optimiser des pratiques et des outils de travail au profit de tous.
- Un troisième facteur est qu'elle essaie de veiller à la qualité des animations pour former une équipe très dynamique et qui a la même vision d'ouverture et de partage. CCOK fait donc en sorte que chaque animateur s'octroie un projet qui lui tient à cœur et qu'il peut développer en fonction de ses talents spécifiques. De plus, tous les animateurs s'instruisent en permanence. Mis à part le fait que certains donnent des formations, tous les animateurs suivent également des formations (par exemple des formations de gestion de crise et/ou d'interculturalité).
- En outre, l'équipe n'a pas peur de se remettre en question et de voir ce qui ne va pas. CCOK est d'avis que si on veut s'améliorer il est important de faire des évaluations avec le plus de partenaires possible. Ce n'est qu'en échangeant des idées et en recevant un retour des partenaires qu'ils pourront avancer.

- Pour terminer, CCOK souligne la nécessité d'une bonne médiation dans chaque situation de conflit (communication interne, communication externe, problème de gestion du public, problème avec la gestion d'activité, etc.), parce que ce n'est quand dialoguant qu'on pourra résoudre des problèmes.

OBSTACLES

- Une première difficulté que l'ASBL rencontre ce sont les frictions avec certains directeurs d'écoles concernant la mise en œuvre des projets DAS. Beaucoup de directions croulent sous les prérogatives administratives et ont tendance à négliger les accords qu'elles ont conclu avec l'ASBL (p.ex. oublier de communiquer les dates de passages de CCOK, ne pas établir de groupe avec lequel CCOK doit travailler, ne pas s'ouvrir à une collaboration d'échange et d'écoute, etc.). Par conséquent, CCOK n'opère pas toujours dans les meilleures conditions. De plus, CCOK aurait aimé avoir plus de contact avec les chefs d'établissements scolaires afin d'aborder les problèmes rencontrés dans le projets DAS. CCOK est d'avis que, si on veut trouver une solution au problème du décrochage scolaire, on doit impérativement travailler main dans la main et partager différents types d'expertise.
- Deuxièmement, il est parfois difficile de proposer un programme commun à un groupe hétérogène tout en s'adaptant aux besoins de chacun. Dans certaines écoles le niveau d'un groupe diffère énormément. Surtout dans des groupes avec des primo-arrivants, il est difficile de prévoir un programme pour tout le monde sans paraître infantin pour certains ou trop compliqué pour d'autres.
- Pour finir, CCOK trouve dommage qu'il n'y ait pas de possibilité de suivi des jeunes après leur intervention.

-

PROJETS D'AVENIR

- Dans l'avenir, CCOK souhaiterait ouvrir un centre de coaching de médiation lié à la scolarité. Ce Centre aura comme but de regrouper du personnel d'établissements scolaires

dans un espace où on pourra se pencher sur différentes problématiques et où on pourrait partager des expériences et expertises. Les thèmes comme la gestion de médiation et la gestion d'interculturalité seront au cœur du débat.

- CCOK aimerait bien créer un système de parrains/ marraines belges pour des primo-arrivants dans des écoles pour optimiser une meilleure compréhension de la culture de l'un et l'autre.

POUR PLUS D'INFORMATIONS, voir <http://ccomarkhayam.org>

3.4 Les amis d'Aladdin ASBL

Les Amis d'Aladdin est une association francophone sans but lucratif située à Schaerbeek, dans le quartier Nord. Cette maison d'enfants agréée est un lieu d'accueil ouvert aux familles dont la situation sociale et professionnelle est caractérisée par une série de phénomènes d'exclusion. L'association accueille et permet par conséquent aux familles de concilier un projet de formation ou d'insertion sociale avec l'organisation familiale tout en offrant aux enfants un lieu propice à leur épanouissement. Par ailleurs, cette ASBL développe avec les parents une multitude de projets et offre un soutien scolaire à des enfants entre 2,5 et 12 ans.

OBJECTIF

Les Amis d'Aladdin a pour but « d'organiser et de participer à toutes les activités concernant l'enfance, l'éducation et de la vie du quartier. L'ASBL a été créée dans l'optique d'accueillir et d'accompagner toute famille en besoin ». Le bien-être de l'enfant et des familles est la préoccupation principale des Amis d'Aladdin. Toutefois, l'ASBL n'accueille pas que des enfants ou des individus à part, mais bien une famille tout entière. L'association affirme que si l'on souhaite bien accompagner les enfants, on devrait également bien accueillir leurs parents.

VISION ET GROUPE CIBLE

Cette ASBL a été fondée par trois centres de formation pour femmes (GAFFI¹¹¹, COBEFF¹¹², Maison de quartier d'Helmet). Toutes les actions sont menées dans un esprit de développement communautaire avec une approche interculturelle et intergénérationnelle. Elle agit en toute indépendance et dans un esprit pluraliste.

Cette maison d'accueil n'a pas de tapis volant, mais possède une forte volonté de lutter contre les inégalités sociales qui touchent particulièrement les enfants et les familles fragilisées de notre société. Par conséquent, elle s'adresse principalement aux migrants au statut social précaire, aux primo-arrivants et/ou aux familles qui se trouvent dans une situation socio-économique difficile.

À travers des écoles, les travailleurs sociaux, les AMO, des médiateurs scolaires, les CPAS, les services scolaires de Schaerbeek et d'autres services, l'ASBL tient à atteindre ce groupe cible.

ACTIVITÉS

Lieu de rencontre

« Les Amis d'Aladdin n'est pas une maison d'enfants comme les autres. Ce lieu d'accueil est un espace où on peut prendre une place active pour s'exprimer, où on peut participer au développement de ses potentialités et échanger des idées avec d'autres citoyens. » Comme indiqué précédemment, cette maison d'enfants n'accueille pas que des enfants, mais des familles. Ces familles sont au début, en cors ou en phase finale d'un processus d'insertion. Les nouvelles inscriptions se font tout au long de l'année en fonction des places disponibles.

Accueil des enfants

L'ASBL accueille – dans ses propres locaux – durant toute l'année en journée plus de 50 enfants de 3 mois à 3 ans de parents en insertion sociale et/ou professionnelle. Le nombre de places est toutefois de 30 par jour. De plus, l'ASBL accueille également 100 enfants de 3 à 6 ans durant les

¹¹¹ GAFFI = Groupe d'Animation et de Formation pour Femmes Immigrées

¹¹² COBEFF = Coordination bruxelloise pour l'emploi, la formation et l'insertion sociale des femmes peu scolarisées

vacances scolaires, mais le nombre de places est de 24 par semaine de vacances. Cet accueil se déroule en deux groupes : les enfants de classe d'accueil et de 1^{re} maternelle et les enfants de 2^e et 3^e maternelle. De plus, Les Amis d'Aladdin propose après le temps scolaire des ateliers de langage pour les 5-8 ans et 8-12 ans. En tout, moins d'une centaine de jeunes y participent, mais le nombre de places est de 62 pour l'année scolaire 2016-2017, 72 pour l'année scolaire 2017-2018. Ces activités sont consacrées chaque semaine à un thème déterminé en collaboration avec les enfants. Autour de ce thème, diverses activités sont organisées comme des sorties culturelles, jeux de coopération, ateliers créatifs et artistiques, sorties dans la nature, jeux libres, lecture de contes, psychomotricité, etc., dans d'autres locaux pour accueillir des enfants du quartier. Il existe un partenariat avec l'école 8 de Schaerbeek pour organiser des ateliers dans l'école, et un partenariat avec la Maison des Citoyens, espace communal, pour organiser d'autres ateliers. Nous accueillons aussi les enfants du quartier dans nos locaux. Les ateliers de langage participent au soutien scolaire des enfants, en renforçant leur pratique du français. Pour les enfants de 8 à 12 ans, il y a aussi un temps pour la réalisation des devoirs. Les Ateliers Langage sont reconnus comme EDD par l'ONE.

Le projet *D'un savoir à l'Autre* et la coordination des différentes actions de soutien scolaire se sont arrêtés avec la fin du Contrat de Quartier Durable Reine Progrès, en janvier 2017. Les partenaires de ce projet étaient l'école 8, Les Amis d'Aladdin pour les ateliers de langage 3-8 ans, Schola ULB pour les 8-12 ans et le début du secondaire, avec Soleil du Nord et les Travailleurs Sociaux de Rue ; CréACTIONS pour la fin du secondaire ; le GAFFI pour les cours de français pour les parents ; les partenaires du quartier pour l'orientation des familles. Certaines actions ont pu être pérennisées par les partenaires (CréACTIONS, Soutien Scolaire début secondaire, Ateliers Langage), d'autres se sont arrêtées : cours de français, Schola ULB pour les primaires.

Actions communautaires :

Initialement, l'ASBL avait pour but de développer des actions visant à faciliter la conciliation entre la vie familiale et la vie des parcours d'insertion. Ce point de départ est toujours d'actualité, mais l'ASBL organise dorénavant aussi des projets de solidarité, de citoyenneté et d'émancipation avec

leurs parents en insertion et avec les habitants du quartier Nord de Schaerbeek. Ces projets se développent sous diverses formes :

- un soutien à la parentalité (rencontres parents) : échange d'information, rencontres conviviales, rencontres-débat animées par des professionnels sur des thèmes liés à l'éducation des enfants ;
- des ateliers créatifs (peinture, collage, jardinage, bricolage, musique, chants, danse, etc.) et sorties culturelles (musée, théâtre, parc, Centre Culturel de Schaerbeek, etc.) ;
- des actions dans le quartier : tables de conversation, activités interculturelles et intergénérationnelles, réseau de solidarité ouvert aux habitants du quartier avec une attention particulière pour les publics en situation fragile ;
- une permanence où les parents et leurs enfants peuvent discuter des problèmes individuels : difficultés à l'école, problèmes d'éducation ou logements exigus. De plus, l'ASBL joue les relais ou l'intermédiaire avec les institutions scolaires ou publiques ;
- le projet Femme & Famille : ce projet veut donner une voix aux femmes et leur permettre d'avoir une place citoyenne et conviviale dans leur propre quartier.

MÉTHODE

L'ASBL Les Amis d'Aladdin met en œuvre des projets de coéducation. Les parents sont invités à participer à la vie de la maison d'enfants ou à proposer des activités (atelier contes, cuisine, ...) lors d'activités festives, de rencontres parents thématiques (sur l'éducation des enfants) ou d'ateliers créatifs. L'ASBL fait en sorte que chaque famille soit reconnue et considérée. De plus, les Amis d'Aladdin essaie de produire une relation triangulaire où chaque acteur – enfant, parent, professionnel(le) – tient lieu et place d'individu et de partenaire.

FINANCEMENT

L'ASBL est subventionnée par Actiris Partenariat et ACS, l'ONE, la Cohésion sociale de la COCOF, l'Éducation Permanente de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le Maribel fiscal (CP 332), le subside

ex-FESC (en transition à l'ONE), le subside ex-FSE (en transition à l'ONE), le FIPI, l'APEF et le Service d'Accueil Extrascolaire de Schaerbeek par le biais du Réseau Coordination Enfance.

FACTEUR DE RISQUE

- Le succès de l'ASBL Les Amis d'Aladdin est qu'elle perçoit les parents comme des partenaires privilégiés de ses projets.
- L'ASBL Les Amis d'Aladdin accorde beaucoup d'importance à un travail en réseau. Ses partenaires sont multiples. Elle mène d'une part plusieurs projets en partenariat avec le tissu associatif du quartier schaarbeekois et bruxellois, et d'autre part dans toute la Communauté française. Travailler en réseau permet à l'ASBL d'offrir aux familles et à leurs enfants une meilleure qualité d'accueil parce que les partenaires sont en contact régulièrement. La multitude de questions, de problématiques ou de projets qu'ont les familles peuvent généralement être traités grâce au réseau (et aux réseaux du réseau) vu qu'aucune structure ne prétend avoir toutes les compétences. Les parents sont généralement confiants lorsqu'ils savent qu'il y a des ressources connues ailleurs sur lesquelles l'ASBL peut rebondir.
- La maison d'enfants est en permanence en rapport avec la réalité sur les terrains : elle s'ouvre, s'adapte et est en dialogue continu avec les familles. Elle veut tisser des liens à long terme et les parents leur font confiance.
- Sa particularité réside dans la diversité des actions qu'elle propose à un public interculturel et intergénérationnel.
- L'équipe suit régulièrement des formations et évalue toutes les activités effectuées. De plus, l'ASBL tient à avoir une équipe diverse qui sait appréhender les besoins de son groupe cible.

OBSTACLE ET PROJETS D'AVENIR

- Il est parfois difficile de considérer les besoins de l'enfant sans être en tension avec les priorités de son milieu familial ainsi que les contraintes et nécessités propres à celui-ci.
- L'impuissance face à un système qui exclut.

- Pouvoir organiser plus de projets pour les enfants et leur famille de manière gratuite.
- Avoir un réseau de coordination qui obtient des subsides plus facilement. Le réseau est une force pour nous, pas un obstacle. Nous sommes déjà dans un réseau qui est renforcé par nos diversités. Nous gardons nos spécificités et nous pensons que c'est la diversité du réseau qui en fait sa pertinence. De plus, chaque membre du réseau développe sa pratique en fonction de sa réalité locale (public, réseau, ressources, ...) et de son expérience. Il n'est donc pas pensable d'uniformiser une même action à tous les membres du réseau.

PLUS D'INFORMATIONS :

<https://www.guidesocial.be/amis.aladdin/>

3.5 TOEKOMST ATELIER DE L'AVENIR : faire goûter les enfants à l'avenir

QUOI ?

Toekomst Atelier de l'Avenir vzw/ASBL est une organisation bilingue qui œuvre pour ouvrir des perspectives d'avenir à des enfants de 10 à 14 ans issus des quartiers socioéconomiquement fragiles de Bruxelles, en leur faisant découvrir toutes les facettes de la société. Pour ce faire, elle propose des cours pratiques, axés sur la motivation et orientés vers la société. Actuellement, l'organisation touche des centaines d'enfants scolarisés à Saint-Josse-Ten-Noode, Molenbeek et Anderlecht (Curegem). Elle existe depuis 5 ans.

OBJECTIF

Toekomst Atelier de l'Avenir veut avant tout préparer les enfants défavorisés pour l'avenir, afin qu'ils puissent être des citoyens comme les autres. L'organisation œuvre pour que les enfants parviennent à obtenir un diplôme et à trouver du travail, mais aussi pour développer autour d'eux un réseau plus étendu que la famille. Pour réaliser cet objectif, elle estime important de proposer des activités de loisirs aux enfants et de les encourager à :

- élargir leurs perspectives/vision (d'avenir) ;

- affronter la vie en étant motivés, en se connaissant eux-mêmes, avec résilience et confiance en eux (développer une image positive de soi) ;
- perfectionner leurs compétences horizontales (par exemple savoir présenter, poser des questions, ...) ;
- élargir leurs connaissances générales concernant leur implication dans la collectivité (accent sur l'intégration sociale, à travers la découverte de l'existence de toutes sortes de métiers).

GROUPE CIBLE

Toekomst Atelier de l'Avenir s'adresse aux enfants de 10 à 14 ans, scolarisés dans ce que nous appelons des « quartiers d'attention socioéconomique ». L'organisation parcourt avec eux un trajet triple et suit ses anciens élèves grâce à un réseau d'alumni. La sélection s'effectue par le truchement des écoles (néerlandophones et francophones) situées dans le quartier. L'organisation effectue une tournée des écoles, où elle se présente au groupe d'âge pouvant entamer le trajet. Pendant cette visite, les enfants complètent un questionnaire concernant leur situation à la maison, la profession des parents, leur motivation, leurs loisirs, etc. La sélection s'effectue sur la base des réponses des enfants. L'organisation contacte les enfants des « régions inférieures », c'est-à-dire ceux qui ne peuvent être aidés nulle part ailleurs (qui n'ont par exemple pas d'autres loisirs) et leur demande s'ils souhaitent participer. L'idée est que sans aide particulière, ces enfants risquent fort d'échouer dans leur parcours scolaire, et que l'organisation est donc bien placée pour faire la différence pour ce groupe. Au moment de la prise de contact, les enfants ne sont pas informés des critères de sélection. On leur dit qu'ils sont tirés au sort. La motivation est le critère important suivant, parce que les enfants entament volontairement un trajet qui dure trois ans, et qui nécessite d'être présent chaque samedi de l'année scolaire. Enfin, l'organisation essaie qu'autant de filles que de garçons participent aux classes du samedi.

VISION

L'enfant est le point de départ et la pierre angulaire de ce projet. Les parents et l'école ne sont impliqués dans le projet et influencés – indirectement – que parce qu'ils sont des facteurs environnementaux essentiels pour l'enfant. Autre principe important : les enfants ne sont pas approchés sur la base de leurs problèmes d'apprentissage ou sociaux, mais de manière positive, en partant de leur curiosité. Il ne s'agit donc pas de résoudre des problèmes, mais de piquer leur curiosité et d'y répondre par l'apprentissage pratique. Le fait que l'apprentissage ne soit pas scolaire, mais bien informel, est absolument crucial.

L'accent étant mis sur l'enfant et l'approche se voulant positive, l'organisation ne cherche pas à détecter les problèmes dans la famille. Si elle remarque que c'est le cas, elle en parle à l'école ou en réfère aux instances compétentes (par exemple sur la base de contacts sporadiques avec les communes). Mais généralement, les problèmes sont souvent déjà connus et des mesures déjà prises dans un tel cas.

ACTIVITÉS

Les classes du samedi ont lieu dans une école du quartier (Saint-Josse-Ten-Noode, Molenbeek et Anderlecht/Curegem). Pendant les classes, des professionnels exerçant différents métiers viennent parler de leur pratique professionnelle (par exemple juge, agent de police, infirmier, médecin, ...). Ce sont des professeurs invités. Les métiers sont regroupés autour de thèmes, comme les soins de santé ou la justice. Le thème est approfondi dans une série de 3 à 4 cours.

Chaque classe accueille de 25 à 30 enfants. Dans chacune d'elles, 4 bénévoles font découvrir leur métier aux enfants. En ce moment, l'organisation gère 18 classes le samedi. Cela signifie que durant une année scolaire, quelque 2000 bénévoles sont engagés.

Format des activités

Le format est basé sur la Stichting IMC-weekendschool¹¹³ des Pays-Bas, qui existe depuis une dizaine d'années et a prouvé son succès. La personne à l'initiative de Toekomst Atelier de l'Avenir

¹¹³ <http://www.imcweekendschool.nl/>

(Sofie Voets) avait entendu parler de ce projet à la Commission européenne et a été tellement enthousiasmée qu'elle a voulu déployer le même format à Bruxelles. L'organisation choisit d'abord un thème, dans un but spécifique, puis elle prépare le cours avec le professeur invité, en fonction de l'objectif.

Chaque samedi, un briefing est organisé avec le professeur invité. Le collaborateur de l'organisation revoit encore une fois le cours avec celui-ci et explique comment l'organisation souhaite qu'il approche les enfants. Ces derniers effectuent également une activité préparatoire (ouverture générale), au cours de laquelle ils compilent leurs connaissances du thème, sans le professeur invité.

Pendant le moment de découverte qui suit, le professeur invité se présente. Il lui est demandé d'amener un objet permettant de parler de son métier. Il importe que l'objet soit de nature à piquer la curiosité et ait un lien avec l'univers des enfants et ce qu'ils font. Un juriste a ainsi amené un maillot de basket des Lakers. Les enfants connaissaient le basket et le maillot a suscité presque spontanément une discussion sur les limites juridiques de l'utilisation des marques, la spécialité de ce juriste. Face à l'objet, les enfants peuvent poser toutes sortes de questions. Le professeur n'effectue donc pas un exposé, mais parle de sa pratique professionnelle en partant des questions des enfants.

Après la découverte, des ateliers sont organisés, pour lesquels la classe est divisée en 4 petits groupes, qui passent chez différents professionnels dans un système de rotation. Les ateliers sont basés principalement sur des cas concrets, et les enfants y exercent toutes sortes de compétences horizontales faisant partie du métier (par exemple apprendre à débattre avec un politicien). La journée s'achève sur un « wrap up ». Les enfants expliquent ce qu'ils ont appris, remercient d'une certaine façon, évaluent les ateliers et réfléchissent pour déterminer s'ils aimeraient exercer un tel métier à l'avenir. L'expérience démontre que les enfants intéressés par la profession en question manifestent davantage d'intérêt : ils posent plus de questions pendant la journée. La série thématique se termine par une visite du lieu où le métier est exercé : par exemple au palais de justice, à l'hôpital, etc. Ce qui est intéressant, c'est qu'à la fin de la série de cours, cet endroit

n'est plus inconnu pour les enfants : ils ont appris certaines choses le concernant et y retrouvent des éléments qu'ils ont déjà vus. Ils apprennent ainsi à établir des liens.

Les enfants suivent ces cours du samedi (généralement de 10 à 15 heures environ) pendant trois ans. Ensuite ils peuvent, si nécessaire, encore participer aux activités des anciens élèves, qui ont également lieu le samedi. Il s'agit d'un soutien à l'apprentissage scolaire (nedbox, aide pour les devoirs ou un système de mentor buddy) et d'une dizaine d'activités par an (par exemple une journée d'encodage, ou une journée sur les relations sexuelles).

Conclusion : le format offre un apprentissage spontané et informel aux enfants. L'apprentissage scolaire n'est pas le but. Il s'agit surtout que les enfants puissent se faire une bonne idée d'un métier donné. Lorsque par exemple un gynécologue vient en visite, les enfants apprennent en pratique qu'une grossesse peut être difficile et qu'il existe une éducation sexuelle. Il n'y a jamais d'évaluation après la session : il ne sera par exemple jamais demandé aux enfants de citer toutes les parties du corps.

FINANCEMENT

Cette initiative a ceci d'unique qu'elle est totalement financée par des sponsors privés (fondations, entreprises, donateurs particuliers). Les sponsors doivent prendre un engagement financier de 3 ans et contribuer ainsi concrètement au lancement d'un nouveau trajet ou d'une nouvelle classe.

Le financement permet à l'organisation de se développer chaque année. Actuellement, l'ASBL parvient à employer 26 collaborateurs, représentant ensemble 16 à 17 équivalents temps plein. Outre quelques fonctions de coordination, un collaborateur par classe prépare les cours, recherche et contacte les bénévoles et encadre le processus.

FACTEURS DE SUCCÈS

- Le projet parvient à convaincre des sponsors privés, justement parce qu'il ne s'agit pas d'une école classique. Les sponsors privés ont tendance à considérer que mettre de l'argent dans une telle école, c'est investir dans un puits vide. Le « plus » ici, c'est qu'il s'agit

d'une initiative concrète pour les enfants, concernant les métiers, se déroulant en classe, et dans laquelle leur investissement représente une part considérable du financement total. Ils ont ainsi le sentiment qu'ils peuvent vraiment faire la différence. Les sponsors privés trouvent souvent passionnant aussi de pouvoir donner cours eux-mêmes sur leur entreprise ou organisation.

- L'organisation parvient, avec ses collaborateurs, à engager de nombreux bénévoles parce qu'elle ne les implique que pour une durée restreinte (un ou quelques cours sur une année), sur la base de leur expertise et parce que grâce au format (ateliers en petits groupes), elle peut garantir des contacts intensifs. Les bénévoles apprennent aussi à expliquer simplement leur profession, ce qu'ils jugent souvent très utile.
- L'évidence démontre que les enfants aiment venir au cours et apprennent souvent mieux qu'à l'école. Ils s'épanouissent. Mais il est encore trop tôt pour dire que le projet est réussi, notamment parce qu'il n'est pas facile de bien mesurer l'impact de l'initiative.
- L'initiative a eu des précurseurs aux Pays-Bas, où le succès est scientifiquement avéré. Cette expérience permet de savoir plus facilement où se situent les opportunités et les obstacles éventuels, et comment les aborder.

OBSTACLES ET AVENIR

- La personne à l'origine de l'initiative a investi énormément d'énergie dans le démarrage (rechercher comment financer le projet), et a ensuite remarqué qu'il n'était pas facile de trouver les moyens de financer une initiative extrascolaire bilingue le samedi au moyen de subsides. Elle voulait surtout agir, et ne pas perdre de temps en longues procédures pour se faire agréer, et en formalités administratives, pour devoir ensuite introduire et justifier des dossiers. Pour mieux gérer les efforts initiaux, une « instance publique en tant que catalyseur » aurait été utile au début (comparable aux subsides octroyés aux entrepreneurs qui débutent) : le gouvernement donne un coup de pouce au début, et supprime progressivement les subsides au bout d'un moment. Ce système pourrait devenir un nouveau modèle de financement public : on ne peut savoir si quelque chose fonctionne

qu'une fois qu'on l'a essayé. Une telle approche permettrait aussi d'éviter de subsidier les mauvais projets.

- À l'avenir, l'organisation veut surtout élargir son action et offrir la même qualité à davantage d'enfants. Elle sait aussi qu'il serait utile de renforcer les contacts avec les écoles et les communes, qui sont actuellement sporadiques et ponctuels. On pourrait se demander dans quelle mesure de tels processus d'apprentissage ne pourraient pas être mis en œuvre à l'école aussi. D'après l'ASBL, ce n'est pas possible parce que l'organisation des cours demande énormément de travail (rechercher et engager les bénévoles). En revanche, une version « light » dans les écoles, telle qu'elle existe dans d'autres pays, pourrait être envisagée.

PLUS D'INFORMATIONS :

<http://toekomstatelieldelavenir.be/>

3.6 ABRUSCO

QUOI ?

Abrusco est une organisation néerlandophone qui œuvre à la prévention du décrochage scolaire. Elle encadre les jeunes et les écoles sur toute la ligne, c'est-à-dire depuis les actions à intention proactive (prévention dans le cadre européen) jusqu'aux actions à vocation curative (intervention dans le cadre européen). Des coaches pour jeunes interviennent dans les écoles (financés par PPS, cf. projets « Spijbelcoach », voir le chapitre 5). Dans le volet curatif, l'organisation propose « Leerrecht » (financé dans le cadre des trajets de continuation flexibles NAFT – Communauté flamande et Commission communautaire flamande, voir le chapitre 3).

OBJECTIF

Prévenir le décrochage scolaire en maintenant ou en restaurant des passerelles entre les jeunes et la culture (scolaire) ou le système d'enseignement, en partant de et en réagissant à la situation unique dans laquelle se trouvent les jeunes concernés.

SIGNALEMENT ET PROFIL DU GROUPE CIBLE

Le groupe cible est constitué d'une part de jeunes à partir de l'enseignement secondaire qui fréquentent l'enseignement néerlandophone à Bruxelles, et d'autre part d'écoles néerlandophones bruxelloises de l'enseignement secondaire. Abrusco veut surtout jouer un rôle de passerelle entre les jeunes et l'école. Abrusco ne travaille pas avec les parents.

Les dossiers individuels des jeunes arrivent généralement chez Abrusco sur présentation du CLB (50 à 60 % des cas) ou des écoles. Souvent, il s'agit de jeunes qui ont un comportement de décrochage naissant ou problématique, de jeunes qui risquent une exclusion ou qui ont perdu le lien avec l'école. Bref, des jeunes qui risquent d'abandonner prématurément leurs études. L'organisation intervient aussi à la demande des écoles qui ont besoin d'un soutien additionnel. Il s'agit souvent d'écoles EST-ESP où le décrochage est élevé, pour cause de démotivation et de mauvaise communication entre les enseignants et les élèves, et affichant un degré élevé de suspension. Les écoles font appel à Abrusco principalement parce qu'elles savent par expérience qu'elles ne peuvent pas résoudre le problème elles-mêmes.

VISION

Abrusco veut intervenir au maximum de manière préventive et estime important d'impliquer tout le monde : élèves, école et enseignants. Les jeunes sont approchés de manière intégrale, sur la base de leur unicité. Cela signifie que les accompagnateurs d'Abrusco tiennent compte au maximum de l'univers des jeunes et de leur environnement, et s'intègrent parmi les jeunes. Dans le cadre de cette situation unique, ils entament un trajet et travaillent ensemble pour (re)mettre le jeune et l'école sur la même longueur d'onde. Abrusco fait surtout en sorte que les deux parties apprennent à s'écouter et à se comprendre, mais aussi que les jeunes perçoivent que l'école peut être un port d'attache sûr pour eux. S'il y a des conflits entre les jeunes et les enseignants ou

l'école, l'organisation applique une méthodique de réparation. Différents collaborateurs d'Abrusco ont suivi une formation pour s'approprier cette méthode.

ACTIVITÉS

1) En interne à l'école : coach pour jeunes

Au début de l'année scolaire, les coaches pour jeunes sont affectés à leur(s) école(s). Ils travaillent dans maximum deux écoles, et en interne. Ils ne se réunissent dans les locaux d'Abrusco que le mercredi. Les coaches pour jeunes sont financés dans le cadre des projets PPS. Cela signifie qu'ils ne travaillent pas pour l'école, mais qu'ils rapprochent et relient les différentes parties concernées en conservant une position neutre. Dans le cadre d'une approche proactive (cf. prévention universelle), ils se tiennent à la porte de l'école le matin, observent, écoutent et bavardent avec les jeunes qui entrent dans l'école. Ils détectent ainsi certaines choses et voient aussi qui arrive régulièrement en retard ou ne vient pas. Ils discutent alors avec ces jeunes : ils leur demandent pourquoi ils sont en retard, dans quelle mesure ils pourraient se lever plus tôt, etc. Ils se basent donc sur leurs propres observations, le contact avec les jeunes et leur réaction. Le coach pour jeunes peut aussi être présent au petit déjeuner quotidien qu'organisent les écoles accueillant de nombreux primo-arrivants allophones ou jeunes défavorisés, et peut ainsi améliorer l'ambiance et faire en sorte que les jeunes perçoivent l'école comme un lieu où ils sont en sécurité. Cette méthode de travail permet de détecter à un stade précoce les problèmes qui se manifestent et de réagir vite, mais aussi de mettre sur pied un coaching reposant sur une relation de confiance avec le jeune. Ils sont également disponibles pour les enseignants qui ont des questions. Ils peuvent faire des suggestions ou organiser une action en classe. Le mercredi après-midi, une réunion d'équipe est organisée chez Abrusco, où chacun peut raconter son histoire. De cette façon, les collaborateurs peuvent échanger des informations sur la gestion de certaines situations.

Le coordinateur d'Abrusco épingle les similitudes et différences par rapport à 2 profils similaires :

- *Accompagnateur d'élèves* : ce profil se situe dans le prolongement du coach pour jeunes, et dans la pratique, les deux travaillent souvent de manière complémentaire dans les écoles. L'accompagnateur d'élèves entre généralement en action quand il y a déjà des

problèmes (absentéisme problématique, intervention), tandis que le coach pour jeunes peut intervenir de manière plus préventive pour éviter le décrochage. Contrairement au coach pour jeunes, l'accompagnateur d'élèves est un membre du personnel de l'école. Cet accompagnateur peut donc difficilement intervenir ou entrer en action indépendamment de l'école.

- *Médiateur scolaire* : Abrusco ne se contente pas de faire de la médiation dans le sens curatif du terme. C'est pourquoi l'organisation préfère le terme « coach pour jeunes ». Elle travaille en effet surtout avec des jeunes, selon une approche de coaching. Ce qui ne veut pas dire qu'en cas de conflits plus graves, elle ne puisse pas jouer un rôle de médiation sur la base d'une approche non stigmatisante.

2) Soutien externe à l'école par le biais d'un système de modules

Abrusco travaille aussi avec des jeunes dans ses locaux (après l'école) et propose, outre une formation sporadique, des modules aux écoles, sur demande et sur mesure. À l'école, elle organise des activités individuelles (comme des entretiens à vocation réparatrice entre l'élève et les enseignants en cas de conflit) et des activités collectives (comme des discussions de classe en cas de mauvaise ambiance en classe ou du teambuilding en classe). Le soutien peut consister en des interventions uniques, mais aussi en un accompagnement basé sur un trajet. Le trajet, qui repose sur le module « entretiens en classe », comporte en moyenne 3 à 4 interventions en classe. En 2016, une trentaine d'écoles ont demandé un tel soutien. Les thèmes des modules sont toujours en rapport avec les relations mutuelles à l'école, le comportement et la motivation.

3) *Leerrecht* : le volet curatif d'Abrusco

Cette action *Leerrecht* (signifiant en néerlandais « droit à l'apprentissage ») part de la situation dans laquelle se trouve le jeune, et débouche sur un trajet d'accompagnement individuel. En 2016, 144 accompagnements de ce type ont été organisés, durant en moyenne 3 mois. Il s'agit souvent d'élèves, présentés par l'école ou une instance (centre d'accueil), le CLB ou d'autres organisations (communes, organisations de proximité), qui ont souvent changé d'école, ont été confrontés à des exclusions, sont totalement démotivés ou connaissent une situation privée très lourde. L'organisation étudie avec ces élèves quels sont leurs plus grands besoins du moment. Elle opte

souvent pour un projet Time-Out. Le jeune est alors provisoirement retiré de la classe, pour reprendre son souffle ou réfléchir à l'avenir. Quid si l'école n'est pas une option ? Quand et comment un retour sera-t-il possible ? Sur la base des discussions avec les jeunes, un trajet extrascolaire sur mesure est élaboré. Il peut s'agir de proposer des apprentissages, comme travailler dans un magasin ou une occupation de jour deux fois par semaine (par exemple dans les soins). Mais aussi de laisser le jeune se reposer, tout simplement. Dans ce dernier cas, le jeune ne doit rien faire, mais il peut faire quelque chose quand il le souhaite. Il s'agit de laisser les possibilités ouvertes. Pendant cette période, l'organisation travaille aussi avec les jeunes pour les réactiver, ou leur faire essayer des choses. Si le jeune envisage un métier donné pour l'avenir et est motivé, il faut le laisser s'y essayer. Enfin, certains jeunes passent 1 à 2 jours par semaine dans les locaux d'Abrusco pendant les heures de cours, et y bénéficient d'un accompagnement.

MÉTHODE

Abrusco travaille sur la base de trajets et sur mesure, individuellement, en groupe et au niveau de l'école. La méthode appliquée par Abrusco correspond à sa vision et comporte deux volets : l'exploration et l'action. Les deux aspects de ce diptyque alternent continuellement, ce qui confère à celui-ci un caractère cyclique plutôt que par phases.

Exploration : Souvent, les trajets débutent par une analyse de la situation, pour déterminer ce qui est nécessaire exactement (quelle demande, quelle problématique à la base ?) et quel peut être l'apport d'Abrusco (à quel niveau intervenir au mieux : jeunes, enseignants, école ?). Cette analyse est généralement effectuée sur la base d'entretiens individuels avec toutes les parties concernées, de sorte que la situation peut aussi être approchée sous différents angles. Sur la base de l'analyse, Abrusco discute ensuite avec l'école pour fixer l'étape suivante et proposer un accompagnement sur mesure.

Action : Le trajet d'accompagnement convenu avec l'école est alors mis en œuvre. Souvent, les accompagnateurs font usage de modules élaborés au préalable et d'un ensemble de méthodiques sur mesure en fonction de la situation. Cela signifie aussi que la durée de l'accompagnement peut fortement différer d'une situation à l'autre. La pratique démontre le plus souvent qu'une seule

visite ne suffit pas. Pendant et après le module, les intervenants explorent et évaluent en permanence avec les parties concernées et les collègues, le mercredi après-midi, dans quelle mesure le soutien doit se poursuivre ou peut s'arrêter, dans quelle mesure il est nécessaire de travailler individuellement avec un ou plusieurs jeunes, ou s'il vaut mieux parcourir un autre trajet avec les enseignants.

FINANCEMENT

Abrusco n'a pas de financement structurel, mais demande chaque année des subventions par le biais de différents canaux : Région de Bruxelles-Capitale (PPS, voir le chapitre 5), Commission communautaire flamande et Communauté flamande, surtout dans le cadre des trajets NAFT (voir le chapitre 3).

FACTEURS DE SUCCÈS

- Le coach pour jeunes n'est pas employé par l'école, de sorte qu'il peut conserver une position neutre et indépendante. Le coach n'est ni du côté de l'école ou des enseignants, ni du côté des jeunes. Cela facilite le travail et offre davantage de chances de réussite.
- En revanche, le coach pour jeunes est un membre du personnel d'Abrusco, ce qui lui offre l'avantage de disposer en dehors de l'école d'une équipe sur laquelle s'appuyer. La réunion d'équipe fonctionne comme une intervision permettant de formuler des suggestions sur la base des expertises mutuelles.
- Abrusco dispose d'une équipe interdisciplinaire, composée d'accompagnateurs qui sont des experts du terrain et de personnes ayant un diplôme de l'enseignement supérieur (par exemple des orthopédagogues ou des assistants sociaux). Parmi les experts du terrain figurent des accompagnateurs ayant connu eux-mêmes un parcours scolaire difficile et ayant par exemple obtenu leur diplôme devant un jury central. L'avantage de leur présence, c'est qu'ils connaissent mieux le groupe cible, et notamment son vocabulaire et son langage corporel. La présence de diplômés des écoles supérieures est avantageuse aussi parce que durant leur formation, ils ont appris toutes sortes de méthodes qu'ils

peuvent partager avec les autres. Les deux profils de collaborateurs peuvent s'apprendre beaucoup mutuellement, ce qui augmente la qualité du coaching.

- Un coach pour jeunes ou un accompagnateur de trajet qui travaille avec une école dont l'équipe est sur la même longueur d'onde, offre la meilleure garantie de succès. Mais la réalisation demande du temps (il faut s'habituer les uns aux autres). C'est pourquoi un coach pour jeunes qui travaille en interne à l'école peut souvent réaliser davantage de choses, et sur une base plus durable.

OBSTACLES ET PROJETS D'AVENIR

- Dans les trajets d'accompagnement individuels, qui s'arrêtent toujours (temporairement) à la fin de l'année scolaire, les vacances constituent parfois un obstacle. Pendant les vacances, il n'est plus possible de suivre les changements dans la situation du jeune, ni d'exercer une influence. Abrusco envisage donc de proposer une offre pendant les vacances aussi, afin d'éviter le décrochage des jeunes.
- Abrusco a peu de contacts ou de connaissances dans le cadre de projets similaires dans l'enseignement francophone. Parfois, le système d'enseignement est trop différent pour pouvoir établir un partenariat. Les communes qui ont des collaborateurs néerlandophones au service de prévention pourraient jouer le rôle de liaison, mais c'est rarement le cas. Avec des organisations francophones (surtout par le truchement des communes), il n'y a de contact que dans le cadre des présentations ou recommandations, ou lorsque les jeunes passent de l'enseignement néerlandophone à l'enseignement francophone.
- Les procédures pour introduire les demandes de subventions sont souvent fastidieuses (par exemple dans les dossiers PPS). En outre, chaque instance pourvoyeuse de subventions impose d'autres méthodes de compte rendu. Ce constat vaut surtout pour les projets NAFT, financés par la Commission communautaire flamande et la Communauté flamande.
- Dans l'enseignement néerlandophone, différentes organisations développent des initiatives similaires, mais en mettant en œuvre une expertise ou méthode différente. Ces organisations travaillent parfois sans le savoir dans les mêmes écoles ou avec les mêmes

jeunes, ce qui donne lieu à des chevauchements, à un manque de clarté quant au rôle de chacun, et à un comportement de « shopping » parmi les parents et les jeunes. Les jeunes et les écoles dans le besoin ne sont pas aidés. Abrusco espère que le point de contact central qui sera bientôt mis en place dans l'enseignement néerlandophone (janvier 2018), et dont les 3 CLB assureront la régie, y apportera une amélioration. Le but est que toutes les organisations qui œuvrent à la prévention du décrochage scolaire dans l'enseignement néerlandophone puissent y recourir. Lorsque des jeunes ou des écoles y feront appel, une table ronde sera organisée avec les jeunes pour déterminer quelle organisation ou quelle école peut les aider au mieux. Un autre avantage, c'est que les statistiques concernant le profil et la situation des jeunes seront conservées et analysées au niveau central. Abrusco jouera un rôle de plaque tournante dans cet ensemble étant donné que le point de contact s'installera dans ses locaux.

- Les écoles ou enseignants retombant dans leurs « anciennes habitudes » après un trajet constituent le principal obstacle à un succès durable. C'est pourquoi l'organisation est en train de revoir le profil du coach pour jeunes. À partir de septembre 2017, il sera rebaptisé « coach à l'école », pour souligner que le but est de lancer une dynamique au sein de l'école avec un partenaire comme l'Onderwijscentrum Brussel, qui est spécialisé en la matière. Telle est l'ambition première de l'organisation lorsqu'elle se propose d'élaborer un plan pluriannuel avec l'école et d'évaluer le processus tous les six mois afin que l'action d'Abrusco à l'école ne soit pas trop gratuite ni trop évidente. Le but est aussi, avec le soutien de la direction, de former l'école en lui montrant les bonnes pratiques et en lui apprenant comment les enseignants peuvent adopter une autre approche des élèves ou mieux tenir compte du groupe cible.

POUR PLUS D'INFORMATIONS, voir : <http://www.onderwijsinbrussel.be/ondersteuning/abrusco-preventie-van-schoolverzuim-en-schooluitval>

3.7 D'Broej : travail de quartier et organisation supralocale

QUOI ?

D'Broej est une ASBL néerlandophone proposant une offre de loisirs intéressants aux enfants et jeunes issus de familles défavorisées. En tant qu'ASBL-fusion, elle gère 8 maisons de jeunes dans les quartiers les plus défavorisés de Bruxelles depuis 2008 : Étangs noirs à Molenbeek, Chicago, Anneessens et Bockstael à Bruxelles-Ville, Peterbos et Curegem à Anderlecht, Chambéry à Etterbeek et quartier Brabant à Schaerbeek.

OBJECTIF

D'Broej signifie « Bruxelles s'Organise pour l'Émancipation des Jeunes ». Le nom de l'association explique son objectif principal : en développant des initiatives locales dans le domaine des loisirs, D'Broej veut contribuer à l'émancipation des enfants et des jeunes avec lesquels elle travaille (individuellement et collectivement). Mais pour émanciper les jeunes, il faut améliorer leur position dans la société. Dans ce contexte, l'organisation considère un parcours scolaire réussi comme un levier important, parce qu'il augmente les chances futures des enfants et jeunes issus des quartiers défavorisés.

GROUPE CIBLE

D'Broej s'adresse aux jeunes de 0 à 18 ans scolarisés dans les quartiers défavorisés où les maisons de jeunes déploient leurs initiatives. Les familles, et souvent l'école, sont également impliquées dans le trajet parcouru avec les enfants et les jeunes. Dans les quartiers concernés, les enfants et jeunes des familles défavorisées sont souvent d'origine allochtone et, en l'absence d'une maison de jeunes, ils passeraient le plus clair de leur temps libre dans la rue.

Bien que D'Broej soit une ASBL néerlandophone, elle ne travaille pas exclusivement pour les jeunes néerlandophones ou suivant l'enseignement en néerlandais. Comme l'organisation effectue un travail de quartier, ce n'est pas toujours facile. C'est pourquoi certaines maisons de jeunes ont donc créé des ASBL francophones.

VISION

Les initiatives concrètes que les différentes associations de D’Broej déploient partent du vécu ou du contexte des enfants, des jeunes et des familles vivant dans le quartier et y associent une approche organisationnelle. Elles mettent en œuvre des processus et trajets dans le domaine des loisirs avec des groupes ou des individus après avoir vu, entendu et perçu un besoin. Dans le cadre de ces processus et trajets, les animateurs de jeunesse cherchent toujours à créer des expériences positives et une relation de confiance. Pour l’organisation, cette dimension relationnelle offre les meilleures chances de déployer les talents et compétences des enfants et des jeunes et d’améliorer leur confiance en eux.

Pour D’Broej, créer une offre de loisirs dans un quartier (défavorisé) nécessite une approche intégrale. L’organisation part d’une réflexion triangulaire (temps libre – famille – école) dont l’enfant ou le jeune est le centre. Le temps libre n’est pas séparé des autres piliers entourant l’enfant ou le jeune, ce qui veut dire, pour D’Broej, que chaque effet d’émancipation généré pour l’enfant ou le jeune par l’offre de loisirs a des répercussions à l’école ou à la maison. L’idée est qu’un jeune qui se sent bien parce qu’il a des loisirs passionnants travaillera mieux à l’école. D’Broej mise résolument sur cette hypothèse. Elle choisit des activités qui renforcent les trois piliers et soutiennent les liens entre ceux-ci dans le contexte des jeunes. En pratique, cela signifie que l’organisation opère souvent comme une passerelle entre les acteurs des différents piliers et tâche de supprimer les obstacles pouvant exister entre les parties impliquées. Elle estime important de partir de ce que les jeunes (et les familles) savent faire. La créativité, l’énergie et les ambitions libérées par cette approche sont le moteur des activités que ces maisons de jeunes organisent.

ACTIVITÉS

Les différentes maisons de jeunes de D’Broej organisent principalement des activités de loisirs pour les – de 12 ans et les + de 12 ans du groupe cible. Le sport et l’exercice sont les plus fréquents, suivis de l’aide aux devoirs et ensuite des activités axées sur l’expression et la créativité, comme la musique et le théâtre.

Organisation supralocale

D'Broej est une ASBL qui coordonne différentes maisons de jeunes de quartier poursuivant le même objectif : l'émancipation de jeunes, souvent issus de familles défavorisées. Les différentes associations bénéficient d'une grande liberté pour réaliser cet objectif à travers les activités. Leur liberté garantit aussi que les activités correspondent au mieux aux besoins des jeunes. L'ASBL de coordination est née de la demande de la Commission de la Communauté flamande de centraliser l'administration et la comptabilité des maisons de jeunes de Bruxelles afin de créer davantage de transparence. Au niveau supralocal, sur la base des subsides de l'enseignement (Brede Scholen, VGC) et de l'action sociale (Communauté flamande), 8 fonctions de coordination ont été créées aussi, avec un coordinateur général, un collaborateur de projet, des collaborateurs administratifs et des animateurs de jeunesse. Ceux-ci soutiennent chacun de 2 à 3 maisons de jeunes locales en assistant aux réunions d'équipe ou en formant un tandem avec un animateur de jeunesse sur place pour mettre sur pied et réaliser des activités autour d'un besoin donné ou d'une thématique (encadrement des parents par exemple). Les animateurs de jeunesse des différentes associations se rencontrent. Chaque année, ils travaillent trois jours ensemble pour développer des projets communs (éventuels), se former, élaborer une vision et renforcer l'esprit d'équipe. D'Broej est dirigée par une équipe de direction qui se réunit régulièrement, en présence des coordinateurs de chaque maison de jeunes. Ils déterminent ensemble les besoins et gèrent conjointement les aspects qui concernent toutes les associations.

Activités collectives

L'offre de groupe peut être constituée d'activités uniques, mais le plus souvent, D'Broej choisit de travailler avec des groupes fixes, qui sont maintenus pendant une période plus longue et avec lesquels un trajet est parcouru. Ainsi que nous l'avons dit, les activités de groupe sont générées sur une base organique et ensuite l'organisation tâche de les ancrer, si c'est souhaitable et nécessaire. Nous présentons ci-dessous un exemple d'activité de deux associations locales cherchant explicitement à soutenir le parcours scolaire des enfants et des jeunes.

Club stylo : soutien scolaire (Association de jeunes Marocains, Molenbeek, ainsi que l'ASBL francophone - AMJ)

À partir de la quatrième primaire, les enfants de Molenbeek se voient offrir un soutien scolaire en groupe, trois soirs par semaine (pendant une heure et demie). L'activité pour les enfants vise surtout à « apprendre à apprendre », et se concentre donc sur l'organisation des devoirs et leçons. Un groupe néerlandophone et un groupe francophone ont été constitués, sur la base du choix scolaire. Des activités de loisirs distinctes sont également proposées. À partir de l'enseignement secondaire, une offre de loisirs commune est proposée. L'association de jeunes Club Stylo fonctionne avec des groupes séparés, selon le choix scolaire (écoles néerlandophones ou francophones). Les jeunes peuvent les intégrer pour participer à une étude collective et encadrée. L'association organise aussi un mois avant les examens un week-end d'étude, durant lequel le jeune travaille sur ses matières les plus faibles, l'accent étant mis sur les méthodes d'apprentissage. Le week-end, l'association offre aux jeunes une structure claire, avec une bonne alternance entre apprentissage et détente. Les animateurs de jeunesse espèrent que les jeunes conserveront cette structure par la suite et seront ainsi motivés à étudier davantage. Et c'est justement parce qu'ils travaillent en groupe qu'il est plus facile de les motiver. Avant et pendant les examens, le nombre d'heures et de jours d'étude en commun est augmenté pour le groupe de jeunes de la 1^{re} à la 4^e année secondaire. Ils peuvent venir 5 jours de la semaine pendant 3 heures dans les locaux de la maison de jeunes. Le but est de préparer les élèves en vue des examens en créant un environnement d'apprentissage stimulant. À partir de la 5^e secondaire, les jeunes peuvent venir dans les locaux (jour et nuit), mais le but est qu'ils organisent eux-mêmes leurs études (seuls ou en groupe). Toutes ces activités sont organisées dans le cadre d'une vision intégrale du soutien scolaire, ce qui veut dire que non seulement l'association implique activement les parents et l'école dans le processus, mais aussi que cela va plus loin que l'étude après l'école. L'association a résolument choisi dès le départ de fonctionner avec un groupe fixe. Cela lui permet de créer une dynamique de groupe où les jeunes deviennent des compagnons d'étude, comprennent que l'apprentissage et l'enseignement peuvent être positifs et que l'entraide fonctionne. L'association encourage l'implication des parents en les soutenant dans leur rôle. Les parents et les élèves s'inscrivent ensemble lors d'un entretien d'intake. C'est le moment idéal pour passer des conventions et donner le coup d'envoi d'une culture où le parent doit justifier de sa responsabilité et de son engagement dans le parcours scolaire de l'enfant. Car l'association ne

veut pas reprendre le rôle des parents, mais au contraire faire de ceux-ci des partenaires dans l'éducation de l'enfant. Elle entretient cette relation par la suite aussi, sur mesure et *à la carte*, par exemple en leur faisant bien comprendre les conséquences négatives pour leurs enfants du décrochage scolaire, ce dont les parents n'ont pas toujours vraiment conscience. L'association espère ainsi apprendre aux parents comment encadrer eux-mêmes leur enfant dans son parcours scolaire, plutôt que l'inverse. Elle estime aussi important dans ce contexte que les parents apprennent la langue de l'enseignement (en organisant elle-même des cours ou en faisant découvrir aux parents l'offre de cours existante).

Projet « peer-to-peer »

Il s'agit d'un projet qui s'est déroulé dans une école bruxelloise accueillant de nombreux enfants défavorisés, dans le cadre de l'école élargie (Brede School). L'école avait constaté que certains jeunes de sixième année recevaient peu de soutien chez eux, mais étaient cependant capables d'obtenir de bons résultats. Elle a donc décidé de sélectionner un certain nombre d'enfants et de leur attribuer une marraine et un parrain dans l'enseignement secondaire. Avant les vacances de Noël, les enfants et les jeunes ont pratiqué toutes sortes d'activités de loisirs (par exemple du théâtre), ce qui a permis à l'école de découvrir de manière ludique quels enfants et jeunes s'entendaient le mieux. L'animatrice de jeunesse a également effectué une visite à domicile pour impliquer davantage les parents dans ce projet, en leur faisant passer le message que l'enseignant était persuadé que leur enfant avait bien plus de potentiel et qu'un soutien supplémentaire pourrait l'aider.

Après les vacances de Noël, les enfants se sont réunis chaque semaine à l'école pour bénéficier d'une aide à l'étude. Les enfants ont ainsi pu profiter d'un environnement d'apprentissage stimulant et ont établi une relation de confiance avec leur marraine ou parrain. Pendant le trajet, des activités de dynamique de groupe ont toujours été organisées la semaine avant les vacances (comme la cuisine ou l'apprentissage pratique). Le trajet a été très enrichissant pour les enfants : ils ont obtenu de meilleurs résultats et leur confiance en eux s'est développée également. L'enseignant a également bénéficié du projet, parce que les enfants qui y ont été impliqués ont créé une dynamique positive en classe et se sont motivés mutuellement. L'école a ainsi appris à

mieux connaître les enfants et leurs parents, de manière positive. Grâce au projet, l'animatrice de jeunesse a eu davantage de contacts avec les parents. À leur demande, elle est allée par exemple visiter des écoles secondaires ou a expliqué les finalités des différentes orientations d'études. Enfin, le projet était intéressant pour la maison de jeunes aussi. En collaborant avec l'école, elle a établi le contact avec un nouveau groupe d'enfants. Ceux-ci ont pu découvrir ce qu'est une maison de jeunes, une association à laquelle les enfants de cet âge s'adressent rarement spontanément.

Mais lorsque l'animatrice de jeunesse a essayé d'ancrer le projet à l'école en faisant jouer à l'enseignant son rôle de liaison, cette tentative a échoué, pour différentes raisons. Malgré le succès qu'il a connu, le projet n'existe plus.

Trajets individuels

Ces trajets découlent souvent d'activités collectives (voir les expériences et la méthode de travail des communes au chapitre 4). Certains jeunes ou familles entrent en conflit avec l'école (renvoi, menace d'exclusion) ou ne fonctionnent pas bien dans le groupe avec lequel ils effectuent les activités dans la maison de jeunes. Il arrive parfois aussi que les écoles prennent contact pour demander des explications concernant la situation d'un jeune dont elles savent qu'il fréquente la maison de jeunes. Dans ces situations, l'animateur entame un trajet individuel avec le jeune, dans lequel le suivi quotidien de celui-ci occupe une place centrale, et où ils recherchent des solutions ensemble. Souvent, les parents sont également impliqués dans le processus, à travers une visite à domicile, et les écoles reçoivent du feedback sur le processus mis en œuvre. Selon la situation et le lien de confiance créé, une maison de jeunes ou une personne exerçant une fonction de coordination gère ce trajet.

Comme les trajets individuels s'effectuaient « entre deux portes », des équipes de l'action sociale en faveur de la jeunesse ont été constituées, dans le cadre desquelles des animateurs de l'action sociale en faveur de la jeunesse (animateurs de jeunesse investis d'une fonction supralocale) et des animateurs de jeunesse (maison de jeunes locale) se réunissent une fois par mois avec les animateurs de jeunesse qui travaillent avec les enfants ou les jeunes. Pendant ces sessions, les enfants du groupe sont approchés individuellement pour discuter de ce qui se passe dans la maison de jeunes, dans leur famille et à l'école. Chaque enfant ou jeune est ainsi évalué au moins

une fois par année scolaire, ce qui permet de déterminer le meilleur trajet individuel pour chacun d'entre eux. La vision et les règles de la maison de jeunes sont très importantes dans les discussions concernant les enfants/jeunes.

Travail de représentation

D'Broej effectue aussi un travail de représentation dans le but d'amener les organisations et instances qui ont une influence sur la vie et le trajet scolaire des enfants à mettre en œuvre des changements structurels et d'influencer la politique. Comme elle applique une approche intégrale des jeunes et familles défavorisés, l'organisation prend part à de nombreux contacts et concertations : organisations offrant des services d'aide, écoles et LOP (lokaal overlegplatform, plateforme de concertation locale), aide à l'éducation (Maisons d'enfants), communes, emploi (commissions locales et zonales). Au sein de la LOP (enseignement), elle est ainsi parvenue à porter à l'ordre du jour le problème des exclusions définitives et à initier des actions pour y remédier.

MÉTHODE

D'Broej a opté pour une approche organique, partant d'un besoin identifié et suivant le plan par étapes suivant :

- analyse des caractéristiques du groupe présentant ce besoin
- définition de l'objectif
- détermination de l'activité pour réaliser cet objectif
- choix de la méthode la plus adaptée

Bref, le besoin et l'objectif forment le moteur de l'action, et non la méthode.

FINANCEMENT

D'Broej et ses maisons de jeunes sont d'abord subsidiées par la VGC, le sponsor principal dans le cadre de l'action sociale et de l'enseignement (Brede Scholen). Les communes offrent également un soutien financier grâce à leurs moyens PLPP-BPP. Quelques collaborateurs de la commune

d'Anderlecht ont ainsi été détachés comme animateurs de jeunesse. La commune avait en effet constaté que grâce à sa collaboration avec D'Broej, elle parvenait à mieux réaliser ses objectifs.

FACTEURS DE SUCCÈS

- Comme D'Broej travaille dans le domaine des loisirs, mais que dans le cadre de son approche intégrale, elle choisit résolument de collaborer avec les écoles (notamment dans le cadre des écoles élargies), elle peut garantir son indépendance. Elle n'est pas rémunérée par l'école, et n'est donc pas obligée de suivre la politique de celle-ci. Cette indépendance permet de nouer plus facilement le contact avec les jeunes et leur famille, de partir de leur contexte et de rechercher ensemble des solutions. L'organisation n'est en effet pas perçue comme faisant partie du « système », auquel ce groupe cible est souvent opposé.
- Les collaborateurs interviewés insistent sur le succès de l'approche avec des groupes constitués pour une longue période, en association avec des trajets individuels qui sont bien suivis et dans lesquels tous les acteurs concernés obtiennent rapidement un feedback concernant un élève donné. Les parents considèrent une visite à domicile comme une reconnaissance de leur rôle dans le parcours scolaire de leur enfant.
- Les succès obtenus concernent souvent des jeunes qui ont réussi à s'inscrire dans une école avec un bon mix social et ethnique, leur permettant de mieux apprendre la langue néerlandaise. Dans les écoles présentant une concentration élevée d'élèves allochtones, on ne parle le néerlandais qu'au cours de néerlandais, ce qui n'est pas positif pour le parcours scolaire, notamment parce que les parents ne maîtrisent souvent pas le néerlandais et éprouvent donc des difficultés à communiquer avec l'école.
- On voit apparaître une nouvelle génération de mères (souvent des femmes au foyer dans la trentaine), qui ont grandi en Belgique et sont très soucieuses de l'éducation de leurs enfants. Elles ont moins d'enfants, parlent souvent mieux le néerlandais, encouragent leurs enfants et communiquent bien avec les enseignants. Travailler sur la base de cet enthousiasme est souvent synonyme de succès.
- Lorsque l'aide aux devoirs parvient à transformer les jeunes en camarades d'étude, elle favorise le parcours scolaire de ces jeunes. Ils sont alors plus résilients, ont une sorte de

contre-culture à opposer au *code de la rue* selon lequel « être pété dans beaucoup de matières et broser les cours » c'est vraiment « top » et que les études, c'est bon pour les « intellos ». Chez D'Broej un jeune peut être un « intello » avec les autres et cette expérience est un levier vers un meilleur parcours scolaire.

- Pour les jeunes qui suivent l'enseignement néerlandophone, il est essentiel pour leur parcours scolaire de pouvoir pratiquer le néerlandais pendant leur temps libre. Et des ASBL comme D'Broej jouent dans ce contexte un rôle essentiel.
- Travailler avec une ASBL de coordination offre une plus-value, parce que les charges administratives et financières sont assumées à un niveau supérieur. Cela permet aux animateurs de jeunesse de rester plus proches des (besoins des) jeunes et familles dans leur quartier, et d'apprendre des choses des animateurs de jeunesse d'autres quartiers ou de développer des projets communs.

OBSTACLES ET AVENIR

- Il y a beaucoup de différences entre les écoles. Les projets échouent parfois parce que les enseignants ne suivent plus. Il faut donc qu'il y ait un climat dans lequel il soit possible d'ancrer ces projets.
- Les écoles et les enseignants connaissent les quartiers où leurs élèves grandissent, mais ne savent pas grand-chose de l'éducation et des codes en vigueur dans le quartier. Ils observent les élèves avec leur regard de classe moyenne. La différence, ce sont les enseignants qui la font, en donnant un feed-back positif et en parlant avec les parents dans la cour de récréation. Ils peuvent ainsi vaincre la résistance que manifestent souvent les parents vis-à-vis de l'école, qu'ils associent à des mauvaises nouvelles.
- La politique compartimente tout (action sociale, enseignement, jeunesse, travail), et développe pour chaque département des demandes de projets propres, avec des conditions, des obligations et des critères pour leur justification, qui sont parfois bien loin de ce que fait D'Broej. Cette fragmentation empêche une approche intégrale.
- Actuellement, l'école ne se sent pas responsable du suivi d'un élève qui change d'école ou qui quitte l'école. En principe, c'est la tâche du CLB (Centrum voor leerlingenbegeleiding,

centre d'accompagnement des élèves), mais s'il n'y a pas de demande, il n'y a pas non plus d'encadrement. Ce qui a pour conséquence, en association avec l'offre morcelée, que les élèves se mettent à faire du shopping auprès de différentes instances (par exemple les services communaux). En d'autres termes, il n'y a pas de coordination, pas de clarté quant à l'instance qui va effectuer le suivi et qui est impliquée. Le point de contact central en cours de développement, qui sera coordonné par les CLB, est en ce sens un bon pas en avant. Le seul risque est que les élèves et les parents du groupe cible de l'association considèrent le CLB comme un prolongement de l'école et que le point de contact ne soit qu'un système de réorientation dans l'enseignement néerlandophone.

PLUS D'INFORMATIONS :

www.dbroej.be

3.8 FARO : coaching en Nouvelle Autorité et Résistance Non Violente à l'intention des équipes scolaires

QUOI ?

FARO est une collaboration entre le CLB Pieter Breughel et PAika, le service psychiatrie de l'UZ Brussel. Elle fournit aux équipes scolaires de l'enseignement primaire et d'une école secondaire des moyens pour mettre en œuvre la méthode Résistance Non Violente et Nouvelle Autorité, à travers une formation et un coaching intenses.

OBJECTIF

FARO veut créer un climat scolaire fort, sûr et positif, où les jeunes psychologiquement fragiles soient également en sécurité, et améliorer la cohésion sociale à l'école (entre les élèves et les enseignants, entre les enseignants, entre l'école et les parents). Dans un climat scolaire positif, les jeunes se sentent moins menacés, humiliés, exclus et harcelés à l'école, moins de jeunes ont des comportements déviants et il y a moins de conflits en classe et dans la cour de récréation. Ce climat pourrait à son tour engendrer une diminution des facteurs de risque de décrochage scolaire précoce comme les renvois, les exclusions définitives, l'absentéisme scolaire et le burn-out chez les enseignants.

PRÉSENTATION ET PROFIL DU GROUPE CIBLE

Durant l'année scolaire 2016-2017, une formation et un coaching ont été proposés dans six écoles néerlandophones (enseignement primaire et secondaire, uniquement dans l'enseignement catholique). Cette année scolaire (2017-2018), 4 nouvelles écoles ont démarré. Toute l'équipe scolaire y est impliquée, ainsi que les collaborateurs réguliers du CLB. Dans une école secondaire, le coaching s'effectue avec un groupe de 30 enseignants et le personnel d'encadrement. La sélection des enseignants est basée sur les groupes de classes présentant les besoins les plus importants. En travaillant avec des enseignants dans 6 écoles, l'organisation atteint indirectement quelque 1200 élèves et leurs parents. L'idée est que l'effet du coaching se prolonge par la suite aussi, et que les enseignants, l'école et les collaborateurs du CLB continuent d'utiliser par la suite l'expertise acquise durant le coaching.

Des écoles se sont inscrites pour participer. Parmi les 20 écoles intéressées, 6 ont été sélectionnées sur la base d'un entretien avec la direction et quelques enseignants. La motivation de l'école était le principal critère de sélection, celle-ci étant évaluée selon la façon dont l'école prévoyait d'intégrer structurellement dans son programme les réunions d'équipe.

VISION

Le projet est basé sur les principes suivants :

- Dans un contexte bruxellois où les écoles sont de plus en plus confrontées aux problèmes de comportement d'un groupe croissant d'élèves, et où la violence en classe et dans la cour de récréation représente un défi quotidien, une approche axée sur les élèves ne suffit plus. Elle nécessite trop de temps et de moyens financiers. C'est pourquoi FARO a choisi de travailler avec les équipes scolaires. Selon l'organisation, cette approche permet d'initier un changement structurel du climat scolaire et des effets à long terme pour tous les élèves, même après la fin du coaching.
- Pour obtenir un changement structurel de l'attitude des équipes scolaires, les organisateurs et exécutants de ce projet pensent qu'une formation de 2 jours ne suffit pas. Après 2 jours de formation, l'enseignant peut mettre en œuvre quelques outils, mais son

attitude n'a pas changé. Pour éviter ce danger, l'organisation a opté pour un coaching intensif de l'équipe scolaire (complète).

- Sans un climat positif en classe, il est impossible d'apprendre et l'enseignant risque de s'épuiser très rapidement. L'application de cette méthode par les enseignants libérera à terme davantage de temps pour apprendre à créer et donnera plus d'énergie aux enseignants (qui ne devront plus sans cesse surveiller).
- La méthode « Nouvelle Autorité et Résistance Non Violente » a prouvé son efficacité et offre donc une bonne garantie de succès.

ACTIVITÉS

Le trajet débute par une formation de 2 jours (2 demi-journées) avec l'équipe scolaire concernant la vision de la méthode, avec ensuite une offre de matériel pédagogique. La formation a lieu le premier mois du trajet. Souvent, les écoles utilisent à cet effet leurs journées pédagogiques. PAika fournit le contenu à travers l'intervention d'un pédopsychiatre. Les parents se voient également proposer une soirée d'information (avec des interprètes) où sont expliqués le projet et la méthode. Ils peuvent aussi participer au réseau de soutien (voir plus loin, méthode).

Le reste de l'année scolaire, un coaching intensif de l'équipe est prévu, par les collaborateurs du CLB Pieter Breughel. L'équipe est constituée de 5 collaborateurs¹¹⁴, soit environ 1 par école. Le coaching comporte une réunion mensuelle d'intervision d'une heure et offre aux enseignants l'opportunité de discuter des actions de la semaine écoulée et de la semaine suivante, et de partager le feed-back des élèves, parents et collègues. Chaque jour, une nouvelle équipe du jour est prévue, pouvant être constituée d'un enseignant, du personnel d'encadrement, de parents et d'un collaborateur de Faro (par le biais d'une permanence téléphonique). Le but est que les enseignants puissent toujours s'y adresser pour du feed-back s'ils ont une question urgente.

¹¹⁴ 4 collaborateurs FARO accompagnent effectivement une école. Le 5^e collaborateur FARO soutient l'équipe FARO durant les moments de concertation et de formation.

Une concertation extrascolaire est organisée de temps en temps, où les écoles peuvent partager leurs expériences et élaborer des pratiques (par exemple appliquer la résistance non violente dans le cadre d'une association s'occupant d'enfants en maternelle).

MÉTHODE

La méthode de Résistance Non Violente comporte un ensemble d'attitudes exercées au moyen d'actions concrètes. Ces actions peuvent être un geste positif à l'égard des élèves et/ou parents, ou une forme de résistance non violente vis-à-vis des comportements déviants ou agressifs.

Dans la méthode, le développement de réseaux de soutien à l'école est jugé crucial pour l'efficacité de l'enseignant. De tels réseaux permettent aux enseignants de s'entraider, à travers la discussion de cas, la réflexion et la passation de conventions pour l'avenir lors des réunions hebdomadaires (par exemple concernant la réorganisation de la cour de récréation). Demander de l'aide est considéré comme un signe de force, et non d'échec.

Pour éviter une réaction pouvant entraîner une escalade, le principe appliqué est qu'il faut battre le fer quand il est froid. Sinon, de violentes émotions peuvent se libérer chez toutes les parties, donnant lieu à des cercles d'escalade (comme punir ou envoyer l'élève chez le directeur). Battre le fer quand il est froid implique de choisir de ne pas laisser les émotions prendre le dessus, de différer sa réaction et de revenir sur une situation conflictuelle plus tard, lorsque les émotions sont calmées et que chacun peut réfléchir plus calmement. La réaction se produit, mais en différé, afin de pouvoir choisir la meilleure résistance, celle s'apparentant le plus à la non-violence. La réaction peut revêtir différentes formes : écrire une lettre, une réaction avec toute l'équipe, structurer plus clairement les règles et attentes pour les enfants, ... Il est également envisageable d'appeler les parents pour leur faire des « compliments » sur leur enfant. Le but est toujours de développer avec les parents une relation qui garde la communication ouverte.

Le personnel d'encadrement aide l'équipe à développer les réactions les plus adéquates dans les réunions hebdomadaires. Ces collaborateurs sont présents une demi-journée à l'école afin d'intervenir dans les questions ou situations les plus urgentes. Les enseignants peuvent aussi leur

poser des questions par e-mail. Le but est toutefois de lâcher les écoles au bout d'un moment, lorsque la méthode et la philosophie y sont intégrées structurellement, c'est-à-dire lorsque les enseignants ont des attitudes cadrant dans la résistance non violente, et disposent d'un vaste attirail d'outils pour réagir sans violence aux comportements déviants des élèves. Un trajet postérieur est toutefois prévu, où le coaching est arrêté progressivement. Pendant ce trajet, l'école peut encore faire appel à l'équipe Faro, participer aux réunions d'intervision et demander des informations en ligne.

FINANCEMENT

FARO ne reçoit pas encore de financement structurel ou de subsides publics. L'organisation parvient à maintenir le projet grâce à des fonds, comme le « Rode Neuzen Fonds » ou l'École de l'Espoir (Fondation Reine Paola).

FACTEURS DE SUCCÈS

- Le projet insuffle une nouvelle dynamique dans les équipes scolaires ou groupes d'enseignants. Il parvient à briser le tabou qui pousse l'enseignant à fermer la porte de sa classe et à garder le secret sur ce qui s'y passe. Le projet crée donc une plus grande ouverture pour parler des difficultés comportementales et de l'insécurité. Il permet aussi aux enseignants de mieux comprendre leurs propres réactions à la violence, et les paliers ou chaînes d'escalade qui en découlent. Enfin, le projet permet aux enseignants de se soutenir davantage mutuellement et d'élaborer ensemble une politique. Ils ont l'impression de ne pas être seuls face au problème, ce qui leur donne une énergie qui rejaillit sur les élèves et les collègues. Les réunions d'équipe hebdomadaires encadrées constituent le principal facteur de succès.
- Les écoles où le trajet a connu le plus de succès ont tout d'abord une bonne base de départ, en ce sens que l'école dispose d'un cadre politique où le projet peut se dérouler (la direction soutient le projet) et où l'organisation pratique (exemple libérer des enseignants à cet effet) est au point. Il est important aussi qu'un certain nombre de « moteurs » dans l'école soient vraiment convaincus du projet et de la méthode et que

leur enthousiasme convainque d'autres collègues. FARO leur offre un soutien en leur donnant davantage de formation et de matériel d'information. Ils forment l'équipe de base, et font souvent partie de l'équipe du jour. Enfin, il importe que l'équipe soit ouverte au changement et soit motivée, ce qui est plus souvent le cas à Bruxelles vu que le besoin est énorme.

- Un accompagnateur pédagogique qui participe au projet et travaille sur la dynamique qui est créée par le projet.
- Une culture de communication constante, stimulée par l'accompagnateur, dans laquelle l'implication reste élevée. Ce but peut être atteint par exemple en rendant les succès visibles et en les expliquant, en y participant en tant que collaborateur d'encadrement (montrer, concrétiser soi-même) et en recadrant les expériences des enseignants dans la méthode. Au fil du temps, les enseignants vont le faire eux-mêmes.
- Une étroite implication des parents dans le projet est considérée comme une plus-value. C'est pour cela que les écoles demandent que les parents soient impliqués dans le projet.

OBSTACLES

- Un grand groupe d'enseignants critiques vis-à-vis du projet empêche la culture scolaire d'évoluer. Le projet demande en effet une grande adaptation de la part de l'équipe.
- Tout le monde ne peut pas assister à une réunion hebdomadaire qui se déroule à midi. Il est donc nécessaire que les réunions hebdomadaires soient organisées durant l'horaire régulier.
- Fait intéressant, les écoles sont demandeuses de davantage de présence de l'accompagnateur en classe (rôle de démonstration), ainsi que d'une plus grande interaction avec les autres écoles prenant part au projet.
- La pérennité du projet n'est pas garantie à cause de l'incertitude financière. En raison de son caractère suprascolaire et du fait que le projet est géré par le CLB et non par une ASBL, il n'est pas facile d'obtenir un financement par le biais des canaux de subventionnement habituels (comme DAS-PPS).

PROJETS D'AVENIR

Les écoles participantes demandent toutes que le soutien se poursuive, parce qu'il est nécessaire pour que la philosophie reste structurellement présente dans leur fonctionnement. FARO veut aussi développer un site web permettant aux écoles de se communiquer facilement mutuellement leurs actions, initiatives et feed-back.

FARO espère obtenir un financement durable afin de pouvoir soutenir de nouvelles écoles (également au-delà du réseau). L'organisation estime aussi que davantage de financement doit être prévu pour mesurer les effets et évaluer le processus de mise en œuvre.

POUR PLUS D'INFORMATIONS :

voir www.faroproject.be

www.bigv.be. Voir aussi : *Geweldloos verzet op school*, Wil van Nus, 2015 ; *Nieuwe Autoriteit*, Haim Omer, 2011

CHAPITRE 7 : Description des bonnes politiques et meilleures pratiques étrangères

1. CADRE

Les politiques étrangères de lutte contre le décrochage scolaire reposent sur des analyses détaillées de la littérature académique de l'institution américaine 'What Works Clearinghouse' (WWC, 2017). Cette institution a pour mission de rassembler toute la littérature académique pertinente, d'en faire une analyse critique pour en distiller des éléments probants, et de les classer. Nous avons également puisé de l'inspiration dans des rapports antérieurs citant les meilleures pratiques de l'étranger : De Witte & Mazrekaj (2015) et De Witte & Mazrekaj (2016). Nous prenons comme critère d'inclusion le fait que les interventions avérées ont également été appliquées dans des contextes métropolitains comparables à celui de la RBC. De plus, l'effet doit se manifester à une échelle suffisamment grande, et les interventions doivent avoir été étayées par des études expérimentales présentant une validité interne élevée.

Dans le sillage du Conseil de l'Union européenne (2011), nous distinguons dans la Figure 27 quatre niveaux : identification, prévention, intervention et compensation.

Figure 27 : Politiques étrangères de lutte contre le décrochage scolaire



traduction figure 27

Identification

- Guichet central en charge du décrochage scolaire
- Numéro de référence unique
- Questionnaires

Prévention

- *Affinement des stimulants (écoles, entreprises, élèves)*

Intervention

- *Accelerated Middle Schools (redoublements)*
- *Tanoda Centers (minorités)*

Compensation

- *Project Learning for Young Adults (enseignement de la seconde chance)*

2. IDENTIFICATION

La politique de lutte contre le décrochage ne peut être efficace que si nous pouvons identifier qui décroche et qui abandonne prématurément ses études. Le système néerlandais peut à cet égard servir d'exemple. D'une part, la ville d'Amsterdam a mis au point une politique d'identification efficace pour rapporter le nombre de décrocheurs. Avant 1997, la politique en la matière était décentralisée à Amsterdam, en ce sens que chaque quartier devait identifier les décrocheurs et rendre compte à ce sujet. À partir de 1997, Amsterdam a mis au point un système central pour toute la ville. Ce système appelé « Centrale Amsterdamse Leerling- en Verzuimregistratie » exigeait de la part des écoles la mise en place d'une méthode d'enregistrement précise et analogue. Il a pour ce faire été opté pour un guichet de décrochage scolaire appelé

« Verzuimloket ». Il s'agit d'un site Internet sécurisé sur lequel les écoles doivent signaler les cas de décrochage scolaire d'une manière uniforme. Chaque notification est ainsi transmise à la commune correspondante, qui peut donc agir rapidement dès réception d'une notification. Afin de contrôler la bonne utilisation du système d'enregistrement, des consultants (« leerplichtconsulenten ») ont été désignés. Leur tâche consistait à se présenter à l'improviste dans des écoles pour vérifier si le système d'enregistrement avait été correctement implémenté. L'effet de ce nouveau système de notification n'est pas passé inaperçu : il a augmenté de 2,5 jours par élève le nombre d'absences problématiques rapportées et a engendré une réduction de cinq points de pourcentage du taux d'abandon scolaire précoce (De Witte & Csillag, 2014).

D'autre part, les Pays-Bas ont mis au point un système administratif dans le cadre duquel un numéro de référence unique est attribué à chaque élève. L'élève conserve ce numéro peu importe où il en est dans son parcours scolaire. Ce système permet d'identifier tout changement d'école, de commune ou de région, au même titre que l'abandon scolaire précoce, en y ajoutant toutes sortes de caractéristiques individuelles comme l'âge, le sexe, les antécédents migratoires, etc. Ce système concerne les élèves de l'enseignement fondamental, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur professionnel, ainsi que de l'enseignement universitaire. Toutes ces données sont conservées dans le « Basisregister Onderwijs » (BRON). Ce type d'enregistrement permet d'identifier aisément les brosseurs et les décrocheurs.

En marge de l'identification des brosseurs et décrocheurs, il est cependant important également de déterminer les causes de décrochage. Comme l'indique la Figure 1, le décrochage scolaire peut revêtir de nombreuses formes. Il peut donc être utile de collecter des données permettant de distinguer ces différentes formes de décrochage scolaire. La Région de Bruxelles-Capitale peut s'inspirer pour ce faire de pays comme la France ou Malte, qui interrogent régulièrement, par le biais de questionnaires, les élèves ayant prématurément abandonné leurs études sur les raisons de leur décision ainsi que sur leur expérience et leur vécu en matière de recherche d'un emploi. Une fois la distinction faite entre les différentes formes de décrochage scolaire, il devient possible de se mettre en quête d'une solution sur mesure.

3. PRÉVENTION

Une stratégie efficace permettant de réduire le décrochage scolaire consiste à éviter les facteurs de risque énumérés au chapitre 1. Pour ce faire, il est indispensable de peaufiner les stimulants des différents acteurs. Pour commencer, les écoles doivent être encouragées à lutter contre le décrochage scolaire. La France et les Pays-Bas peuvent servir d'exemples dans ce domaine. En France, les directeurs d'école sont formellement responsables de la prévention du décrochage scolaire au sein de leur établissement. Ils doivent pouvoir prouver qu'ils ont fait un maximum pour prévenir le décrochage scolaire. Si un élève décide tout de même de brosseur et finalement d'abandonner ses études, les directeurs d'école doivent pouvoir prouver qu'ils l'ont accompagné dans la mise au point de la suite de son parcours. Dans le même ordre d'idées, les écoles des Pays-

Bas sont tenues d'élaborer un plan d'action dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire. À défaut de plan d'action, les écoles dont la performance est inférieure au niveau attendu peuvent se voir infliger une amende (voir Commission européenne, 2014, p. 120).

Deuxièmement, et en particulier au profit de l'enseignement professionnel – le plus confronté au décrochage scolaire –, les entreprises peuvent être encouragées à engager des stagiaires et à les encadrer dans l'achèvement de leur formation. En Norvège et en Finlande, les entreprises peuvent obtenir des subventions pour l'engagement de stagiaires. L'Irlande du Nord va même un pas plus loin en récompensant les entreprises si les stagiaires réussissent leur année scolaire. Toutefois, il est important que les entreprises expliquent clairement aux stagiaires qu'ils doivent achever leur formation formelle avant de pouvoir décrocher un contrat de travail à part entière. Sans cela, l'engagement au sein d'une entreprise pourrait justement encourager les jeunes à se mettre à brosser et à quitter prématurément l'enseignement formel (recrutement de jeunes non encore diplômés).

Dans la même optique, les stagiaires eux-mêmes peuvent également être encouragés dans la réussite de leur stage. En Lituanie, les stagiaires reçoivent un bonus financier lorsqu'ils achèvent leur stage sur une évaluation positive et sans absence illégitime. La Suède recourt à une autre approche pour atteindre le même but : tous les étudiants reçoivent au début de leur stage un montant donné, qui peut leur être retiré en cas d'absences à l'école. Les élèves ont ainsi un intérêt financier à ne pas s'absenter.

4. INTERVENTION

Les mesures d'intervention ont pour objectif d'intervenir lorsque des élèves se montrent enclins à s'absenter. Les mesures d'intervention se situent généralement à l'échelon de la Communauté. Un signal important dans ce contexte est le redoublement (voir le chapitre 4). L'étude de Lamote (2013) démontre que le risque d'abandon scolaire précoce est multiplié par 2,5 si un élève redouble une année de ses études secondaires. Une méthode avérée visant à lutter contre le redoublement est la création, aux États-Unis, des « Accelerated Middle Schools ». Ces écoles ont pour but d'offrir aux élèves qui ont redoublé une ou deux années l'opportunité de rattraper la

matière afin de pouvoir à nouveau suivre les cours avec des jeunes du même âge. Autrement dit, l'objectif de ces écoles est d'enseigner de la matière additionnelle sur une période identique, ce qui est rendu possible par le fait que les « Accelerated Middle Schools » diffèrent fondamentalement des écoles traditionnelles. Pour commencer, les classes comptent souvent moins d'élèves, ce qui permet aux enseignants d'adopter une approche plus individuelle. Ensuite, plusieurs assistants sociaux aident les élèves à gérer leurs éventuels problèmes émotionnels. Troisièmement, des contacts étroits sont entretenus avec les parents afin de pouvoir surveiller le comportement des élèves en dehors du contexte scolaire.

Les « Accelerated Middle Schools » présentent de nombreux avantages de taille. Dynarski et al. (1998) estiment que seuls 2 % des étudiants des « Accelerated Middle Schools » du Michigan ont abandonné prématurément leurs études après avoir suivi le programme pendant deux ans. À titre de comparaison, ce pourcentage est de 9 % pour les redoublants qui n'ont pas fréquenté une « Accelerated Middle School ». Un effet similaire a été constaté dans l'État de Géorgie, où ces écoles ont permis de réduire de 6 points de pourcentage le taux d'abandon scolaire précoce parmi les redoublants. Cette mesure peut toutefois se révéler onéreuse. Le coût estimé oscille entre 7 000 USD et 13 000 USD par élève et peut varier en fonction de l'école vu que ces établissements peuvent faire partie d'une école existante ou être complètement indépendants.

Un autre exemple de mesure d'intervention est la création des Tanoda Centers en Hongrie (Conseil de l'Union européenne, 2011). Tanoda signifie littéralement « hall d'étude ». Ces centres ont pour objectif d'offrir un support additionnel aux minorités (principalement des élèves roms, mais pas uniquement). L'idée est d'y attirer d'une part des enseignants éminents d'écoles reconnues et d'autre part des volontaires de différentes écoles et universités afin de donner cours à des élèves allochtones en fin de journée et durant les week-ends.

Les Tanoda Centers sont totalement indépendants du système scolaire, tant physiquement que pour ce qui est de l'idéologie et de la méthode d'enseignement. Ces centres se focalisent sur trois objectifs concrets :

- Préparer les élèves faisant partie de minorités à l'épreuve finale de l'enseignement secondaire ;

- Aider les élèves faisant partie de minorités dont les résultats scolaires sont les plus catastrophiques ;
- Poursuivre la formation des élèves faisant partie de minorités et développer leurs talents.

Il existe différents types de Tanoda Centers. La plupart de ces centres travaillent avec des classes composées de seulement quelques élèves. Les enseignants adoptent une approche individuelle et accompagnent séparément chaque élève en recourant à des techniques d'enseignement innovantes. D'autres centres ne créent même pas de classes mais laissent les élèves choisir librement un programme individuel sur mesure. De plus, ces centres organisent des cours de langues, d'art et de sport. Un élément essentiel du programme est le réseautage entre les personnes faisant partie de l'entourage de l'élève et les différentes institutions. Le modèle des Tanoda Centers implique différentes parties prenantes – assistants sociaux, ASBL et groupes minoritaires – qui sont étroitement associées au projet. Des contacts réguliers sont par ailleurs entretenus avec les parents afin de détecter les causes des mauvais résultats et de les aider à encadrer leur enfant.

5. COMPENSATION

Les mesures de compensation ont pour but de réintégrer dans l'enseignement les personnes qui ont déjà quitté l'école. L'exemple le plus connu qui nous vient de l'étranger est le projet slovène baptisé Project Learning for Young Adults (PLYA) (Commission européenne, 2009). Ce projet s'adresse aux jeunes âgés de 15 à 25 ans qui ont abandonné prématurément l'enseignement secondaire et qui, faute de compétences, n'ont pas trouvé de travail et auront de grandes difficultés à en trouver. Il s'agit la plupart du temps de jeunes au bagage social, culturel et/ou économique problématique qui éprouvaient des difficultés à trouver leur place dans l'enseignement formel et qui ont besoin d'une approche individuelle et de méthodes pédagogiques innovantes.

Le projet fonctionne comme suit.¹¹⁵ Les participants sont recommandés par leurs amis, leur famille, l'école ou les services communautaires et peuvent décider de s'inscrire. Le projet PLYA est entièrement gratuit pour les participants étant donné qu'il est subventionné par le ministère slovène de l'enseignement et du sport, par le ministère du travail, de la famille et des affaires sociales et par les communautés locales. Le programme dure au minimum trois mois et au maximum un an, chaque jour ouvrable impliquant pour les jeunes au moins sept heures de participation active. Les participants peuvent aussi décider de sortir du projet quand ils le souhaitent.

Le programme s'articule autour de quatre types d'apprentissage fonctionnant selon des projets. Pour commencer, il y a les projets choisis sur la base des intérêts de tout le groupe. Ensuite, il y a les projets axés sur la production et le business management. Troisièmement, certains projets sont choisis en fonction des intérêts des participants individuels. Et enfin, il y a les projets de courte durée, qui durent au maximum trois jours et ont pour but de favoriser la bonne ambiance au sein du groupe. Le principal avantage de cette approche est que les participants sont actifs dans toutes les phases du programme, c'est-à-dire tant dans la sélection et la réalisation des projets que dans l'évaluation finale des prestations fournies.

Les résultats atteints par PLYA sont impressionnants. À l'issue du programme, 40 % des personnes ayant abandonné prématurément leurs études ont repris leur formation, tandis que 24 % ont trouvé du travail. Ce succès est surtout dû à la grande satisfaction des participants. Lors de l'évaluation du projet, 94 % des participants ont déclaré qu'ils étaient satisfaits d'avoir pris part au programme. De plus, 70 % des participants ont atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés au début du programme. En 2007, ces résultats ont valu à PLYA le prix European Regional Champions pour la meilleure politique sociale au sein de l'Union européenne.

¹¹⁵ À noter qu'il existe des ressemblances frappantes entre cet exemple et les Services d'Accrochage Scolaire (SAS), voir De Witte et Mazrekaj (2015) et la description au chapitre 2.

6. COMPARAISON AVEC L'INVENTAIRE DES ACTIONS POLITIQUES ET DES PRATIQUES

On peut observer un certain nombre de caractéristiques essentielles récurrentes dans les meilleures pratiques observées à l'étranger qui sont axées sur la prévention, l'intervention et la compensation.

- Les pratiques poursuivent un seul objectif spécifique et formulé dans des termes positifs, et toutes les activités mises en place viennent se greffer de manière cohérente sur cet objectif. Du fait du choix de l'objectif spécifique, le groupe cible est lui aussi très spécifique. Autrement dit, il s'agit de projets axés sur le groupe cible. Le groupe cible se voit dans ce contexte proposer des activités qui apportent un soutien à la fois sur le plan psychosocial et dans le cadre de l'apprentissage scolaire, qui peuvent être tant individuelles que collectives, et qui recourent à divers outils (tant une aide à l'apprentissage que par exemple des stages linguistiques, artistiques et sportifs).
- Les travailleurs sociaux, les assistants sociaux et les parents sont étroitement impliqués dans le processus en tant que partenaires afin que leur expertise puisse être mise à profit. Par ailleurs, les jeunes ne sont pas seulement le groupe cible, mais aussi les co-créateurs du processus (surtout dans le projet PLYA).
- Les écoles sont encouragées à mettre au point des plans d'action intégraux contre le décrochage scolaire, et peuvent dans certains pays être amenées à rendre des comptes sur les résultats qu'elles obtiennent dans ce contexte.

Dans quelle mesure retrouvons-nous ces éléments dans l'inventaire des actions politiques et des pratiques bruxelloises ? Globalement, nous pouvons dire que les activités que l'on retrouve dans les meilleures pratiques (comme les ateliers sportifs ou les écoles de devoirs après les cours) sont également abondamment présentes à Bruxelles. Contrairement à ce que l'on observe dans les meilleures pratiques, le groupe cible n'est cependant pas toujours défini de manière aussi spécifique (voir annexe) ou *ad hoc*, les activités sont généralement isolées et sont organisées par un large éventail d'organisations extrascolaires de toutes sortes spécialisées chacune dans l'une de ces activités. L'implication des parents et des écoles reste elle aussi souvent limitée. Autrement

dit, hormis quelques pratiques inspirantes (voir le chapitre 6), on peut rarement parler d'une offre intégrale mise en œuvre par un réseau composé de professionnels, des parents et des élèves. Nous revenons dès lors en détail sur ce point dans le prochain chapitre (voir le chapitre 8), et formulons là aussi quelques recommandations. Les écoles élargies ou écoles au sens large de la VGC (*Brede Scholen*), au même titre que les écoles de devoirs ou le suivi scolaire (communes) mis en place dans une perspective intégrale et misant résolument sur l'implication des parents, constituent probablement le meilleur levier pour développer des projets présentant les mêmes caractéristiques essentielles. Nous épingleons par ailleurs les similitudes marquantes entre le projet PLYA et le SAS (voir le chapitre 3).

En Belgique, les écoles jouissent – également dans les décrets – d'une grande autonomie dans l'organisation de leur enseignement, et les différentes compétences des autorités sont rigoureusement réglementées. Cela explique probablement pourquoi les projets communaux et les projets DAS/PPS font rarement état d'initiatives dans lesquelles les écoles sont encouragées à élaborer des plans d'action contre le décrochage scolaire (et encore moins à rendre compte des résultats obtenus dans ce contexte). Une exception intéressante à ce constat réside dans les projets « Spijbelcoach » initiés dans le cadre des projets PPS (voir le chapitre 5). Nous pouvons signaler par ailleurs que des plans d'action globaux et centraux contre le décrochage scolaire ou en faveur d'un enseignement de qualité sont ou ont été déployés au sein des deux communautés linguistiques. Du côté flamand, il s'agit de la *Platform Samen tegen Schooluitval*, qui a également été mise en place dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles, tandis que le Pacte d'excellence lui sert de pendant francophone. Le défi pour les Communautés consistera peut-être à faire accepter leurs plans d'action par les écoles. Il nous semble dès lors essentiel que les pratiques qui existent ou qui verront le jour grâce au financement régional puissent soutenir ce processus.

CHAPITRE 8 : Recommandations en vue d'une stratégie commune pour la Région de Bruxelles-Capitale

Sur la base des études réalisées aux chapitres 1 à 7, ce chapitre propose un cadre pour la stratégie d'action commune. Ce cadre est explicitement destiné à être concrétisé par les différents acteurs. Les chapitres précédents indiquent en effet que la situation qui existe dans le contexte de la Région de Bruxelles-Capitale est très diverse, et que les différences entre les écoles, les quartiers et les communes sont importantes. Une approche uniforme pour toutes les écoles, tous les quartiers et toutes les communes sera donc par définition inefficace vu que ce qui est utile pour un quartier ne l'est pas nécessairement pour un autre. Sur la base des chapitres précédents, nous remarquons toutefois qu'il est possible, à partir d'un cadre commun exposant les principes fondamentaux, d'introduire une différenciation dans les actions et d'ainsi tenir compte au maximum de la diversité du contexte bruxellois.

Une telle stratégie commune devrait être claire et largement soutenue sur les points suivants : (1) le titre de la stratégie, (2) l'ambition, (3) les objectifs, (4) le cadre de coordination, (5) les principes fondamentaux, (6) le cadre utilisé pour l'identification (indicateurs de décrochage) et (6) le cadre pour le subventionnement émanant de la RBC.

1. TITRE DE LA STRATÉGIE

Un titre est souvent la vitrine, l'enseigne d'un projet ou programme. Le titre doit donc idéalement être explicite, mais aussi reconnaissable, stimulant et motivant pour toutes les parties intéressées (également pour les jeunes). Selon nous, un slogan formulé dans des termes positifs et ciblés répond le mieux à ces exigences. Par « formulé dans des termes positifs », nous voulons dire que le titre doit exprimer non le problème à résoudre, mais bien la situation souhaitée. Nombre de plans d'action mis au point dans ce domaine optent pour une formulation orientée problème, du style « lutte contre le décrochage scolaire » / « *Strijd tegen schoolverzuim* » (RBC) ou encore « *Samen tegen schooluitval* » (Communauté flamande, qui introduit néanmoins grâce au terme « ensemble » (« *samen* ») un élément positif et accrocheur). Des exemples de slogans formulés dans des termes positifs quoique relativement formels sont « Dispositif d'Accrochage Scolaire »

(DAS, RBC) ou « Cohésion Sociale » (COCOF). Des slogans formulés dans des termes positifs comme « *Parcours ton orientation* » (pratique communale, voir le chapitre 4) ou « *Samen tot aan de meet* » (choisi par la ville d'Anvers pour son plan d'action contre le redoublement, Juchtmans, G. e.a., 2011) sont stimulants également, et qui plus est accrocheurs.

Nous pensons qu'il doit être possible de puiser de l'inspiration pour le titre de la stratégie dans l'ambition commune (voir plus loin, section 2).

Pour terminer, nous voulons indiquer que dans un contexte bruxellois bilingue, il est souhaitable que le titre couvre la même signification dans les deux communautés linguistiques. Si ce n'est pas le cas, les actions et objectifs pourraient diverger d'une communauté linguistique à l'autre. Partant de ce constat, le titre devra être choisi avec grand soin. Il suffit pour s'en convaincre de penser à la traduction du terme « décrochage scolaire » par « *schoolverzuim* » dans les documents officiels rédigés en néerlandais. Les deux termes ne couvrent en effet pas la même réalité. Le décrochage scolaire est un concept large et riche qui désigne tout le processus au fil duquel un élève perd le lien avec l'école et décroche de plus en plus. En revanche, le terme « *schoolverzuim* » a souvent une définition et un contenu plus restrictifs, et se rapproche plus du terme français « absentéisme » (qui ne constitue que l'un des aspects du décrochage scolaire). « *Schooluitval* » aurait peut-être été une meilleure traduction en néerlandais, bien que là aussi, le terme fasse davantage référence au résultat du processus de décrochage scolaire qu'au processus lui-même dans son intégralité.

2. AMBITION

Cette ambition pourrait être formulée en ces termes : « **Créer pour tout individu qui grandit au sein de la Région de Bruxelles-Capitale ou y fréquente l'enseignement un cadre d'apprentissage et de vie de qualité permettant d'accomplir un parcours scolaire fructueux** ». La littérature nous a appris qu'un parcours scolaire fructueux sous-entend qu'un élève fasse l'expérience du succès pendant son parcours scolaire, se sente uni à l'école par un lien positif, soit motivé à réussir et parvienne en fin de parcours à décrocher un diplôme (Rumberger & Rotermund, 2012 ; voir le chapitre 4).

3. OBJECTIFS

Les objectifs que les communes poursuivent dans leurs plans de lutte contre le décrochage scolaire (voir le chapitre 4) pourraient servir d'inspiration à la formulation des objectifs de la stratégie commune. Il y a deux raisons pour ce choix : Un : les objectifs des communes (comme résumé dans le chapitre 4) sont déjà formulés de façon positive (voir section 1) et constituent une bonne base pour l'élaboration d'une stratégie commune. Deux : les objectifs des communes montrent que les communes ont déjà une vision élargie de la problématique du décrochage scolaire qui est complexe (voir le chapitre 2). Ce qui ne veut pas dire que toutes les communes ou toutes les parties prenantes doivent miser autant sur le même objectif : il se peut en effet que certaines parties prenantes, vu leur expertise, soient mieux placées pour transposer un objectif donné en actions concrètes.

Nous rappelons ces objectifs dans le présent paragraphe et réalisons sur la base de l'inventaire un exercice consistant à relever les principaux acteurs actuels sur le terrain. Nous résumerons ensuite les principales conclusions de l'inventaire (chapitres 4 et 5), pour formuler sur cette base des recommandations pour la stratégie commune. Nous étayerons ces recommandations en partant de la littérature et de la partie consacrée aux meilleures pratiques observées à l'étranger (chapitre 7). Si possible, le lien sera fait également avec les pratiques inspirantes (chapitre 6).

Les objectifs sont classés de « résolument préventifs » à « résolument compensatoires », et agissent sur les différents niveaux des facteurs de risque (voir le chapitre 1, facteurs de risque du décrochage scolaire).

3.1 Objectif 1 : Renforcer le tissu social (du quartier) (niveau du quartier)

Le chapitre 1 démontre clairement que le quartier constitue un facteur de risque important pour le décrochage scolaire. En renforçant le tissu social (du quartier), ce facteur de risque peut être atténué. On recourt pour ce faire à des activités qui renforcent le réseau local et jettent des ponts entre les parties prenantes.

Principaux acteurs sur ce terrain à Bruxelles :

Communes (éducateurs de rue), associations de proximité, action sociale et animation socioculturelle axées sur le quartier (par exemple les maisons de quartier), maisons de jeunesse, *Brede Scholen* (VGC, voir le chapitre 3), ASBL soutenues dans le cadre de la Cohésion Sociale (COCOF, voir le chapitre 3), SAJ.

Conclusions de l'analyse des pratiques et recommandations :

Il ressort de l'analyse pratique des plans communaux (voir le chapitre 4) que les projets sportifs et culturels organisés dans l'espace public sont les activités les plus courantes mises en place à l'échelle du quartier. L'objectif est d'établir de manière accessible et positive le contact entre les jeunes et/ou les habitants du quartier. Il est intéressant également de constater que les communes impliquent activement les parents dans ces activités, également en tant que partenaires dans le cadre de l'organisation. Il est rare cependant que les écoles assument un rôle ou soient responsabilisées dans le cadre de ces initiatives. Les projets DAS/PPS pourraient offrir un levier, mais restent dans la pratique résolument scolaires (les ASBL du quartier viennent à l'école, au lieu que le mouvement émane de l'école et s'ouvre sur le quartier). Il nous semble donc indiqué de soutenir des actions qui encouragent les équipes scolaires (en particulier celles de l'enseignement fondamental) à se considérer comme un maillon du quartier dans lequel elles sont établies, et à se baser sur leur expertise pour contribuer à donner forme à un solide tissu social (du quartier). Cet aspect est important étant donné que ce solide tissu social du quartier confortera également l'école dans l'accomplissement de sa mission. C'est notamment le cas parce qu'un bon climat dans le quartier peut aussi influencer positivement l'ambiance au sein de la classe ou dans la cour de récréation, ou parce que les organisations de proximité disposent des connexions et de l'expertise nécessaires pour impliquer davantage les parents au sein de l'école. Les premières tentatives de mieux intégrer les écoles et le quartier se retrouvent dans les activités mises en place par les communes qui favorisent la rencontre entre les écoles et les partenaires ou organisations de proximité à travers des balades dans le quartier et des forums (voir l'annexe pour des exemples concrets). Nous préconisons d'élever ces tentatives à un niveau plus structurel. Nous renvoyons dans ce contexte à l'exemple inspirant de FEFA (voir le chapitre 6), qui prouve que le

financement DAS/PPS peut bel et bien être exploité de manière optimale dans cette perspective. C'est d'ailleurs souhaitable étant donné qu'une approche intégrale se traduit par de meilleurs résultats (voir le chapitre 7).

3.2 Objectif 2 : réaliser une transition plus fluide aux moments cruciaux du parcours scolaire (niveau des élèves – écoles/acteurs de l'enseignement)

Le chapitre 1 approfondit le facteur de risque « école ». Cette analyse révèle que la capacité, le redoublement et les changements d'école sont des indicateurs cruciaux d'un risque accru du décrochage scolaire. On déploie pour cette raison à Bruxelles des pratiques visant une transition plus fluide aux moments à risques du parcours scolaire. Ces moments peuvent être le début du parcours scolaire (enseignement maternel), le passage de l'enseignement maternel à l'enseignement primaire, le passage à l'année d'études suivante, le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, le passage à une autre orientation d'études, la transition vers l'enseignement supérieur et/ou le marché du travail et un changement d'école.

Principaux acteurs sur ce terrain à Bruxelles :

Communes (médiateurs scolaires), écoles, CPMS et CLB, organisations spécialisées dans la fourniture d'informations à certains groupes cibles (comme InforJeunes, l'AMO dans le cadre du projet *La Rentrée faut-y penser*, voir le chapitre 6), LOP (enseignement néerlandophone), perspective.Brussels (dans le cadre du site Internet Pass).

Conclusions de l'analyse des pratiques et recommandations :

Les *communes* s'avèrent miser résolument sur cet objectif, tant à travers des activités collectives que dans l'accompagnement individuel. L'information des élèves et des parents ainsi que la sensibilisation des élèves sont les pierres angulaires de ces activités. Les activités des communes se concentrent surtout sur les difficultés inhérentes aux procédures d'inscription vu les problèmes de capacité et sur les changements d'école, davantage que sur la prévention des redoublements. Vu les activités, les acteurs semblent considérer les moments de transition suivants comme les plus grands obstacles : le (premier) choix d'école et l'inscription, le passage de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire, le choix d'une orientation d'études dans

l'enseignement secondaire et le changement d'école. Il est frappant également de constater que les projets DAS/PPS approuvés se concentrent rarement de manière explicite sur la négociation fructueuse des transitions à risques dans le cadre du parcours scolaire, à l'exception des projets qui préparent les élèves à risques de l'enseignement primaire à leur examen final central (le CEB). Dans le même temps, il nous semble possible que les élèves bénéficient dans la pratique pendant une école de devoirs ou un tutorat, ou encore un projet « Spijbelcoach »¹¹⁶ (VGC), d'un accompagnement (sur mesure et en fonction de leur situation individuelle) dans le choix de l'orientation d'études, ou d'une préparation individuelle du CEB ou de l'épreuve finale (obtention du diplôme).

L'analyse montre qu'il existe dans ce domaine une zone de tension entre les initiatives locales et supralocales qui collectent à Bruxelles les informations et les publient par le biais de toutes sortes de canaux médiatiques. C'est ainsi que les plans communaux donnent l'impression que le niveau local recueille lui-même toutes les informations dont il a besoin concernant par exemple le système d'enseignement, et les actualise pour créer un produit informatif. Cette méthode nous semble cependant fastidieuse et dès lors moins efficace, d'autant que les organisations supralocales actives à Bruxelles s'avèrent avoir aussi de l'expertise dans ce domaine. Nous recommanderions donc d'organiser dans un premier temps au niveau supralocal toutes les actions ayant trait à la collecte, l'actualisation et la traduction au sens large d'informations à jour concernant les inscriptions¹¹⁷, le système scolaire, etc. Nous distinguons à cette fin trois pistes possibles pour l'avenir, qui ne s'excluent cependant pas nécessairement mutuellement. Une première piste serait de faire conclure aux niveaux locaux des accords de collaboration structurels avec des organisations supralocales (comme InforJeunes) sur certaines thématiques de transition. Il s'agit déjà de la pratique la plus fréquente à l'heure actuelle. Un bon exemple est *Parcours ton Orientation* (voir le chapitre 4), un projet dans lequel l'expertise des organisations supralocales est exploitée de manière très ciblée lors de la préparation de l'événement et pendant l'événement.

¹¹⁶ Le terme « Spijbelcoach » vient du modèle des projets DAS-PPS. La VGC a cependant fait le choix de ne plus utiliser ce terme à l'avenir. L'organisation Abrusco ne l'utilise plus non plus et parle désormais de « Coaching pour jeunes » (voir le chapitre 6).

¹¹⁷ Concernant les inscriptions dans le fondamental, l'importance du niveau local doit être souligné car les procédures sont différentes entre communes.

Une seconde piste consisterait à faire de Perspective.Brussels, en sa qualité de centre de connaissances, un point d'information où les communes pourraient obtenir des formations sur mesure, poser leurs questions pour obtenir certaines informations, ou consulter des informations. Quoi qu'il en soit, une organisation régionale (comme Perspective.Brussels) nous paraît la plus indiquée pour endosser ce rôle. Les organisations régionales peuvent en effet jeter des ponts entre les différentes Communautés, les communes et les organisations supralocales dans ce domaine, et sont donc les mieux placées pour centraliser les informations présentes au niveau « inférieur ». Une troisième piste, enfin, ne cible pas seulement les partenaires (communes, écoles, ASBL) en quête de certaines informations, mais aussi les utilisateurs. De création récente, la Cité des Métiers – une collaboration entre Bruxelles Formation, Actiris, le *Leerwinkel* et le VDAB – s'inscrit dans cette ligne d'action. En un lieu central de Bruxelles (la tour Astro), un centre d'information et de rencontre sera créé à l'intention de quiconque a des questions sur l'un des cinq thèmes suivants : orientation, formation (enseignement), recherche d'un emploi, gestion d'un emploi (expérience professionnelle), oser la mobilité et monter sa propre activité (entrepreneuriat). À travers des outils numériques et une bibliothèque multimédias, des informations sont mises à disposition concernant ces thèmes. Ce centre proposera également des entretiens personnels avec des consultants ou des séances d'information. Un autre aspect intéressant réside dans le fait que le fonctionnement ne sera pas axé sur l'offre, mais bien sur la demande. Les utilisateurs cherchent eux-mêmes l'information dont ils ont besoin, mais bénéficient d'une aide dans cette quête. Vu le lien étroit entre la Cité des Métiers et la lutte contre le décrochage scolaire, il nous paraît indiqué d'aspirer à une collaboration avec cette initiative. Cela permettra d'éviter que les communes et la Cité des Métiers déploient chacune de son côté des initiatives similaires sur le thème de l'orientation scolaire et professionnelle. Il est également important de rapprocher l'information auprès des utilisateurs les plus fragilisés. Ceci demande une approche telle qu'il est fait dans certaines communes : l'information est mise à des endroits où les utilisateurs viennent déjà ou sont déjà présents (centre de quartier, écoles, métro/ rue,..). L'information doit toutefois avoir déjà été produite de façon supralocale.

Un autre constat intéressant réside dans le fait que les activités ayant trait à l'encadrement du choix de l'orientation d'études et à l'orientation professionnelle sont par définition axées avenir et orientation, de sorte que leur approche du groupe cible n'est nullement axée sur le problème. Elles montrent aux jeunes les alternatives possibles et leur laissent ensuite la liberté de poser eux-mêmes leurs choix. Partant de cette approche positive et du besoin d'un tel accompagnement préventif à l'intention des élèves à risques, il nous paraît utile de subventionner en priorité des activités de ce type. Ces activités pourraient alors être proposées dès l'enseignement primaire, comme c'est déjà le cas pour le projet *Toekomst Atelier d'Avenir* qui fait découvrir aux jeunes défavorisés toutes sortes de métiers le samedi matin (voir le chapitre 6).

3.3 Objectif 3 : renforcer l'engagement psychosocial des enfants et des jeunes (niveau des élèves)

Les problèmes psychosociaux (et d'une manière plus générale les problèmes de santé) aggravent sensiblement le risque de démotivation scolaire et décrochage scolaire (voir le chapitre 1) ainsi que le risque de comportement déviant (ce qui a des retombées pour le climat au sein de l'école et en classe). Ce n'est donc pas un hasard si à Bruxelles, différents acteurs misent résolument sur le renforcement de l'engagement psychosocial des jeunes. Le raisonnement sous-jacent, d'inspiration préventive, est souvent que les élèves ne peuvent apprendre que s'ils en sont capables sur le plan psychosocial. Cette capacité nécessite qu'ils se sentent bien à l'école et se sachent acceptés, aient suffisamment confiance en eux, sachent ce que l'on attend d'eux (valeurs et normes), etc. Selon les récits des intéressés (focusgroups), le premier grand obstacle – souvent insurmontable – à cet engagement psychosocial semble consister en le harcèlement, la violence et l'agression à l'école et dans la cour de récréation, et ce tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire.

Principaux acteurs sur ce terrain à Bruxelles :

ASBL spécialisées dans l'offre d'ateliers visant cet objectif, écoles, communes (médiateurs scolaires), *Brede Scholen* (VGC), médiateurs scolaires de la FWB, CPMS et CLB (comme le VCLB à travers le projet Faro, voir le chapitre 6), SAJ, écoles à travers notamment les projets DAS, projet PPS « Spijbelcoach ».

Conclusions de l'analyse des pratiques et recommandations :

Tant les communes que les écoles déploient de très nombreuses activités sur ce plan dans le cadre du dispositif DAS/PPS, activités qui sont généralement collectives et axées sur la sensibilisation (pour une description détaillée, voir les chapitres 4 et 5 ainsi que l'annexe). Les activités peuvent être organisées sous une forme extracolaire ou au sein de l'école. En dehors de l'école, il s'agit principalement d'ateliers de jeu, musique, théâtre, sport et éducation civique lors desquels les élèves découvrent et développent leur personnalité de manière ludique et créative (découverte des talents), apprennent à travailler ensemble, découvrent la vie en société et gagnent en assurance (pour un exemple concret et détaillé d'une telle initiative, voir le Centre Culturel Omar Khayam, chapitre 6). Les activités organisées au sein de l'école visent essentiellement l'ambiance au sein des classes ou les relations entre élèves et enseignants, et recourent à la médiation interne ou externe à l'école (communes et FWB), aux « Spijbelcoaches » (projets PPS) ou aux coaches pour jeunes (cf. Abrusco, initiative interne à l'école, voir le chapitre 6). Un aspect intéressant réside dans le constat que plusieurs acteurs choisissent de baser leurs activités sur la demande et donc de les organiser à la mesure des besoins des écoles ou des jeunes. L'objectif visé consiste à augmenter le bien-être des élèves et leur sentiment d'appartenance à l'école, à créer un climat positif en classe ou à l'école (en se concentrant sur la cohésion sociale et la communication non violente), à prévenir le brossage problématique ou à remédier aux potentielles sources de conflits entre le jeune et l'école avant que la situation ne dégénère.

La principale zone de tension qui ressort de l'analyse se situe d'après les organisations extrascolaires dans l'interprétation qu'elles ont des élèves et de la situation, qui diffère de celle qu'en ont les écoles elles-mêmes. Plusieurs écoles ont tendance à souvent attribuer les problèmes psychosociaux naissants des élèves – et le brossage ou le comportement déviant qui en découle et qui leur pose problème – au contexte défavorable de la situation familiale ou du quartier, ou encore aux attitudes des jeunes eux-mêmes. Elles veulent donc que les organisations extrascolaires fassent en sorte que leurs élèves adhèrent à nouveau aux règles et à la dynamique existante de la culture scolaire, au besoin en recourant à une approche répressive. La plupart des organisations extrascolaires voient par contre plutôt les problèmes psychosociaux naissants des élèves comme un résultat relationnel dans lequel l'école, le jeune et parfois la famille ont une

implication et une responsabilité partagées. Elles optent donc pour une approche relationnelle plutôt que répressive, en tenant compte du contexte et de la perspective des jeunes. Du fait de cette approche différente, les organisations extrascolaires et les écoles remarquent également que les enseignants vont rester à l'écart du processus ou retomber au terme des activités mises en place par les organisations extrascolaires dans leurs anciennes habitudes, ce qui remet en question la durabilité de leurs efforts. En ce sens, il est intéressant de mettre en avant un certain nombre de pratiques plus récentes qui misent surtout sur la sensibilisation, le coaching et la formation des équipes scolaires pour créer un climat scolaire positif. Nous pensons ici aux initiatives émanant des communes, comme à Molenbeek (voir le chapitre 4), et dans une moindre mesure aux médiateurs scolaires internes, aux projets comme Faro (voir le chapitre 6), au fonctionnement de l'Onderwijscentrum Brussel (VGC, voir le chapitre 3) et au nouveau « coach à l'école » d'Abrusco (voir le chapitre 6). Le groupe cible se compose ici avant tout des équipes scolaires, et seulement dans un deuxième temps des élèves. Ce choix est cependant encore rarement opéré actuellement. Un aspect important dans la méthode de ces nouvelles initiatives nous semble résider dans le fait que les organisations extrascolaires n'offrent pas leur encadrement de manière gratuite ni inconditionnelle (voir l'exemple de Faro pour illustrer ce constat). Les organisations extrascolaires demandent en effet aux écoles de devenir un partenaire actif dans le processus qu'elles vont mettre en place au sein de l'établissement. Un tel partenariat implique que les écoles peuvent être interpellées au sujet de leur responsabilité partagée ainsi que de leur part de propriété dans la création d'un climat scolaire positif et la prévention de la violence ou des malentendus à l'école. Par ailleurs, elles choisissent de déployer des trajets sur mesure composés d'un accompagnement intensif, mais limité dans le temps, au sein de l'école et en collaboration avec toute l'équipe. Il est demandé aux écoles d'intégrer ce trajet dans un plan pluriannuel ou dans un plan d'action de l'école contre le décrochage scolaire (voir aussi le chapitre 7, où cette approche est présentée comme une meilleure pratique). Nous sommes d'avis que dans une perspective préventive, une telle méthode des organisations extrascolaires pourrait contribuer dans une large mesure à la prévention du décrochage scolaire. En effet, elle offre de meilleures garanties de pouvoir impliquer activement l'école, d'imprimer soi-même une nouvelle dynamique au sein de l'école et de pouvoir évaluer ou interpellier les écoles à ce sujet.

3.4 Objectif 4 : favoriser l'engagement pédagogique (niveau des élèves, de la famille et de l'école)

Le chapitre 1 s'est attardé sur la qualité de l'école et des enseignants au titre de facteur crucial dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire, mais aussi sur le rôle des jeunes du même âge (« peers ») au sein de l'école. Un enseignement de qualité permet d'obtenir un plus grand engagement académique de la part des élèves. Pour mettre en place un tel enseignement, il est indispensable de non seulement stimuler directement l'engagement académique¹¹⁸, mais aussi de miser sur les contextes d'apprentissage qui y contribuent le plus, à savoir la famille et l'école. Cela peut se faire en améliorant d'une part les aptitudes éducatives des parents, et d'autre part les compétences pédagogiques des professionnels. L'inventaire présente dans ce domaine des pratiques se situant à ces trois niveaux (élèves, famille et école).

Principaux acteurs sur ce terrain à Bruxelles :

Écoles, communes, ASBL agréées et soutenues en tant qu'écoles de devoirs (EDD, enseignement francophone, financement par le truchement de la FWB), EDD et tutorats (cf. *Schola ULB*) dans le cadre du DAS, services d'encadrement pédagogique (*pedagogische begeleidingsdiensten*) et enseignants GOK (enseignement néerlandophone), et associations de proximité (dans le cadre du soutien à l'éducation à l'intention des parents et parfois de l'accompagnement des devoirs).

Conclusions de l'analyse des pratiques et recommandations :

Les activités qui relèvent de cet objectif sont les plus fréquentes et sont dans une large mesure axées sur le soutien aux élèves dans l'enseignement francophone. L'analyse des pratiques (chapitres 4 et 5, et annexe) indique que pour ainsi dire toutes les communes déploient des activités dans ce domaine. Souvent, il s'agit du principal pilier de leur lutte contre le décrochage scolaire. En outre, plus de la moitié des projets DAS ont pour premier axe stratégique la promotion de l'engagement académique des élèves présentant un retard d'apprentissage. Dans certains cas, les projets communaux et les projets DAS sont liés et forment un tout (voir FEFA, chapitre 6) mais souvent, ils sont indépendants les uns des autres. Ce dernier constat vaut d'ailleurs aussi pour les

¹¹⁸ Nous classons sous l'« engagement académique » les pratiques qui mettent à la base l'accent sur l'apprentissage scolaire (accent scolaire). Rumberger et Rotermund (2012) parlent d'un « *effort directed toward learning, understanding, or mastering the knowledge, skills or crafts that academic work is intended to promote* ».

nombreuses EDD et initiatives d'accompagnement privé qui ont cours en marge du reste dans les différentes communes.

Une analyse plus approfondie des activités nous apprend que les EDD et le soutien scolaire organisés par la commune peuvent soit avoir un caractère de remédiation (élimination du retard d'apprentissage – curatif), soit être axés sur la méthode de travail (*apprendre à apprendre* – éviter tout (nouveau) retard d'apprentissage – proactif). On remarque aussi l'accent qui est mis sur la langue (en tant que « matière ») dans le cadre de l'accompagnement des devoirs. Partant d'une optique de prévention, nous pouvons dire qu'il y a lieu de préférer l'accompagnement qui, en matière d'engagement académique des élèves, vise l'*apprentissage de l'apprentissage* ou un objectif final commun concret, comme la réussite de l'épreuve finale (CEB). Cette approche permet en effet d'éviter tout (nouveau) retard d'apprentissage et fournit aux élèves des instruments qui leur permettent de s'approprier leur processus d'apprentissage. Ces projets sont en outre moins stigmatisants et n'abordent pas les élèves sur la base de leurs lacunes d'apprentissage. Un aspect intéressant réside également dans le fait que certaines communes proposent des stages ou un accompagnement visant – sur une courte période mais par le biais d'une approche intensive et ciblée – à éliminer un certain retard scolaire ou à préparer les élèves à un examen. Cela permet aux élèves de rattraper plus rapidement leur retard d'apprentissage, comme dans les *Accelerated Middle Schools* (voir le chapitre 7). Pendant ce temps, les autres élèves n'apprennent en effet pas de nouvelle matière. Nous pensons que de telles initiatives pourraient contribuer avantageusement à la prévention des redoublements.

La principale zone de tension a ici trait au débat sur l'utilité de l'accompagnement des devoirs après les cours. L'idée des opposants est que l'accompagnement des devoirs et les outils destinés à *apprendre à apprendre* doivent de préférence avoir leur place pendant les heures de cours et ne relèvent donc pas de la mission des organisations extrascolaires. Dans le même temps, des communes constatent que les parents défavorisés et allophones sont explicitement demandeurs d'écoles de devoirs pour leurs enfants. Aux yeux de ces communes, il s'agit là du principal élément plaidant en faveur de l'organisation d'un accompagnement des devoirs. Par ailleurs, la FWB a créé un cadre décretaal en vue de soutenir les EDD et de les encadrer au sein d'une coupole supralocale. Il nous semble important que la stratégie fournisse des indicateurs permettant de gérer cette zone

de tension. Nous serions enclins à proposer un élargissement du débat au-delà de l'utilité des EDD ou de l'accompagnement des devoirs. L'analyse des pratiques révèle en effet que la plupart des EDD organisées par les communes sont utilisées comme un moyen de fournir un accompagnement plus intensif et individuel sur le plan psychosocial (pour les élèves et leurs parents). La meilleure manière d'élargir le débat est à notre avis de faire cadrer le soutien académique extrascolaire dans un choix d'allongement de la durée d'enseignement (voir le *Pacte d'excellence*) ou dans le concept de *Brede School* (VGC). Une étude de l'efficacité de l'allongement de la journée scolaire, revêtant la forme d'une étude (quasi) expérimentale, ne révèle cependant pas d'effets positifs prononcés sur les résultats scolaires (Patall, Cooper et Allen, 2010). Néanmoins, il serait peut-être excessif de considérer que ces informations suffisent à conclure que l'allongement de la journée scolaire ne sert à rien. Patall, Cooper et Allen (2010) soulignent notamment que l'efficacité de l'allongement de la journée scolaire dépend dans une large mesure du nombre d'heures additionnelles et de leur affectation. L'action a aussi à leur avis plus de chances de se révéler efficace si elle est axée sur les élèves présentant un risque d'échec scolaire. Plus loin, les auteurs concluent que la qualité de l'instruction est déterminante. Si la qualité de l'enseignement reste médiocre, l'allongement de la journée scolaire n'apportera donc pas grand-chose. Les programmes fructueux d'allongement de la journée scolaire misent par ailleurs souvent sur l'intégration et l'amélioration des qualités pédagogiques de l'enseignant et du climat en classe. Autrement dit, un allongement de la journée scolaire ne peut pas purement être ajouté à ce qui existe déjà ou servir exclusivement à faire ses devoirs sous supervision. Au contraire, il devra idéalement faire partie d'un trajet de changement intégral dans lequel l'école et les autres partenaires (y compris les parents) unissent leurs forces pour atteindre un objectif commun. Une « *whole-school approach* » est requise dans ce contexte, afin que l'école « *provides the structure, partnerships, and resources that are helpful to embedding a new program into a comprehensive school strategy.* » (Jacobson et al., 2015).¹¹⁹ Cette approche veut aussi que les écoles mettent au

¹¹⁹ Un bon exemple est celui des écoles relevant du Massachusetts Project 2020, qui ont intégré l'allongement de la journée scolaire dans un projet *Brede School*. Plus d'informations sur www.timeandlearning.org.

point avec les partenaires extrascolaires une politique des devoirs qui ne soit pas discriminatoire pour les élèves défavorisés, et réfléchissent à un trajet intégré qui inclurait également ces activités afin de négocier avec succès les transitions à risques et de favoriser l'engagement psychosocial des élèves (voir les objectifs 1 et 2). Il s'agit là en effet également de caractéristiques essentielles des meilleures pratiques observées à l'étranger (voir le chapitre 7).

Pour résumer, il nous semble raisonnable de ne pas rejeter sans autre forme de procès les investissements énormes qui ont déjà été consentis dans ce domaine à Bruxelles, mais plutôt de les inscrire dans un cadre plus large et de les repenser en partant de ce nouveau contexte. Ce faisant, il vaudra mieux tenir compte aussi de l'opinion des différentes Communautés à cet égard (les choix de la VGC, mais aussi le *Pacte d'excellence*).

Enfin, il nous semble important d'impliquer plus activement les parents dans le soutien scolaire de leur enfant. Les meilleures pratiques étrangères nous montrent l'exemple dans ce domaine (voir le chapitre 7). L'analyse des pratiques sur la base des plans communaux et des projets DAS/PPS démontre cependant que cette implication est encore rare à l'heure actuelle. Les parents ne sont en effet impliqués que passivement dans les projets, par exemple par les communes à travers une présence obligatoire lors de l'inscription de leur enfant à l'EDD ou à travers une séance d'information. Seuls les ateliers (sporadiques) consacrés au soutien à l'éducation aspirent à une implication active. Le peu d'attention porté à l'implication des parents est d'autant plus regrettable que la littérature conclut qu'une implication plus active des parents est justement cruciale pour éviter que les éventuels effets positifs de l'accompagnement extrascolaire des devoirs ne s'estompent une fois qu'il est mis un terme au soutien apporté (Brandsma, 2002). Impliquer les parents plus activement peut avant tout se faire en organisant l'accompagnement des devoirs au domicile et/ou en présence du (des) parent(s). Des changements sont ainsi induits indirectement à travers ce que Bandura (1986) appelle le « modelling », un terme qui fait référence à l'exemple qui est ainsi donné en termes de comportement. Si les parents voient que l'accompagnateur obtient des résultats avec une approche donnée, cela peut en effet les inciter à adopter eux aussi ce comportement. L'étude de Hoover & Dempsey et al. (2007, voir aussi Ariès & Cabus, 2016) souligne par ailleurs l'importance de coacher les parents. Des exemples de coaching peuvent être la fourniture de conseils, la conduite de longs entretiens avec les parents,

des explications concernant l'approche, etc. Cela sous-entend toutefois une bonne relation de confiance entre les parents et l'accompagnateur, et de la part de ce dernier un respect du contexte familial. Enfin, il convient aussi de tenir compte du fait que les parents ont diverses raisons de vouloir ou non s'impliquer dans l'épanouissement scolaire de leur enfant. Un facteur de motivation crucial pour l'implication des parents est la conviction que leur comportement et leur contribution ont un impact sur la prestation scolaire de leur enfant. Comme cette conviction est souvent absente chez les parents défavorisés, il pourrait s'agir là de la première priorité. Peut-être la meilleure solution dans ce contexte consiste-t-elle à éveiller l'implication des parents le plus tôt possible, c'est-à-dire avant même le début de la scolarité de l'enfant. À ce moment, les parents sont en effet encore intimement convaincus que leur comportement et leur attitude peuvent influencer favorablement l'avenir de leur enfant (Juchtmans & Groenez, 2016).

3.5 Objectif 5 : rétablir les relations entre l'élève / la famille et l'école (niveau des élèves et de l'école)

Des divergences dans les attentes nourries d'une part par l'élève / la famille et d'autre part par l'école quant à l'attitude et au comportement de l'élève constituent un facteur de risque important en termes de décrochage scolaire (chapitre 1). Ces divergences peuvent en effet engendrer des relations conflictuelles entre les deux parties, qui à leur tour s'expriment chez l'élève par des problèmes comportementaux graves, de la violence ou du harcèlement à l'école, une (menace d') exclusion (temporaire) et une démotivation problématique. Il est dès lors important d'intervenir à temps dans de tels conflits à l'école, afin que les relations puissent être rétablies et qu'une escalade susceptible de conduire à un décrochage (définitif) puisse être évitée.

Principaux acteurs sur ce terrain à Bruxelles :

Communes (médiateurs scolaires), médiateurs scolaires de la FWB, projets « Spijbelcoach » (VGC), trajets NAFTA (Communauté flamande), accompagnateurs d'élèves (Communauté flamande), CLB et CPMS, ASBL spécialisées dans ce domaine (Abrusco, Odyssée), SAJ, projets relevant du FSE.

Conclusions de l'analyse des pratiques et recommandations :

L'analyse des pratiques indique globalement que l'on opte dans ces situations avant tout pour une approche individuelle et sur mesure, en partant d'une approche réparatrice. Les remarques et

recommandations que nous formulions au sujet de la zone de tension entre l'école et les acteurs extrascolaires (voir l'objectif 2) qui sont actifs dans ce domaine s'appliquent ici également. Nous tenons aussi à souligner à cet égard la valeur ajoutée d'une approche accessible. Cela signifie que les acteurs optent pour une approche la plus accessible possible et fournissent des efforts substantiels dans ce contexte. Ils font en sorte de disposer de lieux d'accueil accessibles dans les quartiers de logements sociaux, font intervenir des médiateurs scolaires internes qui sont présents au sein même de l'école ou vont à la rencontre des jeunes dans les endroits que ces derniers fréquentent le plus (comme le fait l'ASBL Odyssée, voir le chapitre 6). Cette approche accessible et de proximité doit par conséquent être encouragée par les autorités régionales à travers l'octroi de subventions.

Il se forme ici une zone de tension sur la neutralité des médiateurs scolaires internes. Les médiateurs scolaires internes de FWB, Abrusco (VGC) ne dépendent pas des écoles et restent mobiles afin de répondre à des demandes émanant d'écoles qui ne bénéficient pas d'un service interne communal. Ainsi, ils ont plus d'influence pour faire bouger les acteurs scolaires, une meilleure connaissance du terrain pour permettre des réorientations efficaces et davantage de possibilités de se faire assister par des collègues et d'autres organisations. Toute la question est de savoir si les médiateurs scolaires communaux actifs dans les écoles communales peuvent jouir de cette neutralité. Tant les écoles que les médiateurs sont en effet financièrement dépendants de la commune. Un autre inconvénient est qu'un médiateur scolaire interne ne peut être présent qu'à certaines heures (régulières) et dans un nombre restreint d'écoles. Voilà qui explique sans doute pourquoi seules les communes disposant des plus gros budgets sont en mesure d'engager des médiateurs scolaires internes.

3.6 Objectif 6 : réintégrer les élèves au sein de l'école ou dans un parcours scolaire (niveau des élèves)

On retrouve dans cette catégorie les activités destinées à aider les jeunes à retrouver une école après une exclusion ou un décrochage, ou en cas de non-respect de l'obligation scolaire.

Principaux acteurs sur ce terrain à Bruxelles :

Dans le cadre du contrôle de l'obligation scolaire, il s'agit du SCOS (FWB), de l'AgODi (Communauté flamande), de la cellule commune, des communes (service de la population et les médiateurs scolaires), de la police et du parquet. Autres : projets relevant du FSE (financés par la Commission européenne, axés sur les NEET), ASBL actives dans l'aide à la jeunesse, l'action sociale et la transition qui sont spécialisées dans ce domaine, les commissions zonales d'aide à l'inscription de chaque réseau d'enseignement, SAS.

Conclusions de l'analyse des pratiques et recommandations :

À l'exception des projets relevant du FSE, les initiatives se font plutôt rares ou ne sont pas façonnées en fonction de la lutte contre l'absentéisme ou le décrochage scolaire. Une meilleure intégration des initiatives existantes (par exemple celles émanant du marché de l'emploi) dans la lutte contre le décrochage scolaire à Bruxelles est donc indiquée.

En ce qui concerne le contrôle de l'obligation scolaire, nous remarquons que les services de prévention des communes préfèrent ne pas assumer cette tâche. Ils sont en effet d'avis que la mission de contrôle n'est pas compatible avec une approche réparatrice se voulant qui plus est accessible. Ils font par ailleurs remarquer que la procédure est trop fastidieuse du fait de la complexité de la situation de l'enseignement bruxellois, et qu'ils ne peuvent donc entrer en action que bien trop tard. Dans cette optique, il nous semble opportun que les communes délèguent le contrôle de l'obligation scolaire à des services qui exercent déjà une tâche de contrôle (par exemple la police). Il nous semble indiqué également de simplifier la procédure actuelle. Il s'avère notamment que le fait de devoir travailler par courrier et le grand nombre d'instances différentes à impliquer dans le processus ralentissent la procédure.

4 Cadre de coordination

Une constatation globale consiste à dire que les nombreuses activités qui sont déployées dans la Région de Bruxelles-Capitale parviennent au groupe cible sous une forme morcelée. Nombre d'ASBL (locales et supralocales) proposent en outre leurs services aux mêmes écoles, élèves et familles. Un tel morcellement est révélateur du manque de coordination. Dans ce paragraphe,

nous esquissons quelques pistes pour déterminer à quel niveau et par qui ce travail de coordination pourrait idéalement être assuré. Nous pensons qu'ici aussi, une combinaison (de préférence bien harmonisée) d'une coordination locale et supralocale pourrait se révéler la plus efficace.

Les meilleures pratiques observées à l'étranger (voir le chapitre 7) révèlent que les organisations extrascolaires spécialisées dans l'action sociale et le travail de proximité sont associées aux activités qui favorisent l'apprentissage scolaire (comme dans les *Tanoda Centers*, qui organisent des cours de langues, d'art et de sport qu'ils combinent avec un soutien scolaire). De plus, ces activités sont proposées sous une forme intégrée ou intégrale par un réseau de partenaires locaux poursuivant le même objectif, mais y contribuant chacun de sa propre manière en fonction de son expertise (voir aussi, pour une approche similaire, l'*Harlem Children's zone* résumée par Debischop, Nicaise, Juchtmans e.a., 2016). Les meilleures pratiques soulignent ainsi l'utilité d'une offre intégrale aux accents locaux, probablement inhérente au fait que travailler dans une zone restreinte permet de conserver une vue d'ensemble de la coordination ainsi qu'à la possibilité de centrer l'approche sur les besoins locaux mais divers de cette zone donnée.¹²⁰

À Bruxelles, une piste pourrait aussi consister à évoluer vers de tels projets intégraux à ancrage local, et d'axer le plus possible le financement régional sur cette approche. Les étapes concrètes suivantes pourraient être entreprises dans ce contexte :

- a) Nous pensons qu'il est préférable que l'initiative émane de la commune, qui pourrait sélectionner sur la base de son analyse locale (DLS) un quartier spécifique abritant un pourcentage substantiel d'habitants à risques (familles et jeunes défavorisés présentant un risque de décrochage scolaire). Elle pourrait en outre faire le point également sur les acteurs présents dans le quartier et les initiatives existantes.
- b) Une fois le quartier sélectionné, une organisation indépendante financée par la commune (ou directement par la Région ?) serait affectée au projet. Cette organisation serait priée de réunir tous les partenaires (francophones et néerlandophones) actifs dans ce quartier :

¹²⁰ Cette idée a en tout cas été une source d'inspiration importante pour la décision de la ville d'Anvers de sélectionner, à l'instar de l'*Harlem Children's zone*, le quartier « het Kiel » pour y créer une *Antwerp Children's zone* (Debischop, Nicaise, Juchtmans e.a., 2016).

écoles, organisations de proximité, action sociale, accueil de l'enfance, CPMS et CLB actifs dans les écoles, organisations autonomes, associations de jeunesse, parents, organisations supralocales disposant d'une certaine structure. Nous préférons dans ce contexte que la direction du projet soit assurée par une organisation indépendante plutôt que par la commune. La commune est en effet investie de la gestion de ses propres écoles et finance les partenaires locaux, de sorte que son indépendance ne saurait être garantie. Dyson et al. (2011), des experts dans le domaine de la *Brede School*, plaident en faveur d'une organisation intermédiaire qui aurait d'une part un ancrage suffisamment local, mais d'autre part ne figurerait pas parmi les parties intéressées. Cette neutralité est selon eux nécessaire pour endosser un rôle de facilitation et de liaison. On peut se demander si la commune est dans ce contexte un bon choix en tant qu'organisation intermédiaire. La commune assure en effet la gestion de certaines écoles (à noter toutefois que le service de prévention communal et le service d'enseignement fonctionnent indépendamment l'un de l'autre) et finance des partenaires locaux. Son indépendance ne peut dès lors pas être garantie avec certitude ni entièrement. Une telle organisation pourrait par exemple être une ASBL locale disposant d'expertise dans la création de plateformes de concertation locales. Dyson et al. insistent par ailleurs aussi sur le fait que ce partenariat local ne doit pas être limité d'entrée de jeu aux professionnels, mais également impliquer les habitants et les parents des enfants qui fréquentent des écoles du quartier (éventuellement par le biais d'organisations autonomes ou d'experts par l'expérience). Enfin, il nous semble crucial que les écoles du quartier (de préférence plusieurs, voire toutes) soient impliquées en tant que partenaires. C'est déjà le cas pour les plateformes locales créées par la FWB dans le cadre des projets du FSE. Ces initiatives peuvent donc offrir une source d'inspiration.

- c) Partant de leur expertise et d'une analyse approfondie du quartier (analyse des facteurs de risque), les partenaires mettent au point une offre intégrale pour le groupe cible qui en a le plus besoin, offre qui repose à la fois sur les besoins locaux en présence et sur les pratiques fructueuses. « Intégrale » signifie en l'occurrence que l'on combine de manière cohérente et ciblée les différents types d'activités et qu'on les refond en un programme

local axé sur une seule ligne de contenu, dans lequel les différents rôles sont clairement délimités, et composé d'activités qui couvrent tout le parcours scolaire (y compris la période préscolaire) et agissent sur les différents contextes d'apprentissage et de vie du groupe cible choisi.

- d) Lors de la mise en œuvre du programme, une évaluation approfondie (de son impact) est indispensable dès le départ, ainsi qu'une analyse du processus d'exécution et de mise en œuvre. De cette manière, il sera possible de rectifier le tir en temps opportun.

Une approche locale et intégrée est probablement la plus appropriée pour des actions concernant des enfants (et leurs parents) qui sont dans une école primaire et qui vont souvent à l'école près de leur domicile. Pour des programmes pour des jeunes qui sont dans l'enseignement secondaire, ceci est plus difficile car ils vont souvent à l'école en dehors de leur commune. Ici un plan local et intégré ne pourra pas être établi avec les écoles, mais uniquement avec le jeune et d'autres acteurs du quartier.

Une deuxième piste a trait à la coordination des dossiers individuels, à savoir la réorientation des élèves à risques vers des instances plus spécialisées ou les plus indiquées. Au chapitre 4, nous indiquons dans notre conclusion que la coordination à cet égard au sein de la commune semble surtout avoir lieu *ad hoc*. Pour que la coordination sur ce plan se déroule de manière plus structurée, le point de contact central (KANS) que l'enseignement néerlandophone de Bruxelles créera début 2018 nous semble une piste intéressante (voir les chapitres 3 et 6, Abrusco, pour une brève description). Nous recommandons à la Région de Bruxelles-Capitale de chercher à collaborer avec les acteurs centraux de ce point de contact (les trois CLB par le truchement de l'ASBL Triptiek). Dans le contexte bruxellois, un point de contact central à l'échelle régionale pourrait être trop complexe et constituer une compétence des Communautés. On pourrait en revanche, dans le cadre du Plan bruxellois de Prévention et de Proximité, investir les services de prévention communaux de la mission (subventionnée) de créer des points de contact locaux auquel le point de contact central de l'enseignement néerlandophone (et, s'il est créé, celui de la Communauté française) pourrai(en)t être lié(s). Perspective.brussels pourrait dans ce scénario mettre en place et entretenir les relations transversales nécessaires entre les différents acteurs (Communautés, CLB/CPMS et services communaux).

Finalement, il est possible de créer une structure de concertation pour l'organisation d'actions intersectorielles au niveau de la Région. Dans ce cadre, il serait intéressant de rassembler des acteurs qui ont un but spécifique (voir supra) ou qui sont spécialistes dans des groupes de travail spécifiques dans lesquels chaque objectif représente un thème. Le but doit être de construire ensemble un plan d'action régional et de lier des actions (existantes ou nouvelles) concrètes à ce plan.

5. PRINCIPES FONDAMENTAUX

Les principes fondamentaux reflètent la vision à partir de laquelle l'ambition sera concrétisée, ou les objectifs réalisés. Un aspect intéressant de l'intégration des principes fondamentaux dans la stratégie réside dans le fait que ces principes peuvent servir de guide et de pierre de touche pour les acteurs qui définissent et mettent en œuvre ces actions, ou encore pour les acteurs institutionnels qui doivent à Bruxelles définir des critères d'approbation et d'évaluation. Il est important à cet égard que les principes impriment suffisamment de direction en termes de contenu, mais laissent en même temps assez de liberté lorsqu'il s'agit de les transposer en actions concrètes. Cela permettra aux acteurs de (continuer à) s'approprier davantage le contenu des actions concrètes.

Dans ce paragraphe, nous nous essayons à une première ébauche de possibles principes fondamentaux. Les preuves scientifiques (cf. les meilleures pratiques à l'étranger), l'analyse des pratiques et les pratiques inspirantes telles que nous les avons résumées au paragraphe précédent, sont à cet égard la principale source d'inspiration. À un stade ultérieur, il serait bon que les différents acteurs discutent de ces principes fondamentaux (par exemple au sein de focusgroups), et que l'on examine dans quelle mesure ces principes peuvent être soutenus à l'échelle régionale.

Principes fondamentaux :

- 1) Tout enfant qui grandit en Région de Bruxelles-Capitale ou y fréquente une école a droit à un cadre d'apprentissage et de vie solide qui lui offre toutes les chances de réussir son parcours scolaire.
Dans ce contexte, le cadre d'apprentissage ne désigne pas exclusivement l'école, mais aussi la famille et le quartier, qui forment le cadre d'un apprentissage avant tout informel. Pour les enfants et les jeunes, un cadre d'apprentissage solide est porteur de signification (ce qui est appris est perçu comme pertinent par les enfants et les jeunes, et parvient donc à les passionner et à les inspirer), sûr et large (en ce sens qu'il inclut des formes à la fois formelles et informelles d'apprentissage).
- 2) Dans la lignée du principe de subsidiarité, le point de départ est formé par une approche de prévention et de proximité adéquate. Il doit cependant exister aussi une possibilité d'intervention supralocale lorsque celle-ci se révèle plus efficace (voir l'exemple au sujet de la collecte et du traitement d'informations).
- 3) Les activités sont intégrées au sein d'un partenariat à l'ancrage local mettant au maximum à profit les points forts et l'expertise de chacun et se focalisant sur l'action commune.
- 4) Des relations positives avec soi-même, en famille, à l'école et dans le quartier constituent un levier crucial pour le plaisir de se rendre à l'école et d'apprendre.
- 5) Une offre créative et cohérente d'actions s'adressant à l'élève, à sa famille et aux écoles, revêtant la forme d'un trajet permettant aux intéressés de s'approprier leur propre parcours et à toutes les parties prenantes de s'épanouir totalement.
- 6) Les écoles et les communes doivent rendre compte de leurs réalisations dans le domaine de la réduction du décrochage scolaire.
- 7) L'opportunité de bénéficier d'un accompagnement accessible et sur mesure pour chaque situation qui se présente au fil du parcours scolaire. Il est important dans ce contexte que cet accompagnement revête une dimension de proximité et soit initié avant même l'entrée à l'école maternelle. Le texte de vision de la VGC intitulé *Educare* (28 septembre 2017), qui esquisse un cadre pour les actions qui créeront pour tous les enfants de 0 à 6 ans un trajet

continu intégrant les « soins » et l'« apprentissage », part déjà de ce principe et peut donc offrir une source d'inspiration.¹²¹

- 8) Les définitions du décrochage scolaire sont uniformes pour la Région de Bruxelles-Capitale (voir le chapitre 2 pour les définitions proposées). Les chiffres sont partagés régulièrement avec toutes les parties prenantes.
- 9) Les interventions sont initiées à petite échelle et évaluées quant à leur efficacité. Ce n'est qu'ensuite qu'elles sont déployées à plus grande échelle.
- 10) Les décideurs politiques se basent sur les données pour assurer un suivi régulier de l'évolution du décrochage scolaire. Un système d'enregistrement précis doit être mis en place à cet effet (voir le chapitre 2).

6. CADRE POUR UNE BONNE IDENTIFICATION DES ÉLÈVES À RISQUES (INDICATEURS)

La concrétisation et la mise en œuvre des principes fondamentaux requièrent la mise en place d'une collecte adéquate des données. Le chapitre 2 révèle que l'élaboration d'indicateurs précis et le suivi de l'efficacité de la politique sous-entendent la création d'une base de données permettant d'assurer un suivi de tous les élèves qui fréquentent une école de la Région de Bruxelles-Capitale. Un tel système d'enregistrement doit permettre d'enregistrer le décrochage scolaire au quotidien afin que les écoles, les communes et les autres parties prenantes disposent d'informations actualisées. La fourniture, à haute fréquence, de données administratives précises permettrait d'atteindre les deux objectifs des indicateurs : 1) établir une répartition géographique du décrochage scolaire compte tenu des importantes disparités qui existent en termes de décrochage scolaire entre les différents quartiers de la Région de Bruxelles-Capitale, et 2) permettre aux différentes institutions compétentes en matière de décrochage scolaire dans la Région de Bruxelles-Capitale d'assurer un monitoring de la politique. Ensuite, il est important

¹²¹ Voir (consulté le 17 novembre 2017) :

<http://www.onderwijscentrumbrussel.be/sites/www.onderwijscentrumbrussel.be/files/files/document/visionota%20Educare.pdf>

également que les différentes bases de données soient reliées entre elles, tant celles de la Communauté française et de la Communauté flamande que la nouvelle base de données à créer pour la Région de Bruxelles-Capitale.

En marge d'un investissement dans une application informatique, un suivi rigoureux du décrochage scolaire nécessitera également d'investir dans le renforcement des effectifs du côté des fonctionnaires en charge du contrôle de l'obligation scolaire. Si cet objectif nécessitera initialement un investissement de ressources publiques, des études démontrent que cet investissement sera particulièrement efficace sur le plan des coûts (De Witte, 2014).

7. CADRE POUR LES ACTIONS RÉGIONALES (PLAN BRUXELLOIS DE PRÉVENTION ET DE PROXIMITÉ ET DISPOSITIF D'ACCROCHAGE SCOLAIRE / PPS)

7.1. Recommandations pour le Plan bruxellois de Prévention et de Proximité

Nous formulons pour le Plan bruxellois de Prévention et de Proximité les recommandations concrètes suivantes :

- Lancer l'appel à projets dans le contexte du cadre stratégique européen contre l'abandon scolaire précoce, et demander aux communes de nommer leurs actions dans ce domaine. Demander également dans ce contexte aux communes de définir un plan d'approche pour la mise en place d'une politique cohérente et coordonnée.
- Utiliser le texte final de la stratégie commune reposant sur la structure proposée ici (voir les paragraphes 1 à 4 inclus) comme cadre pour l'appel à projets. Il peut être intéressant aussi de vérifier, pour l'approbation du plan, dans quelle mesure le plan de lutte contre le décrochage scolaire mis au point par les communes s'inscrit dans les principes fondamentaux.
- Demander aux communes de veiller à impliquer davantage les jeunes, les familles et les enseignants en tant que partenaires, plutôt que de les considérer uniquement comme le

groupe cible de l'offre. Ces parties devraient également avoir leur place au sein du partenariat à l'ancrage local.

- Mettre davantage l'accent sur les activités qui renforcent l'engagement pédagogique des familles défavorisées, de préférence avant même la naissance de leur premier enfant (à ce moment, leur motivation est en effet encore intacte). Cela sous-entend une approche *de proximité, axée sur la sensibilisation mais pas sur le contrôle*, permettant de se mettre avec les familles à la recherche de mesures qu'elles pourraient prendre pour consolider l'environnement d'apprentissage au sein du foyer.
- L'appel à projets stipule actuellement que les communes doivent décrire une activité ou un projet dans une fiche en se basant sur le point de la situation. Ces fiches doivent notamment préciser quel(s) objectif(s) les communes veulent atteindre et comment elles se proposent d'y parvenir. Le lien chronologique et programmatique entre ces projets n'est cependant pas toujours clair, ce qui crée l'impression que les communes organisent des projets distincts. Afin de parvenir à un ensemble programmatique plus cohérent, on pourrait envisager d'imposer aux services communaux de prévention la méthode de la *Theory of Change* (ToC). Une *Theory of Change* se caractérise par la définition d'un projet à partir d'une analyse des besoins se basant sur l'objectif final que l'on veut atteindre. Quels résultats ou effets veut-on avoir atteints au terme du projet ? Ou, dans le contexte de la présente étude : qu'est-ce que la commune voudrait avoir changé au bout de 4 ans dans le cadre d'apprentissage et de vie des mineurs habitant sur leur territoire ou y fréquentant une école, afin de leur offrir toutes les chances de réussir leur parcours scolaire ? Un aspect intéressant réside dans le fait que la méthode de la *Theory of Change* part du principe que cet objectif final ne peut être atteint qu'en passant par une série d'étapes ou objectifs intermédiaires (échelonnés dans le temps). Il est important d'explicitier ces étapes intermédiaires dans un plan de projet et d'ordonner l'information de manière chronologique et en fonction du contenu. Si la commune part par exemple du principe que la création d'un climat scolaire sûr (objectif intermédiaire) constitue une base cruciale pour un bon environnement d'apprentissage (objectif final), il sera important de vérifier ensuite :

- quelles démarches concrètes seront entreprises à court et à moyen terme pour atteindre cet objectif intermédiaire, et quel est l'enchaînement logique de ces démarches ;
- quand et comment l'on veut réaliser ces démarches concrètes : quelles actions requiert chaque démarche concrète, pour qui (groupe cible), avec quels partenaires et avec quel budget ;
- quels indicateurs à évaluer permettront de déterminer quand les actions auront atteint leur but.
- Il pourrait être demandé aux communes de décrire de cette manière leur programme local de lutte contre le décrochage scolaire dans le plan de projet, et de détailler cette *Theory of Change* sous la forme d'un trajet s'étendant sur une période concrète (4 ans). Pour aider les communes dans cette tâche, il nous semble judicieux que la Région de Bruxelles-Capitale fournisse au préalable aux services de prévention communaux une formation et un encadrement dans le cadre du développement d'une telle *Theory of Change*. Structurer de cette manière le plan de projet permettra d'aborder la lutte contre le décrochage scolaire d'une manière qui reposera moins sur des projets et davantage sur des trajets, et aussi de mieux évaluer les résultats.
- Demander aux communes d'aussi prêter attention, lors de la mise en place de partenariats, à l'expertise et aux idées que les organisations et acteurs néerlandophones peuvent avoir à offrir. Il est en tout cas important, dans une approche axée sur le quartier, d'impliquer également les éventuels partenaires néerlandophones qui déploient leurs activités dans le quartier.

7.2. Cadre DAS/PPS

Pour le cadre DAS/PPS, nous formulons les recommandations concrètes suivantes :

- Un projet devrait pouvoir s'étaler sur plusieurs années, de manière à avoir davantage l'occasion de trouver un ancrage structurel et d'aboutir grâce à la continuité. Le budget devra être adapté en conséquence.
- Ici aussi, une telle perspective pluriannuelle nécessite l'élaboration – par les communes et les partenaires – d'un plan d'approche reposant sur des trajets et processus.

- Un cadre permettant et encourageant l'introduction de projets communaux ou supralocaux globaux impliquant plusieurs écoles. Non seulement les écoles, mais aussi les ASBL, doivent pour ce faire pouvoir introduire des demandes. Les initiatives DAS ou PPS des communes seront aussi de préférence en relation avec l'action commune menée dans les quartiers dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire. Ici aussi, le budget doit être adapté en conséquence.
- Le programme peut reprendre comme condition d'approbation la présence à une concertation interlocale entre les écoles et/ou les organisations (ASBL). Les focusgroups ont permis de déceler une demande en faveur d'une telle concertation.
- Un cadre financier permettant le paiement (partiel) préalable.

RÉFÉRENCES

- Abadie, A. (2005). Semiparametric Difference-in-Differences Estimators. *Review of Economic Studies* 72(1), p. 1-19.
- AgODi. (2015). Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Agentschap voor onderwijsdiensten. Bruxelles. P. 110.
- AgODi. (2016). Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Agentschap voor onderwijsdiensten. Bruxelles. P. 111.
- Attwood, G. & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21, p. 467–484.
- Becker, G.S. 1992). Human Capital and the Economy. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 136(1), p. 85-92.
- Belgium.be. (2017). *Logement social*. Extrait de https://www.belgium.be/fr/logement/logement_social.
- Bex, P., Lips, A. & Van Proeyen, L. (2012). Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2010 - 2011. Bruxelles : Ministère flamand de l'enseignement et de la formation : Agentschap voor onderwijsdiensten.
- RBC. (2017). Note Récapitulative « Décrochage Scolaire » - Vue de l'Élaboration D'un Plan Décrochage Scolaire en RBC. Région de Bruxelles-Capitale.
- IBSA. (2009). 20 ans d'évolutions socio-économiques bruxelloises. Dossier du Baromètre Conjoncturel, numéro 12.
- IBSA. (2016). La statistique fiscale des revenus, une source de données adéquate pour mesurer le niveau de vie des Bruxellois ? Focus numéro 14.

IBSA. (2017). À propos de l'IBSA. Extrait de http://ibsa.brussels/a-propos-de-l-ibsa?set_language=fr#.Wa8CcOQUmDY.

Boekhoorn, P. & Speller, T. (2004). *Interventies bij schoolverzuim: inventarisatie van justitiële maatregelen bij spijbelgedrag*. Nijmegen : Bureau Boekhoorn Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek.

Bowles, S. (1972). *Schooling and Inequality from Generation to Generation*. *Journal of Political Economy* 80(3), S219-S51, Part II.

Cabus, S. & De Witte, K. (2015a). Does Unauthorized School Absenteeism Accelerates the Dropout Decision? -- Evidence from a Bayesian Duration Model. *Applied Economics Letters* 22(4), p. 266-271.

Cabus, S. & De Witte, K. (2015b). The Effectiveness of Active School Attendance Interventions to Tackle Dropout in Secondary Schools -- A Dutch Pilot Case. *Empirical Economics*, 49(1), p. 65-80.

Cabus, S. & De Witte, K. (2016). Why do Students Leave Education Early? - Theory and Evidence on high school dropout rates. *Journal of Forecasting*, 35, p. 690-702.

Cabus, S. & De Witte, K. (2012). Naming and shaming in a fair way. On disentangling the influence of policy in observed outcomes. *Journal of Policy Modeling*, 34, p. 767-787.

Cabus, S. & De Witte, K. (2015). The Effectiveness of Active School Attendance Interventions to Tackle Dropout in Secondary Schools -- A Dutch Pilot Case. *Empirical Economics*, 49(1), p. 65-80.

Charafeddine, R. & Demarest, S. (2015). Enquête de santé 2013 : Rapport 4 : Environnement physique et social. Institut Scientifique de Santé Publique.

Chenu, F. & C. Blondin (s.d.), *Décrochage et l'abandon scolaire précoce*. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Chenu, F. & Blondin, C. (2013). *Décrochage et Abandon Scolaire Précoce*. Fédération Wallonie-Bruxelles, Université de Liège.

- Christle, C.A., Jolivet, K. & Nelson, C.M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), p. 325-339.
- Corijn, E. & Lorand, C. (2012). *Évaluation du Dispositif d'Accrochage Scolaire*. Cosmopolis, City, Culture & Society, Vrije Universiteit Brussel.
- De Rijksoverheid. (2008). *Naar een integrale aanpak schoolverzuim*. Extrait de <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2008/06/05/naar-een-integrale-aanpak-schoolverzuim>.
- De Standaard. (2016). *Er loopt een onderwijzkloof door Brussel*. Extrait de http://www.standaard.be/cnt/dmf20160429_02266362?pid=5520756.
- De Witte, K. (2014). *Beleid rond vroegtijdig schoolverlaten is de investering waard*. Leuvense Economische Standpunten 143, p. 4.
- De Witte, K. & M. Csillag (2011). De invloed van spijbelen op vroegtijdig schoolverlaten. (The influence of truancy on early school leaving). *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 11-12 (2), p. 152-157.
- De Witte, K. & Mazrekaj, D. (2015). Vroegtijdig schoolverlaten – Evidence Based Beleidsaanbevelingen. *Itinera Institute Analyse*, 4, p. 32.
- De Witte, K. & Schelfhout, W. (2015). *Vakdidactiek Economie*. Lannoo Campus. ISBN 978-94-014-2806-4, p. 338.
- De Witte, K. & Csillag, M. (2014). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education Economics*, 22(6), p. 549-568.
- De Witte, K. & Mazrekaj, D. (2016). Vroegtijdig schoolverlaten in het (deeltijds) beroepsonderwijs. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 26(1), p. 111-119. Leuven: Steunpunt Werk / Uitgeverij Acco.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review* 10(1), p. 13-28.

- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C. & Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education* 48(3). P. 331-345.
- De Witte, K., S. Cabus, G. Thyssen, Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2010). *Vroegtijdig schoolverlaten: Beleidsevaluatie 2010 – Deel 1 Verkenningen*. NICIS Institute.
- De Witte, K., Van Klaveren, C. & Smets, A. (2015). Can cities be held responsible for early school leaving? Evidence from the Netherlands. *Policy Studies*, 36(2), p. 217-239.
- DesJardins, S.L., D.A. Ahlburg, et al. (2006). The Effects of Interrupted Enrolment on Graduation from College: Racial, Income, and Ability Differences. *Economics of Education Review*, 25(6), p. 575-590.
- Doran, G. T. (1981). "There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives". *Management Review*, 70(11), p. 35–36.
- Dowrick, P. W. & Crespo, N. (2005). School failure. In T. P. Gullotta & G. R. Adams (red.), *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment* (pp. 589-610). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2014). Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework. *Review of Educational Research*.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijsen, I. & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Anvers : Garant.
- Dynarski, M., Gleason, P., Rangarajan, A. & Wood, R. (1998). *Impacts of dropout prevention programs: Final report. A research report from the School Dropout Demonstration Assistance Program evaluation*. Princeton, N. J.: Mathematica Policy Research, Inc.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Commission européenne. (2009). *Project Learning for Young Adults: A social integration programme helping young people back into work and education*. Extrait de <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1070&langId=en&newsId=1963&furtherNews=yes>.
- Police fédérale. (2016a). Statistiques de criminalité : Vol de voiture. Extrait de <http://www.stat.policefederale.be/statistiquescriminalite/interactif/carte-vol-de-voiture/>.
- Police fédérale. (2016b). Statistiques de criminalité : Violence intrafamiliale (VIF). Extrait de <http://www.stat.policefederale.be/statistiquescriminalite/interactif/carte-violence-intra-familiale/>.
- Police fédérale. (2017). Rapports Statistiques de criminalité. Extrait de <http://www.stat.policefederale.be/statistiquescriminalite/rapports/>.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016). *Pacte pour un Enseignement d'excellence*. Extrait de http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=detail_article&no_cache=1&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Baction%5D=show&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bcontroller%5D=Document&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bpublication%5D=942&cHash=c1a49278999ea1e89622402808b0453.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Indicateurs de l'enseignement 2015 – 13 – Changement d'établissement dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Extrait de <http://www.enseignement.be/index.php?page=26998>.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Indicateurs de l'enseignement 2016 – 17 – Sorties prématurées de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice*. Extrait de <http://www.enseignement.be/index.php?page=26998>.
- Galand, B. & Hospel, V. (2011). *État des Lieux du Risque de Décrochage Scolaire en Région Bruxelloise : Rapport de L'enquête Menée par les cellules de Veille*. Institut de Psychologie de l'Université catholique de Louvain (IPSY), Forum Belge pour la Prévention et la Sécurité Urbaine (FBPSU).

- Garry, E. M. (1996). *Truancy: First step to a lifetime of problems [Bulletin]*. Washington, D.C.: United States Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale. (2017). Dispositif d'Accrochage Scolaire de la Région de Bruxelles-Capitale – Appel à projets pour l'année scolaire 2016-2017. Bruxelles.
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2007). The Health Effects of Education. *Economics of Education Review* 26(2), p. 186-200.
- Haelermans, C. & K. De Witte (2015). Does residential social mobility improve educational outcomes? Evidence from the Netherlands. *Social Science Research*, 52, p. 351-369.
- Heckman, J.J. (1990). Varieties of Selection Bias. *American Economic Review*, 80(2), p. 313-18.
- Henry, K. L. (2007). Who's Skipping School: Characteristics of Truants in 8th and 10th Grade. *Journal of School Health*, 77(1), p. 29-35.
- Herremans, W., Vansteenkiste, S. & Sourbron, M. (2016). Op weg naar de arbeidsmarkt. De arbeidsmarktintrede van Vlaamse schoolverlaters. (S. W. Acco, Ed.) *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 26(1), p. 92-105.
- Jeugdzorg Nederland. (2011). *Methodische Handreiking Schoolverzuim Jeugdreclassering*. La Haye. P. 75.
- Junger-Tas, J. (2002). *Diploma's en goed gedrag II: Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs*. La Haye : Ministère néerlandais de la Justice.
- Kearney, C. (2008a). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, p. 451-471.
- Kearney, C. (2008b). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and policy. *Educational Psychology Review*, 20, p. 257–282.

- Keppens, G. & Spruyt B. (2016). *The school as a socialization context: Understanding the impact of school bonding and the authoritative school climate on truancy*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Bruxelles.
- Kinder, K., Wakefield, A. & Wilkin, A. (1996). *Talking Back: Pupil views on Disaffection*. England & Wales: National Foundation for Educational Research.
- Lamote, C. (2013). *Less successful pathways through secondary school studies on grade retention and early school leaving*. Thèse de doctorat. Louvain : KU Leuven.
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Papers, 53, OECD Publishing.
- Marissal, P., Vermeulen, S., Quittelier, B., Janssens, R., Delvaux, B. & Wayens, B. (2016). *Besoin d'enseignants en Région bruxelloise*. Bruxelles : Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse.
- Mazrekaj, D., De Witte, K. & Van Steenkiste, S. (2017). *Het rendement van een diploma middelbaar onderwijs op de Vlaamse arbeidsmarkt*. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*. In press.
- Mclanahan, S.S. (1985). *Family structure and the intergenerational transmission of poverty*. *American Journal of Sociology*, p. 873-901.
- Ministère de l'Enseignement Obligatoire en Communauté Française. (2008). *Protocole de Coopération entre la Communauté Française et la Communauté Flamande*. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement Obligatoire en Communauté Française.
- Ministère de la Communauté française. (2014). *Décret organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- Mirowsky, J., Ross, C.E. (2003). *Education, Social Status and Health*. Walter de Gruyter, Inc. New York, p. 249.
- Mistiaen, P. (1992). *Les déterminants sociaux du décrochage scolaire*. Coll. Document, 57. Bruxelles : COCOF.

- Mariska de Baat. (2009). Beschermende en risicofactoren voor schoolverzuim. Nederlands Jeugdinstituut.
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE). (2009). Early School Leaving: Lessons from Research for Policy Makers. Extrait de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>.
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE). (2009). *Early School Leaving: Lessons from Research for Policy Makers*. Extrait de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>.
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, 91(11-12), p. 2213-2229.
- Parlement de la Communauté Française. (2013). Bulletin Des Questions et Des Réponses. Bruxelles : Parlement de la Communauté Française.
- Poncelet, D. & D. Lafontaine. (2011), Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et Évaluation et Éducation*, 34(1), p. 55-95.
- Pudar, G., Suurpää, L., Williamson, H. & Zentner, M. (2014). *La politique de jeunesse en Belgique*. Conseil de l'Europe : Strasbourg Cedex.
- Put, J. (2010). *Handboek Jeugdbeschermingsrecht*. Bruges : Die Keure.
- Conseil de l'Union européenne. (2011). Reducing early school leaving: Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving. Bruxelles : Conseil de l'Union européenne.
- Reid, K. (1984). Some social, psychological, and educational aspects related to school absenteeism. *Research in Education*, 31, p. 63–82.
- Reid, K. (1999). *Truancy and schools*. London & New York: Routledge.
- Reid, K. (2011). The strategic management of truancy and school absenteeism: finding solutions from a national perspective. *Educational Review* 64(2), p. 211-222.

- Rekenkamer Amsterdam. (2006). Vroegtijdig schoolverlaten.
- Rijksoverheid. (2011). *Definities en cijfers Schoolverzuim*. La Haye. P. 5.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping Out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background. *American Educational Research Journal* 20(2), p. 199-220.
- Impacts of dropout prevention programs: *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Rumberger, R.W. & Lamb, S.P. (2003). The Early Employment and Further Education Experiences of High School Dropouts: A Comparative Study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22, p. 353-356.
- Sälzer, C., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Stamm, M. (2012). Predicting adolescent truancy: the importance of distinguishing between different aspects of instructional quality. *Learning and instruction*, 22, p. 311–319.
- Schultz, T. (1967). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press, p. 92.
- Services d'Études et de Documentation Sociales. (2017). Comment éviter le décrochage scolaire ? Arlon : Services d'Études et de Documentation Sociales.
- Shavit, Y. & Moeller, W. (1998). *From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Clarendon Press Oxford, p. 550.
- Siongers, J. (2011). Brusselse scholieren over andere culturen: van vijand tot lief? In Jong in Brussel. Bevindingen uit de JOP-monitor Brussel (p. 217–238). Louvain : Acco.
- Smet, K. (2012). Actieplan spijbelen en andere vormen van grensoverschrijdend gedrag. Bruxelles : Cabinet Smet, Ministre flamand de l'enseignement et de la formation.
- Sparkes, J. (1999). *Schools, Education and Social Exclusion*. Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.

- Spijbelteam. (2008). Spijbelkijkwijzer voor scholen in het secundair onderwijs. Bruxelles : Département flamand de l'enseignement.
- Spruyt, B. & Keppens, G. (2011). *Van occasionele tot reguliere spijbelaar: een onderzoek naar het profiel van spijbelaars en de invloed van school en omgeving op spijbelen*. OBPWO 11.03.
- Statistics Belgium. (2017). Divorces. Extrait de http://statbel.fgov.be/fr/statistiques/chiffres/population/mariage_divorce_cohabitation/divorces/.
- Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale. (2011). Wonen in België. P. 13.
- Stratton, L. S., O'Toole, D. M. & Wetzal, J. N. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of education review*, 27(3), p. 319-331.
- Teasly, M.L. (2004). Absenteeism and truancy: risk, protection and best practice implications for school social workers. *Children & Schools*, 26, p. 117–128.
- Ter Bogt, T., Van Lieshout, M., Doornwaard, S. & Eijkemans, Y. (2009). *Middelengebruik en voortijdig schoolverlaten: Twee onderzoeken naar de actuele en gepercipieerde rol van alcohol en cannabis in relatie tot spijbelen, schoolprestaties, motivatie en uitval*. Utrecht : Universiteit Utrecht & Trimbos instituut.
- Thys, G. & Dupont, C. (2001). Spijbelen voorkomen en bestrijden. Een zorg voor schoolleiders en onderwijsbeleid. *Impuls*, 31, p. 135–146.
- Tieben, N., Wolbers, M. (2010). Success and Failure in Secondary Education: Socio-Economic background Effects on Secondary School Outcome in the Netherlands, 1927-1998, *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), p. 277-290.
- Tobler, N. S. (2000). Lessons learned. *Journal of Primary Prevention*, 20, p. 261-273.
- Troch, E. (2017). *Inventaris van bestaande initiatieven en projecten in het kader van schooluitval*. Netwerk 'Samen tegen schooluitval', Bruxelles.

- Vandenbroucke, K. (2006). Een sluitende aanpak voor spijbelen en schoolverzuim. Bruxelles : Cabinet Vandenbroucke, Ministre flamand de l'enseignement et de la formation.
- Van der Heyden, J. (2008). Enquête de santé, Belgique 2008 : Affections chroniques. Bruxelles : Institut Scientifique de Santé Publique.
- Van Laethem, M. & Franklin, A. (2017). De la maison à l'école : origine et destination des élèves bruxellois. Bruxelles : Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA).
- Van Landeghem, G., De Fraine, B., Gielen, S. & Van Damme, J. (2012). Vroege schoolverlaters in Vlaanderen tot 2010. Een analyse van de invloed van de financieel-economische crisis van 2008. Louvain : Steunpunt SSL, rapport n° SSL/2012.01/1.2.0.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F. & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control— the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), p. 302–310.
- Ministère flamand de l'enseignement et de la formation (2006). Een sluitende aanpak voor spijbelen en schoolverzuim. Bruxelles.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M. & Tremblay, R. E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21, p. 401-415.
- Ministère flamand de l'enseignement et de la formation. (2015). Conceptnota Samen tegen Schooluitval. Extrait de <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/conceptnota-samen-tegen-schooluitval>.
- Ministère flamand de l'enseignement et de la formation. (2017a). Spijbelen en schoolverzuim. Extrait de <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/spijbelen-en-schoolverzuim>.
- Ministère flamand de l'enseignement et de la formation. (2017b). Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams Secundair onderwijs. Cijferrapport voor de schooljaren 2009-2010 tot en met 2014-2015. Extrait de <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/vroegtijdig-schoolverlaten-in-het-vlaams-secundair-onderwijs>.

Ministère flamand de l'enseignement et de la formation. (2017c). Wat is spijbelen?. Extrait de http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/algemeen/wat_is_spijbelen.htm.

Wayens, B., Janssens, R. & Vaesen, J. (2013). Het onderwijs in Brussel: een complex crisisbeheer. *Brussels Studies*, n° 70, août 2013.

What Works Clearinghouse. (2017). Dropout Prevention. Extrait de <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW/Results?filters=,Dropout-Prevention>.

Yeide, M. & Kobrin, M. (2009). Truancy literature review. Washington: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

ANNEXES

TARGET 1 : RENFORCER LE TISSU SOCIAL DU QUARTIER

Tâche : Liaison

Stratégie : Prévention

Groupe cible : Élèves – écoles – parties prenantes professionnelles – parents

Commune	Activité	Groupe cible	Informations concernant l'activité
OUTIL : ÉVÉNEMENT (avec matériel imprimé en complément)			
Anderlecht	<i>On d'école</i>	Personnel enseignant écoles (direction, enseignants, médiateurs scolaires)	L'activité a été mise en place pour répondre à un besoin des jeunes, qui indiquaient que les écoles n'étaient pas suffisamment informées des services et organisations qui existent pour aider les jeunes dans leur scolarité. L'activité proprement dite a ensuite été façonnée sur la base d'une enquête menée auprès du personnel enseignant des écoles. Elle consiste en une rencontre guidée (demi-journée) organisée à l'intention du personnel enseignant auprès des organisations et institutions locales (au niveau du quartier). L'activité est organisée à la demande des écoles. Durant la rencontre, une brochure contenant toutes les informations au sujet des institutions et organisations visitées est également remise. <u>En collaboration avec :</u> CPMS - AMO – SAJ – Écoles des devoirs Safa – Antenne Scolaire – Coordination Accueil Temps Libre – Travailleurs sociaux de rue – M.J. Sémaphone
Bruxelles-Ville	<i>Forum des associations</i>	Enseignants d'une école secondaire et de l'école primaire associée dans les	L'activité a vu le jour devant le constat que l'école dispose de peu de moyens et de connaissances pour soutenir les élèves dans le cadre de questions qui dépassent le cadre de l'apprentissage scolaire, alors qu'il existe de nombreuses organisations qui sont en mesure de

		Marolles, élèves de la 6 ^e année primaire et du 1 ^{er} degré de l'enseignement secondaire et leurs parents	<p>répondre à ces questions. L'activité tente dès lors de rapprocher l'école et les parties prenantes externes, à travers les initiatives suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Les écoles concernées rencontrent au sein de groupes mixtes les organisations du quartier (cf. On d'école). 2) <i>Forum des associations</i> : les parents peuvent prendre part à une séance de « speed dating » leur permettant de rencontrer de manière ludique toutes les parties prenantes (direction, CPMS, etc.). 3) Les organisations tiennent au sein de l'école un stand que les élèves peuvent venir découvrir en groupe. <p>Une cartographie thématique des organisations de quartier a par ailleurs été réalisée, cofinancée notamment par le <i>Conseil d'arrondissement d'Aide à la jeunesse</i> (CAAJ) de Bruxelles.</p> <p><u>En collaboration avec</u> : AMO, écoles impliquées, Club de Jeunesse, Institut Dominique Pire, MJ le 88, CARIA, Bravvo (Nota Bene + Médiation sociale), CPAS-Bruegel, Les Ateliers Populaires, PCS Querelle (Habitat et Rénovation)</p>
Auderghem	<i>Vivre ensemble</i>	Certains quartiers de la commune	Événement social et festif faisant la part belle à la rencontre.
Woluwe-Saint-Lambert	<i>Cité en couleur</i>	Quartier de logements sociaux de la commune	Projet artistique en collaboration avec la vie associative
Watermael-Boitsfort	<i>Vivre ensemble – tous concernés</i>	Certains quartiers de la commune	Semaine de représentations théâtrales créées par les habitants sous la houlette des centres de quartier, débats
OUTIL : ATELIER			
Ganshoren	<i>Projet football</i>	Jeunes de 10 à 16 ans du quartier de logements sociaux	Activité de football encadrée, organisée une fois par semaine, le mercredi après-midi, sur les terrains de sport de la commune. Le projet se termine par un tournoi auquel prennent part tous les acteurs. Les éducateurs de rue font également spontanément la promotion du foot dans les plaines de jeux et les parcs. L'idée est que

			le fait d'amener une balle de foot dans une plaine de jeux ou un parc facilite le premier contact avec les jeunes qui s'y trouvent.
Ganshoren	<i>Projet boxe</i>	Jeunes de 13 à 18 ans du quartier de logements sociaux	Activité de boxe encadrée, organisée une fois par semaine, le mercredi après-midi, sur les terrains de sport de la commune. La boxe a été choisie parce que la violence et l'agression font souvent partie du quotidien du quartier.
Auderghem	<i>Atelier foot</i>	Plusieurs générations	En plusieurs lieux de la commune, le mercredi après-midi. L'idée sous-jacente est que le football peut unir les jeunes du fait que tous sont égaux face au sport. Organiser ces ateliers dans les plaines de jeux de la commune permet en outre de mélanger les générations.
Woluwe-Saint-Lambert	<i>Atelier mini-foot & hip-hop</i>	Jeunes de 13 à 18 ans	Ce projet est comparable au projet organisé à Ganshoren.

TARGET 2 : RÉALISER UNE TRANSITION PLUS FLUIDE

Tâche : Information

Stratégie : Prévention

Groupe cible : Élèves – écoles – parties prenantes professionnelles – parents

Commune	Activité	Groupe cible	Informations concernant l'activité
OUTIL : MÉDIAS			
Toutes les communes	Matériel imprimé	Parents et élèves	Site Internet présentant l'offre d'enseignement, plans de localisation présentant l'offre d'enseignement, brochures consacrées au système d'enseignement
Bruxelles-Ville	<i>Kit inscription</i>	Parents	Sac contenant les informations nécessaires pour une inscription à l'école
Toutes les communes + Région	<i>Site Internet Pass</i>	Tout le monde	Le site Internet présente pour chaque commune un inventaire des organisations et activités pertinentes dans la lutte contre le décrochage scolaire, ainsi qu'une rubrique <i>questions scolaires</i> qui apporte à l'intention des parents des réponses compréhensibles à un certain nombre de questions concernant l'inscription et le choix de l'orientation d'études.
OUTIL : SÉANCE D'INFORMATION (activités collectives)			
Anderlecht, Bruxelles-Ville, Schaerbeek	<i>Séance d'information inscription dans l'enseignement néerlandophone</i>	Parents d'enfants se préparant à entrer dans l'enseignement fondamental	Séance d'information consacrée aux modalités d'inscription et au système d'enseignement de l'enseignement néerlandophone <u>En collaboration avec</u> : Organisations néerlandophones telles que les centres communautaires, l'AgODi, Kind en Gezin, la LOP, ...)
Ixelles	<i>Séance d'information orientation</i>	Élèves de 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années de l'enseignement secondaire	Séance d'information servant à mieux s'orienter dans le choix d'une orientation d'études et d'un métier
Anderlecht, Bruxelles-Ville, Auderghem, Saint-Gilles	<i>Séance d'information sur demande</i>	Écoles et autres organisations (ASBL locales)	Séance d'information consacrée à des thèmes ayant trait à la transition (principalement les inscriptions)

Saint-Gilles	<i>Gappi école</i>	Parties prenantes professionnelles, y compris les écoles	Séance d'information consacrée aux DASPA
Woluwe-Saint-Lambert, Woluwe-Saint-Pierre	<i>Séance d'information modalités d'inscription</i>	Parents d'élèves de la 6 ^e année primaire (enseignement francophone) et d'élèves de la 6 ^e année primaire habitant la commune	Séance d'information consacrée aux modalités d'inscription de l'enseignement secondaire (2 ^e trimestre de l'année scolaire). Les parents sont informés par le biais de dépliants et d'affiches dans les écoles. Il n'est pas toujours évident d'atteindre les parents. Il est question d'augmenter l'impact de l'initiative en y intégrant par exemple un film.
Watermael-Boitsfort	<i>Séances d'information système scolaire</i>	Parents d'enfants fréquentant l'enseignement primaire	Séances d'information consacrées au projet pédagogique de l'école ainsi qu'au renforcement des connaissances au sujet du fonctionnement de l'école (projet pilote).
OUTIL : CAMPAGNE D'INFORMATION (activités collectives)			
Etterbeek	<i>Flash info</i>	Élèves de l'enseignement secondaire	Campagne d'information consacrée aux inscriptions, organisée dans la station de métro Mérode. La campagne est mise en place juste avant ou juste après les résultats scolaires du mois de juin, et est également utilisée pour faire connaître les services qui sont proposés et inviter les jeunes au bureau en vue d'un soutien individuel. Les écoles sont averties au préalable de l'organisation de la campagne et des dépliants sont distribués dans les écoles.

TARGET 2 : RÉALISER UNE TRANSITION FLUIDE

Tâche : Sensibilisation

Stratégie : Prévention

Groupe cible : Élèves

Commune	Activité	Groupe cible	Informations concernant l'activité
OUTIL : ÉVÉNEMENT			
Anderlecht, Ixelles, Evere & Schaerbeek, Woluwe-Saint-Lambert, Woluwe-Saint-Pierre	<i>Parcours ton orientation</i>	Élèves de 2 ^e année de l'enseignement secondaire	Voir le chapitre 6, pratiques inspirantes
Bruxelles-Ville, Uccle	<i>La rentrée faut-y penser</i>	Voir pratique inspirante	Voir le chapitre 6, pratiques inspirantes
OUTIL : ATELIER			
Anderlecht	<i>Orientation et encadrement parcours scolaire</i>	Élèves du 2 ^e degré de l'enseignement secondaire qui vont bientôt avoir 18 ans	Au sein des écoles participantes, tous les élèves du 2 ^e degré qui vont bientôt avoir 18 ans sont réunis. Ils suivent ensemble une série d'ateliers encadrés par un animateur de la commune qui ont pour but de leur faire découvrir leurs passions, leurs rêves d'avenir, leurs centres d'intérêt en termes d'études et de métiers. On examine ensuite quels trajets d'apprentissage permettront le mieux de les réaliser. Les élèves sont également sensibilisés aux conséquences de l'abandon scolaire précoce et informés des différents trajets d'apprentissage et trajets professionnels alternatifs.
Molenbeek	<i>Ateliers soutien scolaire</i>	Élèves des écoles communales (sur demande)	Les ateliers ont pour but de faire prendre conscience aux élèves de l'obligation scolaire.
Saint-Gilles	<i>Orientation transition fondamentale – secondaire</i>	Élèves de 6 ^e année de l'enseignement fondamental	Ateliers et séances d'information (demi-jour) complémentaires à ce qui se fait déjà dans les écoles. <u>En collaboration avec</u> : Plusieurs associations s'occupant du groupe cible, Infor-Jeunes, PMS libre

Saint-Gilles	<i>Projet OTO : Ose ton orientation</i>	Élèves de l'enseignement secondaire	Ateliers inculquant aux élèves une meilleure connaissance de soi afin de pouvoir mieux choisir leur orientation d'études. <u>En collaboration avec</u> : Écoles de devoirs de l'enseignement secondaire, service communal en charge de la jeunesse, Infor-jeunes, écoles
Saint-Gilles	<i>Soirée des métiers</i>	Élèves de l'enseignement secondaire	Une soirée par an lors de laquelle les élèves, accompagnés par un enseignant, reçoivent des informations et un encadrement au sujet des métiers et des possibilités d'études, ont l'opportunité d'échanger des informations avec des professionnels (sur la base d'une enquête menée auprès des jeunes, on décide qui sera invité) et élaborent un projet de parcours scolaire adapté à leur situation. Le but est que les enseignants fournissent au préalable des informations à ce sujet à leurs élèves et ouvrent le débat avec eux. Cette soirée est toujours très appréciée. <u>En collaboration avec</u> : Plusieurs organisations donnent forme à la soirée, dont : la cellule propre en charge de l'enseignement, Bazar, CIFA, EDD Jean Bloch, « JEEP » et Infor-Jeunes.
Woluwe-Saint-Pierre	<i>Atelier sur demande</i>	Élèves de 5 écoles participantes (toutes les écoles sont invitées)	Atelier consacré à la problématique du décrochage scolaire lors du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. La forme de l'atelier est résolument calquée sur les besoins des écoles (enseignants), lesquels sont détectés par le biais d'une enquête, et fait aussi l'objet d'une évaluation détaillée. L'objectif est de faire réfléchir les élèves au thème des ateliers.

TARGET 3 : RENFORCER L'ENGAGEMENT PSYCHOSOCIAL

Tâche : Sensibilisation

Stratégie : Prévention

Groupe cible : Élèves

Commune	Activité	Groupe cible	Informations concernant l'activité
OUTIL : ATELIERS			
Bruxelles-Ville	<i>Sensibilisation psychosociale</i>	Élèves des écoles ayant un médiateur scolaire interne	En fonction des besoins analysés, les médiateurs scolaires internes à l'école initient ou soutiennent dans leurs écoles des projets sur des thèmes gravitant autour du décrochage scolaire : « <i>Plusieurs thèmes relient ces activités, avec en ligne de mire la prévention du décrochage scolaire, tels que : la responsabilisation, la participation des acteurs à la vie scolaire, le développement de l'estime de soi, les thématiques de société, l'implication des parents dans le cadre scolaire, l'ouverture de l'école vers l'extérieur, ...</i> ». Il peut s'agir aussi de <i>médiations groupes classes</i> à vocation plutôt préventive, qui abordent certains thèmes récurrents comme la stigmatisation des études professionnelles. Des projets concrets sont <i>Éveil à soi et aux autres</i> et les ateliers de philosophie.
Bruxelles-Ville	<i>Ateliers sur le thème du harcèlement</i>	Élèves de 1 ^{re} année d'une école secondaire communale, élèves de 5 ^e et 6 ^e de 2 écoles primaires communales	En particulier à l'ère des réseaux sociaux, le harcèlement est présent au sein des écoles et constitue un danger pour les élèves harcelés ainsi que pour le climat en classe et au sein de l'école. Souvent, la sensibilisation fait défaut dans ce domaine, une lacune que la commune tente de combler avec ce projet. Les élèves de l'enseignement secondaire se voient proposer des ateliers de sensibilisation sur ce thème, mais suivent aussi des ateliers artistiques lors desquels ils créent des affiches ou une fresque sur ce thème. Ces œuvres sont ensuite exposées à l'intention des élèves de 5 ^e et 6 ^e de l'enseignement primaire. L'exposition fait ensuite l'objet d'un vernissage, auquel sont invités les parents ainsi que les élèves des autres années. Le projet est cofinancé par la FWB.

			En collaboration avec : Par école : PMS, enseignants concernés et direction
Ixelles	<i>Thèmes divers</i>	À la demande des écoles	Le service en charge de l'enseignement élabore les ateliers et les anime. Les ateliers sont principalement consacrés aux comportements déviants et à la violence, ainsi qu'aux nouveaux médias.
Jette	<i>Thèmes divers</i>	Élèves des écoles	En collaboration avec les écoles. Aucune vue d'ensemble des activités.
Ganshoren	<i>Ateliers psychosociaux sur demande</i>	Élèves de l'enseignement secondaire	Sur demande, des ateliers sont organisés au sein des écoles au sujet de la création d'une cohésion sociale en classe ou à l'école, ainsi que sur le thème de l'épanouissement culturel.
Ganshoren	<i>Eureka News, accent sur le développement d'un esprit critique à l'égard de l'internet</i>	10 élèves des 1 ^{er} et 2 ^e degrés de l'enseignement secondaire (12-17 ans). Accent sur les élèves allophones confrontés à des problèmes scolaires ou sociaux	Des ateliers sont organisés dans les locaux d'Eureka afin de développer l'esprit critique des jeunes (citoyenneté) et de leur apprendre comment gérer les informations provenant d'Internet et se forger sur cette base leur propre opinion : « <i>L'objectif de cet atelier est de développer des compétences intellectuelles et sociales liées à la citoyenneté chez les jeunes telles que l'analyse, l'argumentation, la critique, le dialogue, l'écoute, la prise de position et la participation.</i> ».
Molenbeek	<i>Ateliers communication non violente</i>	Jeunes fréquentant des écoles ou des centres de quartier	Les ateliers sont résolument axés sur l'épanouissement psychosocial et la facilitation de l'intégration sociale. Un accompagnement individuel peut éventuellement être initié sur cette base.
Uccle	<i>Projets collectifs de sensibilisation (accent sur la création d'un climat scolaire positif)</i>	Élèves de toutes les écoles (à la demande des écoles)	Ateliers sur mesure organisés en fonction des problèmes signalés par les écoles, les associations, les parents ou les jeunes. L'objectif des ateliers est de créer un climat positif au sein de l'école. Concrètement, cela se fait en abordant une thématique donnée sous un autre angle d'incidence (par exemple la citoyenneté), à travers des projets inter-écoles ou des projets culturels, ou encore en offrant aux jeunes des opportunités d'acquérir des compétences additionnelles. Vu le manque de ressources financières, il a été décidé de déployer désormais ces projets en collaboration avec d'autres partenaires (par exemple DAS-AMO).
Saint-Gilles	<i>Ateliers sur demande</i>	À la demande des écoles	La commune de Saint-Gilles collabore avec les écoles pour apporter une réponse à certaines problématiques gravitant autour du décrochage scolaire qui préoccupent les acteurs scolaires. Ces

			problématiques se révèlent souvent être de nature psychosociale, comme le harcèlement, les comportements déviants, le discernement à l'égard des médias, la démotivation. La forme concrète des ateliers est mise au point en collaboration avec l'école.
Woluwe-Saint-Pierre	<i>Ateliers sur demande</i>	Élèves de 5 écoles participantes (toutes les écoles sont invitées)	Les écoles ont le choix entre plusieurs ateliers axés sur la prévention dans le domaine de la communication non violente, du cyberharcèlement et des problèmes de dépendance. Les thèmes et la forme des animations s'inspirent résolument des besoins des écoles (enseignants), qui sont inventoriés au moyen d'une enquête, et font aussi l'objet d'une évaluation détaillée. L'objectif est de faire réfléchir les élèves au thème des ateliers. Attention : en cas de conflit urgent, la question est transmise au médiateur scolaire de la commune (cf. intervention). L'enseignant doit obligatoirement être présent, et l'école est encouragée à encore organiser des actions sur ce thème par la suite.
Forest	<i>Le club des orateurs</i>	Élèves des écoles partenaires qui prennent part à l'école de devoirs	Ateliers pour apprendre à s'exprimer au sein d'un groupe, cadrant dans la formation de la personnalité : « <i>Ce projet permet aux jeunes de pouvoir apprendre à s'exprimer librement, à apprendre à poser des mots sur des ressentis et sur le monde qui les entoure. Cette approche entend les aider à mieux interagir en société, en famille, à l'école, en formation ou auprès d'employeurs potentiels.</i> ».
Watermael-Boitsfort	<i>Atelier cyberharcèlement</i>	Élèves de 5 ^e et 6 ^e de l'enseignement primaire et élèves de 1 ^{re} et 2 ^e de l'enseignement secondaire	Sensibilisation éducative à l'utilisation d'Internet dans le cadre du cyberharcèlement. En collaboration avec d'autres partenaires, des activités sont également organisées sur ce thème à l'intention des parents.

TARGET 3 : RENFORCER L'ENGAGEMENT PSYCHOSOCIAL

Tâche : Sensibilisation

Stratégie : Prévention

Groupe cible : Écoles

Commune	Activité	Groupe cible	Informations concernant l'activité
OUTIL : MÉDIAS			
Evere	<i>Gestion des conflits à l'école</i>	Écoles	<p>Initialement, les médiateurs scolaires offraient sur demande un soutien aux enseignants et aux écoles, principalement en matière de gestion des conflits. Cette solution n'était cependant plus viable vu l'ampleur de la demande. On est donc passé à l'élaboration d'une vingtaine de fiches pédagogiques consistant en des ateliers interactifs sur le thème de la gestion des conflits à l'école. Sur la base de ces fiches, les enseignants peuvent donc trouver des solutions eux-mêmes.</p> <p><u>En collaboration avec</u> : ASBL Le Souffle, qui a contribué à l'élaboration des fiches.</p>
OUTIL : FORMATION			
Molenbeek	<i>Formation communication non violente</i>	Enseignants des écoles de la commune	<p>Dans une perspective préventive, on a choisi de travailler avec les enseignants : « <i>Le choix a été fait de ne pas prendre le problème en frontal, mais de travailler sur les leviers... L'aspect préventif est généralement négligé au détriment d'une action immédiate lorsque la situation est déjà bien dégradée. Il s'agit donc de conscientiser encore davantage les enseignants.</i> »</p> <p>La formation apprend également aux enseignants à comprendre et à prévenir l'agressivité, plutôt que d'intervenir de manière curative.</p>
OUTIL : ATELIERS			
Ixelles	<i>Ateliers sur demande</i>	Enseignants et direction de l'école qui demande l'atelier	Le service en charge de l'enseignement élabore les ateliers et les anime. Les ateliers sont principalement consacrés aux comportements déviants et à la violence.

Saint-Gilles	<i>Ateliers sur demande</i>	Enseignants, direction et éducateurs de l'école qui demande l'atelier	La commune de Saint-Gilles collabore avec les écoles afin d'apporter une réponse à certaines problématiques gravitant autour du décrochage scolaire. Ces problématiques se révèlent souvent être de nature psychosociale, comme le harcèlement, les comportements déviants, le discernement à l'égard des médias, la démotivation. La forme concrète des ateliers est mise au point en collaboration avec l'école.
---------------------	-----------------------------	---	--

TARGET 3 : RENFORCER L'ENGAGEMENT PSYCHOSOCIAL

Tâche : Liaison

Stratégie : Prévention

Groupe cible : Élèves

Commune	Activité	Groupe cible	Informations concernant l'activité
ATELIERS			
Auderghem, Forest, Watermael-Boitsfort	<i>Animations socioculturelles</i>	Élèves de l'enseignement primaire issus de quartiers de logements sociaux	Activités ludiques organisées après les cours et se focalisant sur le quartier, destinées à stimuler les enfants à se découvrir et à s'ouvrir au quartier et au monde. Les activités comportent souvent une dimension pédagogique ou éducative : « <i>Il peut s'agir de développer des savoirs ou des habilités, ou plus largement, de promouvoir la participation à la vie du quartier.</i> »

TARGET 4 : RENFORCER L'ENGAGEMENT PÉDAGOGIQUE

Tâche : Sensibilisation

Stratégie : Prévention

Groupe cible : Élèves, écoles et professionnels

Commune	Activité	Groupe cible	Informations concernant l'activité
ATELIERS			
Ixelles	<i>Ateliers sur demande</i>	Élèves – enseignants / direction	Le service en charge de l'enseignement élabore les ateliers et les anime. Les ateliers destinés aux élèves sont principalement axés sur la méthode de travail (apprendre à apprendre) et le soutien de la motivation. Une journée d'études inter-écoles est organisée à l'intention des collaborateurs professionnels.
Woluwe-Saint-Lambert	<i>Ateliers de sensibilisation (divers)</i>	Professionnels (sur demande)	Atelier consacré à un thème lié au décrochage scolaire et à l'abandon scolaire. La possibilité est créée d'échanger des expériences, par exemple à l'issue de la projection d'un film.
Woluwe-Saint-Pierre	<i>Ateliers sur demande</i>	Élèves de 5 écoles participantes (toutes les écoles sont invitées)	Les écoles ont le choix parmi huit ateliers consacrés à la méthode de travail (apprendre à apprendre) et à la motivation. Les thèmes et la forme des animations s'inspirent résolument des besoins des écoles (enseignants), qui sont inventoriés au moyen d'une enquête, et font aussi l'objet d'une évaluation détaillée. L'objectif est de faire réfléchir les élèves au thème des ateliers.

TARGET 4 : RENFORCER L'ENGAGEMENT PÉDAGOGIQUE

Tâche : Soutien dans le cadre de l'engagement pédagogique

Stratégie : Prévention

Groupe cible : Élèves

Commune	Quoi ?	Quand ?	Groupe cible	Qui ?	Où ?	Méthode	Implication des parents
Anderlecht	<i>Dispositif local d'aide à l'apprentissage</i>	En permanence ¹²²	Petits groupes d'élèves	Commune elle-même	Locaux propres des ASBL et écoles	Accent sur la gestion mentale et la méthode de travail	
Auderghem	<i>Stages de remédiation</i>	Vacances de Pâques et mois d'août	Élèves de l'école primaire et de l'école secondaire, 10 élèves	Commune elle-même	Local propre (EsPAS)	Remédiation	À travers le soutien individuel
Berchem-Sainte-Agathe	<i>Programme de soutien scolaire</i>	En permanence, inscription à renouveler chaque mois	Élèves de l'école primaire	Bénévoles	Local propre	Accent sur les expériences dans le domaine de la gestion mentale, compréhension par la mémorisation, réflexion et imagination	Les parents sont informés, paient 5 euros par heure (ce qui est difficile pour certains), une implication est attendue de la part des parents mais est souvent faible

¹²² En permanence = chaque semaine de l'année scolaire, souvent 2 à 3 fois par semaine (après les cours, également le mercredi après-midi).

	<i>École de devoirs</i>	En permanence, inscription à renouveler chaque mois	Élèves de l'école secondaire, nombre d'élèves du programme de soutien scolaire effectuent la transition vers l'école de devoirs	Bénévoles	Local propre	Offrir aux élèves un endroit calme où ils peuvent apprendre ensemble en bénéficiant d'un encadrement pédagogique	Les parents sont informés et paient 40 euros par trimestre
Saint-Gilles	<i>Ateliers méthodologie</i>	À la demande	En fonction de la demande	Commune elle-même	Dans des locaux org.	Sont créés et élaborés en fonction des besoins des parents et des enfants	Les parents, les associations et les écoles sont étroitement impliqués dans l'élaboration
Ixelles	<i>Méthode de travail</i>	En permanence ?	?	Commune elle-même + maison de jeunesse	?	Méthode de travail (apprendre à apprendre)	?
Etterbeek	École de devoirs	En permanence, autres activités pendant les vacances scolaires	Élèves de l'enseignement fondamental du quartier de logements	Responsible EDD et étudiants	Local du Foyer d'Etterbeek	?	Sert de levier pour nouer le contact avec les parents et mettre sur pied des projets pour les mères, payant (10-15 euros par an)

			sociaux, 25-30 élèves				
Etterbeek	Foot-étude	En permanence		Projet financé par le fonds Vanden Stock		École de devoirs suivie d'un entraînement de foot. Remarque : ce projet aurait également cours dans 12 autres communes	
Evere	École de devoirs	En permanence	Élèves de l'enseignement fondamental, écoles FR et NL, quartier de logements sociaux	Commune elle-même + bénévoles	3 des maisons de quartier	Soutien pour les devoirs et leçons ?	
	Tutorat Schola ULB	En permanence	Élèves de l'enseignement secondaire, premier degré, 10-12 élèves par maison de quartier	Éducateur + étudiants	Maisons de quartier	Voir Schola ULB	Les parents sont étroitement impliqués, levier pour le fonctionnement de quartier (voir le volet « prévention » de l'axe individuel)
	<i>Stimulering schooltaal</i>	En permanence et sous la	Élèves de l'enseignement	Avec centre commu-	En fonction du projet	Élèves de l'enseignement fondamental :	Lien étroit avec les écoles de devoirs

	(immersion néerlandais)	forme de stages pendant les vacances	fondamental (en permanence) Élèves de l'enseignement secondaire (stages), inscrits dans l'enseignement néerlandophone	nautaire d'Evere		approche ludique et créative, avec activité de lecture Élèves de l'enseignement secondaire : stages de lecture – accompagnement des devoirs	
Ganshoren	Ateliers méthodologie	En permanence	Élèves de l'enseignement secondaire	Commune elle-même	Local propre	Méthode de travail (apprendre à apprendre – fournir une structure pour l'apprentissage)	Le lien avec l'intégration psychosociale est explicité (lien école – loisirs)
Koekelberg	École de devoirs	En permanence	Élèves de l'enseignement fondamental et secondaire, 12 élèves par accompagnateur	Commune elle-même	Local propre	Axé sur l'obtention du CEB et du CE1D, chaque jeune a son propre dossier, combinaison accompagnement individuel et collectif	Améliorer en même temps la relation entre les parents et l'école
Uccle	<i>Soutien scolaire</i>	En permanence	Élèves de l'enseignement fondamental et secondaire	Étudiants avec le concours de l'ASBL Cours en Plus	Local propre	École de devoirs : remédiation	

Forest	École de devoirs	En permanence	Élèves de l'enseignement secondaire, dont certains viennent du suivi individuel	Commune elle-même + enseignants de l'enseignement secondaire d'écoles de Forest	Locaux prévention	Méthode de travail (apprendre à apprendre)	
Saint-Josseten-Noode	<i>Soutien scolaire</i>	En permanence	Élèves de l'enseignement secondaire	Commune elle-même + spécialiste (rémunéré)	Local propre	Sur mesure	
Watermael-Boitsfort	<i>Soutien scolaire</i>	En permanence	Élèves de l'enseignement fondamental et secondaire, quartier de logements sociaux	Commune elle-même + bénévoles	Dans 2 maisons de quartier	École de devoirs, module CEB, remédiation (grâce au DAS)	Également des contacts avec les parents par le biais de l'école de devoirs
Woluwe-Saint-Lambert	<i>Le groupe de soutien à la scolarité et aux apprentissages (GSA)</i>	En permanence	Élèves de l'enseignement secondaire	Commune elle-même + bénévoles	Local propre	Apprendre à apprendre (ciblé sur l'acquisition de l'autonomie dans l'apprentissage), sur mesure	Les parents doivent être présents lors de l'inscription, séance d'accueil pour les jeunes et les parents, contacts réguliers avec les parents

							(mais difficultés à impliquer les parents)
	Stage 'méthodo base'	2 fois 1 semaine par an (vacances de Toussaint et de Carnaval)	Élèves de l'enseignement secondaire	Animateur, disposant de préférence d'une formation en gestion mentale	Local propre	Basé sur la gestion mentale, activités ludiques, stratégies pour apprendre à apprendre, suivi d'une auto-évaluation écrite et d'une évaluation par les animateurs ¹²³	Les parents sont présents lors de l'inscription et de l'évaluation
Woluwe-Saint-Pierre	École de devoirs	En permanence	Élèves de l'enseignement fondamental et secondaire	Commune elle-même + bénévoles	À 3 endroits : maison de quartier, local propre et école	Concept large : inclut à la fois un soutien individuel et de la remédiation au titre d'apprentissage de l'apprentissage (de ce fait sur mesure)	Possibilité d'offrir un soutien individuel aux jeunes et à leurs familles, le lien entre la famille, l'école et l'élève est renforcé par le biais de l'inscription et des contacts prévus

¹²³ Intéressant : nous observons qu'il n'est pas aisé pour les jeunes de transférer les concepts qui ont été vus et vécus durant le stage dans leurs apprentissages scolaires. Un accompagnement des jeunes individuellement par la suite nous apparaît comme indispensable. Proposer une sensibilisation des parents aux concepts vus par les jeunes pourrait aussi avoir tout son sens pour qu'ils puissent assurer un certain suivi à la maison après le stage.

TARGET 4 : RENFORCER L'ENGAGEMENT PÉDAGOGIQUE

Tâche : Sensibilisation des parents en vue de renforcer leurs aptitudes éducatives

Stratégie : Prévention

Groupe cible : Parents

Commune	Activité	Groupe cible	Informations concernant l'activité
OUTIL : ATELIER			
Bruxelles-Ville	<i>Animation de sensibilisation</i>	Parents d'enfants fréquentant une école (avec une attention particulière pour les primo-arrivants allophones), et professionnels travaillant avec des enfants et/ou des jeunes	La complexité du système d'enseignement belge (FR et NL) est susceptible de susciter divers malentendus du côté des parents et des professionnels. Pour cette raison, le service en charge de l'enseignement (Nota Bene) a créé plusieurs modules interactifs (système scolaire FR et NL, décrochage scolaire et soutien à l'éducation) dans le cadre desquels les participants peuvent également obtenir des réponses à des questions spécifiques et individuelles. Les modules peuvent être demandés pendant toute l'année scolaire. D'autres thèmes sont possibles également. Le canevas du module « Système scolaire » est également mis à la disposition du CPMS et de certaines organisations dans d'autres communes.
GROUPE DE PAROLE			
Watermael-Boitsfort	<i>Café des parents</i>	Parents	Groupe de parole mensuel, à l'école, discussion sur différents thèmes (notamment éducation, utilisation d'Internet). Les parents sont impliqués par le biais de l'école de devoirs.

TARGET 4 : RENFORCER L'ENGAGEMENT PÉDAGOGIQUE

Tâche : Soutien des parents dans leurs aptitudes éducatives

Stratégie : Prévention

Groupe cible : Parents

Commune	Activité	Groupe cible	Informations concernant l'activité
OUTIL : ATELIER			
Ixelles	<i>Ateliers à la demande des écoles</i>	Parents	Il existerait un soutien à l'éducation à l'intention des parents, mais ces activités ne sont pas spécifiées.
Etterbeek	<i>Sessions d'animation</i>	Parents et leurs enfants. Les enfants ont de sérieux problèmes scolaires et fréquentent l'école de devoirs	Parents et enfants jouent ensemble. L'objectif est de développer de manière ludique la maîtrise de la langue, la mémoire et la concentration <u>En collaboration avec :</u> Centre de Guidance
Saint-Gilles	<i>Ateliers soutien à l'éducation</i>	Parents	Les ateliers peuvent consister en une formation, être de conception ludique (jeu) ou permettre aux parents de discuter de thèmes liés à l'éducation. Certains ateliers impliquent les enfants afin de travailler sur la relation parents-enfant. <u>En collaboration avec :</u> Plusieurs associations locales (en fonction de l'association, la forme de travail peut varier).
OUTIL : FORMATION / COURS			
Koekelberg	<i>Soutien à l'éducation et à la scolarité</i>	Parents, une vingtaine de participants réguliers, souvent d'origine étrangère (principalement de Roumanie car ce groupe y est fortement représenté). Les parents ont souvent un enfant confronté à des problèmes scolaires.	Le projet agit sur l'implication et l'engagement pédagogique des parents à l'égard de leur enfant. Dans ce contexte, les parents se voient proposer des « recettes » éducatives sous la forme de modules de 10 formations, au fil desquelles ils apprennent à gérer des situations quotidiennes en rapport avec l'éducation et la scolarité et discutent entre eux de thèmes qu'ils proposent éventuellement eux-mêmes. Il est recouru à des jeux de rôles et à des sessions d'écriture afin d'inciter les parents à la réflexion. Le concept va cependant être revu car il s'avère trop

			théorique pour le groupe, et trop de participants décrochent.
Berchem-Sainte-Agathe	<i>Cours d'alphabétisation</i>	Parents allophones ne sachant pas lire et/ou ne sachant pas écrire	Une ASBL dispense le cours. La commune fournit l'aide logistique (locaux) et propose le cours aux parents intéressés. <u>En collaboration avec : ASBL Lire et écrire</u>

TARGET 4 : RENFORCER L'ENGAGEMENT PÉDAGOGIQUE

Tâche : Soutien en vue d'améliorer les compétences pédagogiques des écoles et des bénévoles

Stratégie : Prévention

Groupe cible : Écoles, professionnels et bénévoles

OUTIL : FORMATION			
Communes faisant appel à des bénévoles	<i>Formation d'animateurs</i>	Bénévoles des écoles de devoirs	Formation destinée aux bénévoles des écoles de devoirs, par exemple pour leur enseigner certaines méthodes d'apprentissage
OUTIL : ACCOMPAGNEMENT COLLECTIF ET RÉSEAUX APPRENANTS			
Ixelles	<i>Ateliers à la demande des écoles</i>	Écoles	Le service en charge de l'enseignement apporte son soutien aux projets pédagogiques organisés au sein des écoles.
Molenbeek	<i>Soutien de projets DAS</i>	Écoles menant un projet DAS-PPS	La commune associe à sa mission financière et administrative un accompagnement collectif très poussé et concret, dans le but d'améliorer les projets organisés au sein des écoles. Plus d'informations en page <u>Remarque</u> : D'autres communes offrent (peut-être) aussi un tel accompagnement, mais restent vagues au sujet de sa mise en œuvre.

TARGET 5 : RÉTABLISSEMENT DES RELATIONS ENTRE L'ÉLÈVE / LA FAMILLE ET L'ÉCOLE

Tâche : Sensibilisation

Stratégie : Intervention

Groupe cible : Élèves et parents

OUTIL : ATELIERS			
Etterbeek	<i>Ateliers de re-motivation scolaire</i>	Les élèves de 2 classes d'une école secondaire. Choix de classes présentant des problèmes sérieux de décrochage scolaire. D'autres écoles peuvent également solliciter une aide.	L'activité consiste en quatre interventions en classe d'une demi-journée qui sont de conception très interactive. Elles se composent de témoignages, d'exercices et de débats, par exemple sur le thème de la confiance en soi et des compétences. Des explications sont également données concernant les trajets d'apprentissage et trajets professionnels alternatifs pour l'avenir. Les élèves peuvent ensuite bénéficier d'un soutien individuel (à leur demande). Il est question de difficultés pour obtenir une participation positive de la part des élèves.
Saint-Josseten-Noode	<i>Ateliers mouvement et psychomotricité</i>	Élèves âgés de 3 à 10 ans présentant des troubles comportementaux. Choix d'écoles confrontées à un important retard scolaire et à des comportements déviants (actuellement mis en œuvre dans 2 écoles).	Les participants se livrent à des exercices physiques en petits groupes, impliquant également les parents. L'objectif est de remettre les élèves « <i>en bon état relationnel et d'apprentissage, ainsi que de fonctionnement en société</i> ».

TARGET 5 : RÉTABLISSEMENT DES RELATIONS ENTRE L'ÉLÈVE / LA FAMILLE ET L'ÉCOLE

Tâche : Soutien

Stratégie : Intervention

Groupe cible : Élèves et parents

OUTIL : COMBINAISON D'ACCOMPAGNEMENT COLLECTIF ET INDIVIDUEL			
Saint-Josse-ten-Noode	<i>Accompagnement sur mesure</i>	Élèves de l'enseignement fondamental confrontés à une grave problématique de décrochage scolaire et d'absentéisme scolaire (et leurs parents)	Enfants et parents sont invités en groupe et/ou individuellement pour un accompagnement sur mesure. Il s'agit d'enfants pour qui une école de devoirs ne servirait à rien. Parfois, ils sont tellement traumatisés qu'ils ne supportent pas de se retrouver dans une classe, ou les parents sont trop faibles sur le plan socio-psychologique que pour être à même d'inscrire correctement leur enfant. L'accent est mis sur l'accompagnement sur mesure et sur une approche de non-jugement. L'accompagnement part de la situation actuelle de la famille et vise à évoluer vers une situation plus normalisée.