Viser l'accrochage

Viser l'accrochage : pratiques pédagogiques et alliances dans des structures destinées à des élèves ou des jeunes en difficultés.

Denis Baeriswyl *, Bernard Savoy **, Chantal Tièche Christinat***

* HEP Vaud
Laboratoire LASALE
Cour 33
CH-1014 Lausanne
denis.baeriswyl@hepl.ch
** HEP Vaud
Laboratoire LASALE
Cour 33
CH-1014 Lausanne
bernard.savoy@hepl.ch
*** HEP Vaud
Laboratoire LASALE
Cour 33
CH-1014 Lausanne
Chantal.tieche@hepl.ch

RÉSUMÉ. Des adolescents en situation de décrochage, identifiés ou non, sont pris en charge par des structures qui relèvent de la pédagogie spécialisée ou de la transition école-métier. Cette étude à visée descriptive, réalisée en Suisse dans le canton de Vaud, observe les alliances qui favorisent la mise en œuvre des mesures pédagogiques. Les professionnels interrogés - responsables pédagogiques et praticiens - décrivent les réseaux qui se structurent selon des paramètres liés à la proximité, à l'intensité et à la fréquence, évoquant les nœuds, liens et flux constitutifs des réseaux d'alliances. Dans ces milieux professionnels, souvent marqués par une culture importante de la concertation, les alliances se vivent dans différents types de relations où la complémentarité des rôles devrait permettre une « réparation » de la pédagogie, si ce n'est de l'individu. Les entretiens de recherche ont été enrichis par une carte des alliances tracée par les répondants et filmée.

MOTS-CLÉS : alliances éducatives ; décrochage ; enseignement spécialisé ; transition école-métier ; réseaux ; partenariat ; projet pédagogique ; multiplicité des intervenants ; complémentarité ; carte dynamique

1. Introduction

Le décrochage scolaire rèvèle un malaise social et scolaire important. De nombreuses études récentes (Blaya, 2010; Blaya, Gilles, Plunus, & Tièche Christinat, 2011; Desmarais, 2012; Gilles, Potvin, & Tièche Christinat, 2012; Hugon, 2010) rappellent que face à ce phénomène multidéterminé diverses pistes favorisant l'accrochage sont proposées. Parmi celles-ci sont offerts entre autres des mesures individuelles, un renouvellement des pratiques scolaires, une mise en place de structures scolaires destinées à une population ciblée, des modifications et amendements des politiques sociales et scolaires.

La perspective de décrire ce phénomène au niveau de la Suisse romande a conduit Tièche Christinat & al. (2012) à comparer quelques structures qui prennent ou peuvent prendre en charge des élèves en situation de décrochage dans le canton de Vaud en Suisse romande. Dans cette première étude, les auteurs ont mis en évidence les intentions institutionnelles et les modalités déclarées 1 de prises en charge. Les offres de prestations mises sous la loupe ont la particularité de se développer aussi bien dans des structures destinées à des élèves relevant de l'enseignement spécialisé (personnes présentant d'importants retards scolaires ou déficience mentale, des troubles du comportement ou des troubles de la personnalité) que dans des programmes permettant une prolongation de la scolarité obligatoire (au-delà des 15 ans ou des 11 années de scolarité obligatoire) ou un accompagnement dans la transition école-métier². La palette impressionnante des mesures proposées intègre aussi bien les apprentissages scolaires ou préprofessionnels, le développement des compétences sociales et individuelles, que la présence de différents partenaires. Cet amalgame de mesures est sous-tendu par un paradigme de collaborations et d'alliances entre acteurs qui selon Blaya (2010) est garant de l'efficacité de telles prises en charge. On peut supposer que les expériences et les savoir-faire particuliers qui se sont développés au sein de chaque communauté d'acteurs gagneraient à être mis en évidence afin de développer des actions de prévention et de formation.

Dans la continuité de cette première exploration, l'étude dont il est question ici, interpelle des professionnels qui œuvrent au sein de certaines structures étudiées précédemment. Au-delà des modalités pédagogiques et d'accompagnement des élèves qui peuvent être considérés en situation de décrochage, il nous importe ici de repérer les alliances qui favorisent la mise en œuvre des mesures pédagogiques, et d'identifier les éléments de prise en charge qui favorisent la prévention du décrochage.

La multiplicité des acteurs mentionnés dans la première recherche nous induit à penser que les actions entreprises sont le fruit d'un ouvrage commun. Le travail en réseau, l'échange d'informations, la consultation d'experts, la coordination entre différents professionnels, la concertation ou la coopération conçus comme divers degrés du partenariat (Tremblay, 2003) font partie du paysage de l'enseignement spécialisé et ordinaire (Chatelanat & Pelgrims, 2003; Zay, 2009). Ainsi, selon Tremblay (2003), le partenariat est un élément cité dans le cadre des politiques sociales et scolaires dès 1990, et porte de manière emblématique une plus-value allant audelà des intérêts économiques, puisqu'il institue un mode de création et d'expression de solidarités sociales. A la définition claire des rôles et des responsabilités de chaque acteur engagé dans le partenariat s'ajoute le partage des valeurs communes sur lesquels vont s'appuyer les actions et les bénéfices des résultats à atteindre (Gilles, Bosmans, Mainferme, Piette, Plunus, Radermaecker, & Voos, 2007; Henripin, 1994). Les alliances éducatives évoquées par plusieurs auteurs dans l'ouvrage de Gilles & al. (2012) peuvent être considérées comme un partenariat visant des actions éducatives menées en concertation ouverte et nécessitant un partage des valeurs que ces actions incluent. Sachant que la réussite du partenariat dépend autant du statut des partenaires que de l'entente contractuelle établie, nous postulons par analogie que ces mêmes facteurs influencent la nature des alliances éducatives. Il est dès lors important de comprendre quels sont les acteurs directement impliqués et comment les professionnels coordonnent leurs actions, s'accordent sur les intentions et objectifs, sur les modalités et les valeurs (Vidalenc, 2002).

Cette nécessité de compréhension nous a amenés à nous poser les questions suivantes : comment les acteurs se représentent-ils la multiplicité des alliances éducatives construites et activées autour du projet pédagogique dédié à l'élève ? Comment leurs collaborations à l'interne se structurent-elles et quels partenaires externes identifient-ils?

¹ L'étude citée a été réalisée sur la base des textes de présentations des institutions observées.

² Il est à noter que les structures qui offrent des programmes de prolongation de scolarité ou de transition école métier, ne se positionnent pas comme dévolues spécifiquement à la prise en charge des élèves décrocheurs.

Dans le champ du travail social, le partenariat interinstitutionnel est considéré comme une règle. Les méthodologies du travail en réseau développées depuis 1990 constituent un vecteur important de la mise en pratique des politiques sociale ou médico-sociale (Maïlat & Dauphin, 2008). La théorie des réseaux sociaux développée entre autres par Bakis (1993) s'avère dès lors un cadre théorique adéquat pour analyser les alliances éducatives.

Le terme « réseau » est à considérer ici au sens large : «Un réseau social et humain est un ensemble de relations entre un ensemble d'acteurs [...] Cet ensemble peut être organisé (une entreprise, par exemple) ou non (comme un réseau d'amis) et ces relations peuvent être de nature fort diverses (pouvoir, échanges de cadeaux, conseil, etc.), spécialisés ou non, symétriques ou non » (Forsé, 2008, p. 10).

L'intérêt de ces références réside dans la possibilité de se centrer sur les interactions et d'extraire la qualité et la nature des alliances construites.

Si, spontanément, les humains entrent en communication sur les thèmes qui les intéressent ou les préoccupent, la notion de réseau appelle à préciser les quatre points suivants :

- 1. autour d'une même problématique et dans un même lieu, les réseaux sont multiples
- les réseaux peuvent revêtir des dimensions formelles et organisées ou au contraire être basés sur des connexions informelles
- 3. les réseaux peuvent résulter de circonstances favorables ou de connivences fortuites
- 4. les réseaux humains s'articulent fréquemment autour de raisons aléatoires qui échappent à la raison, ce qui rend parfois le réseau inconscient.

Ces précisions indiquent qu'un réseau d'alliances échappe au moins en partie à l'organisé et au prévu. Mouvant dans ses particularismes, il peut s'avérer fonctionnel dans une situation donnée et inopérant dans une autre.

2. Aspects méthodologiques : des cartes et des discours

Afin de comprendre les axes essentiels d'une prise en charge éducative visant l'accrochage, deux modalités distinctes de recueil de données ont été utilisées auprès de 18 acteurs.

- Un entretien semi-dirigé, enregistré, centré sur les approches pédagogiques mises en œuvre visant la mise en lumière des pratiques et le repérage des orientations pertinentes.
- Le traçage commenté, filmé, d'une carte des alliances éducatives construites entre le collaborateur interrogé et les partenaires extérieurs à la structure, afin de favoriser la réussite de l'accrochage ou d'éviter le décrochage. Une grande feuille est disposée devant le répondant. La consigne lui est donnée de tracer une carte des alliances au service des projets pédagogiques. Des stylos-feutres de quatre couleurs lui sont remis: le noir représente les partenaires identifiés, le rouge va illustrer une alliance intense ou fréquente, le bleu, une alliance moyenne et le vert, une alliance faible ou rare.

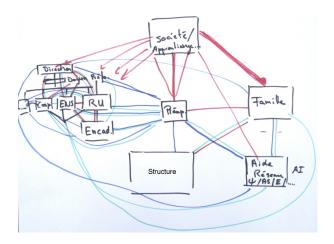


Figure 1. Exemple de carte-réseau

Pendant le traçage de la carte, l'entretien se poursuit, donnant une place importante à l'échange (Lapassade (1991), citant Palmer en 1928 déjà); le chercheur se laisse guider par le discours du professionnel et génère des relances lorsqu'il l'estime nécessaire ; le répondant est ainsi invité à commenter sa réalisation au fur et à mesure. La chronologie de la construction de la carte et les commentaires oraux qui l'accompagnent sont ainsi conservés. Dans cet article, nous présenterons uniquement les analyses de cette seconde modalité des entretiens que nous avons menés.

2.2. Échantillonnage

Nous avons interviewé deux acteurs dans chacune des neuf structures choisies parmi les institutions étudiées dans la première étude (Tièche Christinat & al., 2012). Le choix des institutions s'est fait en croisant deux paramètres relevés dans cette dernière, à savoir les intentions prioritaires des programmes (réparation pédagogique versus restauration de la personne) et les aspects structurels de l'institution (population accueillie, subventionnement, cursus scolaire). Ainsi notre échantillon comporte quatre structures qui défendent des intentions mixtes, jouant simultanément la carte pédagogique et une restauration de la personne et cinq qui affirment une option clairement définie. Si du point de vue structurel toutes proposent des programmes assurant des prestations à des adolescents, leur subventionnement et les cursus scolaires offerts sont variés. Toutefois (cf. tableau 1) l'échantillonnage a permis d'assurer l'équilibre souhaité entre enseignement obligatoire et postobligatoire (transition école-métier), enseignement spécialisé et en contexte ordinaire, ainsi qu'entre secteur public et privé.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S 9
O/PostO	0	0	0	0	PostO	0	O/PostO	PostO	PostO
EO/ES	ES	EO/ES	EO/ES	ES	EO	ES	ES	EO/ES	EO
public/privé	privé	public	public/privé	public	public	privé	privé	public	privé
Accent I/P	I/P	Р	I/P	1	Р	I/P	1	Р	I/P

O/PostO = obligatoire/postobligatoire. EO/ES = enseignement spécialisé/ordinaire, public/privé = publiques/privées subventionnées, Accent I/P = réparation de l'individu/de la pédagogie

Tableau 1. Échantillon des structures étudiées (deux répondants dans chaque structure)

2.3. Aspects retenus pour l'étude

L'analyse concernant les alliances éducatives prend ainsi appui sur deux types de données :

- 2. les cartes tracées durant l'entretien comprenant l'évolution de leur construction, en particulier l'ordre d'apparition des nœuds (partenaires impliqués) et des liens (les collaborations établies) ainsi que l'intensité et la fréquence des flux sur les liens afin de dégager une vision synthétique et comparative des représentations des professionnels
- 3. l'entretien non structuré et compréhensif accompagnant le traçage de la carte qui porte sur la construction de la carte, les interrogations du professionnel, les relances.

Prenant appui sur les éléments proposés par Bakis (1993) nous retenons ainsi pour analyse les nœuds, les liens, les flux et le réseau. Les nœuds représentant les partenaires institutionnels ou individuels impliqués dans les projets pédagogiques sont considérés comme organisateurs du réseau. Leur quantité et leur diversité permettent de prendre la mesure de la répartition topologique et qualitative du réseau. La quantité de liens entre les nœuds donne des indications sur la vivacité et la richesse du réseau ; la fréquence et l'intensité des flux (manifestée par le choix de la couleur) informent sur l'importance des nœuds et des liens dans une problématique donnée. Quant au réseau des alliances éducatives tel que le représente l'acteur, il est constitué des partenaires et des liens tissés entre les systèmes³ et/ou les individus.

³. Les systèmes mentionnés se situent à divers niveaux institutionnels : famille, services étatiques comme la Protection de la Jeunesse ou l'Orientation professionnelle, direction de la structure, etc.

3. Analyses et résultats : les caractéristiques du réseau et la construction des alliances

La première analyse porte sur les caractéristiques des réseaux invoquées par nos répondants en prenant pour données les nœuds, les liens et les flux tracés sur les cartes. Simultanément, nous présenterons des constats illustrant la construction des alliances dans ces structures.

La seconde analyse, développée à partir des données discursives, révèle certaines caractéristiques des rencontres entre professionnels et de la construction des alliances éducatives qui se joue dans ces moments-là.

3.2. Les nœuds: nombre et organisation

Trois grandes catégories de nœuds peuvent être répertoriés dans les cartes.

- 1. les nœuds nommés institutionnels mentionnent les différentes institutions ou structures partenaires impliquées autour du projet pédagogique dédié à l'élève (par exemple : le Service de Protection de la Jeunesse, les entreprises, l'école ordinaire). Dans ce type de nœud, les professionnels impliqués dans le système évoqué ne sont ni identifiés ni identifiables.
- 2. les nœuds nommés collaborateurs relèvent d'une relation entre des personnes se situant au sein même de l'institution du professionnel interviewé ou collaborant de manière très active et très étroite avec celle-ci. Ils peuvent parfois se référer à un seul individu ou parfois à un collectif d'individus (par exemple : le psychologue et le logopédiste⁴).
- 3. les nœuds dits autres, rassemblent divers acteurs externes à l'institution et avec lesquels les interactions semblent plus diffuses.

L'étude des cartes-réseaux montre immédiatement la multiplicité des acteurs actifs autour d'une situation. (voir tableau 2). Nous dénombrons une moyenne de 15,06 nœuds par situation, toutes catégories confondues, dont 6.11 pour les nœuds institutionnels, de 7.05 pour les collaborateurs et de 1.88 pour les « autres » et ceci sans distinction de l'importance des nœuds dans le projet du jeune. Sans surprise, les nœuds d'alliances tissées à l'interne de la structure prédominent, ce qui paraît compréhensible. Cependant, ils dépassent de peu la moyenne des nœuds institutionnels.

	N. d'occurrences	moyenne par entretien	
institutionnels	110	6.11	
collaborateurs	127	7.06	
autres	34	1.89	
total	271	15.06	

Tableau 2. *Types de noeuds*

Ce constat permet de penser que les instances relevant des services et structures de soutien, nombreuses, constituent un maillage social important (Plunus, 2011) de niveau macrosystémique (Bronfenbrenner, 1998) entourant le jeune et la famille. De fait, la structure de prise en charge au quotidien où s'activent l'interviewé et le jeune apparaît elle-même inscrite dans un ensemble plus large, montrant une prise en charge sociale et institutionnelle fortement développée allant de la protection de la jeunesse au services thérapeutiques et scolaires.

Sur le plan topologique, nous avons pu en fonction de la place relative de chaque nœud et des liens qui les relient constituer trois espaces distincts. Prenant appui sur une représentation en trois cercles concentriques relevant de l'interprétation de la carte, nous avons distingué les nœuds "noyau" qui se situent dans un espace de grande proximité autour du jeune, des noeuds qui se placent autour de celui-ci et qui représentent un périphérique intérieur ou extérieur en fonction de la proximité de chaque nœud avec le noyau.

⁴ Ou orthophoniste ou logopède selon les pays.

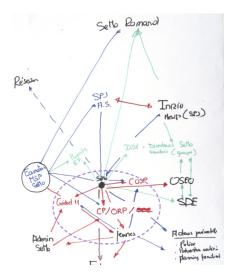


Figure 2. Mise en évidence du "noyau"

Sur un plan topologique, l'étude des nœuds mentionnés dans le noyau (M=6.83), sur le périphérique intérieur (M=4.28) et extérieur (M=3.94) souligne à la fois la place prioritaire donnée à la gestion du quotidien et l'importance du maillage social tenu prudemment en périphérie, tel un filet protecteur entourant la quotidienneté de la prise en charge. Le noyau du réseau est occupé généralement par les nœuds collaborateurs directement investis dans la prise en charge du jeune et par le jeune lui-même alors que les nœuds institutionnels sont reportés sur le périphérique parfois intérieur, fréquemment extérieur, sans que cela n'entache leur importance.

topologie des nœuds	N. d'occurrences	moyenne par entretien		
noyau	123	6.83		
périphérique intérieur	77	4.28		
périphérique extérieur	71	3.94		
total	271	15.06		

Tableau 3. Topologie des noeuds

L'organisation spatiale reflète par ailleurs la chronologie temporelle et spatiale du traçage; en effet les professionnels interviewés placent d'abord le jeune et eux-mêmes au centre du traçage pour ensuite placer des nœuds et des liens en périphérie. Douze cartes présentent l'élève ou le jeune en position centrale. Sur trois d'entre elle, l'élève est positionné sur le côté mais placé là en tout début de la construction⁵. C'est donc une véritable déclinaison du slogan l'élève au centre à laquelle on assiste; l'élève prend ainsi la fonction d'organisateur des alliances. Autour de ces deux nœuds centraux, nous repérons un noyau constitué des autres professionnels entrant quasi quotidiennement en interaction avec le jeune.

Si spontanément les professionnels partent d'eux ou du jeune pour poser les nœuds du réseau et construire la carte des alliances, élargissant progressivement le cercle, cette approche n'est pas linéaire. Les allers-retours fréquents entre le centre et la périphérie laissent penser que le vécu des alliances affiche cette même caractéristique. Apparaît alors la réalité du réseau dans sa dynamique : les points viennent littéralement à l'esprit de l'interviewé selon la priorité donnée aux collaborations ou partenariats dans l'activité professionnelle.

⁵ Dans trois cartes (de responsables), on trouve la structure placée au centre, ce qui révèle plus une interprétation de la demande qu'une position éthique!

3.3. Les liens et les flux : nombre et densité, fréquence et intensité

La méthodologie utilisée ne permet pas de distinguer sur la carte l'intensité de l'alliance de la fréquence à laquelle les collaborations ont lieu. Ainsi seuls les flux (traités par des codes couleurs) peuvent être dénombrés sur les cartes; le discours de l'interviewé permet par contre d'obtenir des indications sur la fréquence des rencontres et des collaborations.

Sur les cartes tracées, le dénombrement des liens et des flux permet de prendre la mesure de l'importance du réseau, de sa densité et de son intensité. En termes d'intensité, les liens forts prédominent largement (M=12.5) les liens moyens et faibles qui obtiennent respectivement une moyenne de 8.65 et de 6.06 par carte tracée. Ces données appuient l'idée d'une représentation des alliances axées principalement autour des liaisons fortes. (cf. Tableau 4).

internes au noyau			externes au	noyau	tous les nœuds	
qualité du lien	N. occurrences	%	N. occurrences	%	dia sauman sas	%
forts	136	68.00	79	29.81	215	46.24
moyens	49	24.50	98	36.98	147	31.61
faibles	15	7.50	88	33.21	103	22.15
total liens	200	100.00	265	100.00	465	

Tableau 4. Qualité du lien

A l'interne du noyau, l'intensité des alliances est nettement plus forte que l'intensité dégagée dans les deux périphériques. En effet au sein même du noyau, plus des deux tiers des liens tracés sont signalés comme étant d'une grande intensité, alors que ce taux s'élève à moins d'un tiers dans les autres lieux de la carte (zones périphériques externe au noyau).

La densité du réseau établi autour d'un jeune se révèle importante⁶ et signale l'attention que nos répondants mettent pour créer un réseau d'alliances afin de lutter contre le décrochage. Si nous nous focalisons sur le noyau, nous découvrons que presque la moitié (43.01%) des liens est condensée sur 6.83 nœuds (moyenne noyau) soit une densité légèrement augmentée par rapport à la carte globale. Toutefois, la densité augmente fortement concernant les liens forts. En zoomant sur le rapport entre les liens forts internes au noyau et les liens forts totaux, nous découvrons une présence importante des liens forts sur cet espace restreint fait de quotidien et de proximité (cf. Tableau 4). La très forte moyenne montre que le noyau accapare 63.06 % des relations fortes, ce qui illustre parfaitement le point suivant.

4. Des intensités fluctuantes...

Ainsi, l'élève est entouré par un « polygone fort » : il est constitué majoritairement par des professionnels qui jouent la partition la plus importante pour le temps consacré. On y trouve des enseignants spécialisés, des enseignants, des thérapeutes, des éducateurs et des maîtres d'atelier, soit les métiers les plus fréquents dans ces structures. Ces alliances fortes sont marquées par la proximité, les relations quotidiennes ou très fréquentes, déterminées par le projet du jeune. Nous reviendrons plus loin sur certains enjeux de ces collaborations.

⁶ Le rapport entre le nombre de liens et le nombre de nœuds exprime la densité du réseau. Se situant entre 0.73 et 4 liens par nœud, le rapport moyen est de 1.71 liens par nœud, y compris en prenant en compte les nœuds institutionnels rares.

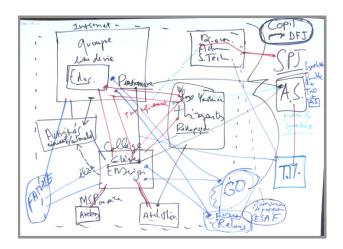


Figure 3. Une carte-réseau et son polygone fort

A partir de ce polygone fort, des territoires se structurent bien que le positionnement de tel ou tel acteur se révèle parfois difficile pour le répondant. A quelques reprises, des omissions surprenantes (un service financeur par ex.) sont expliquées par le simple fait de ne pas être inscrites dans la logique d'action du projet des usagers ou du fonctionnement institutionnel au quotidien.

Un autre niveau d'analyse est permis par les codes couleurs des liens dessinés qui marquent l'intensité des connexions entre acteurs ou services. En confluence avec l'analyse topologique plaçant l'élève au départ des alliances, les relations les plus fortes sont en lien direct avec l'élève. Elles marquent en particulier l'espace du développement personnel et/ou du développement de son projet. A plusieurs reprises, les répondants expliquent l'importance du soin de la relation, voire de la relation d'aide, avec ces élèves aux expériences scolaires antérieures souvent douloureuses, manifestant ainsi leur souci de « réparation de la pédagogie » : Melin (2009) explique cette tentation du système scolaire régulier à réduire « le jeune à l'artefact de l'élève », ne considérant plus que sa capacité à exercer son métier d'élève, oubliant le sujet aux « multiples figures de soi », risquant de négliger ainsi la dimension relationnelle. Un de nos répondants exerçant dans une structure de raccrochage exprime en ces termes la nécessité qu'il vit de restaurer ce lien :

« Donc les premiers mois c'est une relation sociale déjà. Les rassurer, leur montrer que l'école, ce n'est pas seulement ce qu'ils ont vécu, ce n'est qu'une partie, qu'ils n'ont pas réussie peut-être, leur faire comprendre que maintenant on va construire autre chose. C'est assez affectif à cette période-là. »

Après ce premier niveau qui s'avère très proche de l'action pédagogique ou thérapeutique, des connexions d'intensité moyenne vont être tendues vers des acteurs un peu plus éloignés, souvent des services en charge de prestations sociales comme l'orientation professionnelle, la protection de la jeunesse. Ce type de lien est naturellement très fortement contraint par le projet de la structure : à titre d'exemple, les maîtres d'ateliers signalent souvent des liens forts avec les entreprises qui accueillent les jeunes pour des ateliers ou des stages. Dans un mouvement d'éloignement de l'objet « élève », qui logiquement constitue la cible et la raison des alliances éducatives, les cartes analysées indiquent la présence de relations de niveau macro, plus institutionnelles, qui sont établies avec certains services de l'état, pourvoyeurs financiers des mesures de protection sociale tel l'Office de l'Assurance-Invalidité⁷.

Les positions dans la structure, selon qu'on occupe un poste de responsable ou de professionnel en contact direct avec les jeunes, génèrent des différences dans les cartes : les liens établis par les premiers sont souvent plus intenses au niveau institutionnel puisque ces relations font partie des cahiers des charges de la fonction.

Le cas des relations avec la famille permet d'observer un contraste: les liens sont répartis à peu près entre alliances fortes et moyennes; les parents se trouvent dans le polygone fort pour les responsables alors qu'ils sont dans une relation moyenne pour le praticien; ce dernier a pourtant certainement des contacts plus réguliers avec les parents. Nous interprétons ce paradoxe comme lié au cahier des charges: le responsable gère le réseau au niveau de la structure où se négocie et s'élabore le projet individuel ; il est donc compréhensible qu'il considère cette alliance comme de première importance alors que le praticien privilégie lui des relations fortes en fonction de la fréquence, donc avec ses collègues.

⁷ Qui finance pour certains jeunes en situation de handicap une formation professionnelle spécialisée.

Notons encore que plusieurs répondants font aussi appel à l'environnement social (les clubs de loisirs, certains disent la société); ces professionnels travaillent avec des élèves en fin de scolarité qui vont commencer une formation et cherchent à développer une vision du jeune intégré dans un espace social qui dépasse les frontières de leur structure, de la formation.

4.2. Des alliances aux mésalliances

Dans le type de structures étudiées, les réunions ou « colloques » constituent une véritable institution qui peut parfois mobiliser un temps important pour les collaborateurs. Certaines informations émises par différents répondants évoquent l'impact temporel des réunions : entre les acteurs qui prétendent « passer leur vie à colloquer », ou ceux qui parlent des « colloques à l'arrache » faisant suite à des restrictions budgétaires, il faut également mentionner les professionnels qui se plaignent du manque de communication, et ce malgré de nombreuses réunions.

A partir des descriptions effectuées lors des entretiens portant sur les alliances éducatives, il est possible de dresser une typologie de ces rencontres selon les cartes topologiques dessinées et les professionnels mobilisés. Nous déclinons ci-dessous les quatre types répertoriés :

- 1. Les *réseaux formels* impliquent les partenaires institutionnels et sont gérés par les directions. Ils constituent des espaces de construction et de réorientation des projets, d'échanges d'informations. Un des répondants parle de mésalliance quand des informations ne passent pas. « Là, il faut absolument que quelqu'un pilote tout ça », dira un responsable confronté à des réseaux qui peuvent dysfonctionner par manque de clarification des rôles et des objectifs dès lors que les différentes institutions ayant des missions différentes se réunissent. Pour nos répondants, lorsque le « réseau » a pour fonction première des échanges d'informations, il nécessite avant tout un pilotage organisationnel ; s'il s'agit d'arriver à une co-construction de la problématique et des actions à mener, les professionnels peuvent se trouver confrontés à des cultures professionnelles différentes qui relèvent du collectif (l'histoire et les normes institutionnelles par exemple) mais aussi du parcours singulier de chacun, comme le mentionnent Libois et Loser (2010). C'est dans ces situations que le besoin de pilotage est exprimé le plus fortement.
- 2. Le réseautage: les responsables ou les maîtres socioprofessionnels désignent les relations qu'ils entretiennent avec les entreprises pour les structures transition école-métier. Plus informel que le précédent, assez proche du carnet d'adresses, il pourrait ressembler à s'y méprendre à des alliances occasionnelles ou à ce que Landry (1993) désigne comme une coordination entre différents partenaires.
- 3. Les colloques d'équipe souvent gérés par la direction réunissent différents acteurs (équipe pluridisciplinaire dans les établissements spécialisés ou groupe dans les établissements réguliers) ou seulement certains représentants de groupes professionnels. Ils fonctionnent selon des modalités propres à la structures : synthèses, point de situation, colloque thématiques, etc.
- 4. Les échanges de coordination entre professionnels du polygone fort, qui sont souvent informels et non organisés. Espace d'échanges organisationnels ou structurels permettant de régler certains détails ou aspects non abordés par ailleurs, ils constituent souvent un moment important pour les acteurs ainsi réunis.

Les enjeux des interactions qui se nouent durant ces réunions sont directement liés à la qualité de la prestation : « La collaboration, c'est beaucoup de temps passé à suivre le stage, à aller vers les enseignants qui accueillent l'élève» précise un enseignant spécialisé engagé dans un projet de raccrochage. Son responsable remarque d'ailleurs qu'il est exclu qu'une information importante concernant le projet d'un élève passe par une note de service ; il prône la relation directe : « Dans ces situations, il faut discuter ».

Naturellement, des enjeux de pouvoirs se jouent dans les rencontres des professionnels : quand une équipe du polygone fort, aux relations institutionnelles peu formalisées, joue ses propositions contre celles issues d'alliances formalisées (le « colloque d'équipe » par exemple), l'autonomie gagnée semble souvent se payer au prix de conflits plus ou moins larvés, plus ou moins déclarés.

Lorsque deux personnes issues d'institutions différentes doivent collaborer et partager leurs observations, en cas de conflit de représentations, l'élève se trouve pris entre deux visions qu'ont les professionnels de ses évolutions. L'un de ces intervenants déclare : « Ce peut être délicat d'être le messager du progrès, ça peut aller à l'encontre des positions du collègue », et du coup risquer des antagonismes importants. Dans ces situations, afin de diminuer l'incertitude de ces relations complexes, le rôle de la direction paraît essentiel aux yeux des répondants et devrait dépasser sa position d'arbitre pour encadrer un projet qui permet de partager des objectifs, des indicateurs d'atteintes, des modalités d'intervention. Les directions, situées généralement hors du polygone fort, peuvent jouer alors le même rôle d'un acteur professionnel du polygone fort en faisant circuler l'information et générer des décisions. Ces situations marquées par l'intensité des relations entre certains acteurs, nous renvoient aux caractéristiques des liens forts mis en évidence par Forsé (2008)

« ... souvent transitifs, ils tendent à créer des zones fermées. Si une information circule par ces liens forts, elle va rapidement être connue du petit cercle des personnes unies par eux. Ce sont les liens faibles, en tant que ponts reliant ces groupes, qui font passer l'information entre les différents cercles sociaux ». (p. 13)

Comment les professionnels dépassent-ils ces tensions potentielles et construisent-ils des alliances efficientes? Des entretiens menés, il ressort très clairement que nos répondants ont des représentations claires de ce qui leur permet de fonctionner ensemble : le mot respect revient très souvent comme l'expriment ici deux d'entre eux: «Par un respect de l'autre. Ça, clairement, déjà à la base. Par une éthique de la discussion et de la compréhension». «Ça met du temps à se construire, une relation comme ça, Il faut qu'on se fasse confiance, qu'on ose se dire des choses». Les mots complicité ou connivence recouvrent aussi cette dimension, exprimant l'exigence relationnelle mise dans cette relation professionnelle.

Par ailleurs, le besoin de prendre en compte leur complémentarité, de clarifier les rôles (Benoit & Angelucci, 2011; Libois & Loser, 2010) s'exprime en ces mots chez l'un des acteurs: « Les enseignants questionnent les maîtres socioprofessionnels 8 (MSP) pour ajuster les Projets pédagogiques individuels... Les MSP et enseignants participent aux synthèses... Les MSP gèrent les ateliers et stages... Le logopédiste offre des prestations de groupe».

Néanmoins, cette prise de conscience ne suffit pas : les rôles professionnels se développent et se définissent dans l'action et évoluent dans le temps, c'est un processus de co-construction permanent: « Et nous on le verbalise systématiquement aux jeunes ». Qu'est-ce qui est verbalisé ? Le fait que les deux professionnels en présence, un enseignant spécialisé et un éducateur, ont des compétences différentes qu'ils réussissent à coordonner dans leur classe au fonctionnement nourri à la pédagogie de projet ; il y faut de la systématique au quotidien.

Dans le cadre de cet article, il reste une dimension à évoquer, celle des colloques de couloir selon l'expression d'un éducateur. C'est l'illustration de cet espace informel qui permet de réguler des aspects pratiques mais aussi des éléments en lien avec des dimensions plus affectives où peuvent pointer l'agacement voire le conflit quand les situations se répètent.

«Oui, alors ça on a des colloques de couloir, de pause cigarette, moi de temps en temps, je m'invite même si je suis pas fumeur, je vais juste pour discuter comme ça...

Au colloque ? Non, je vais essayer d'aller dire le truc avec la personne hors réunion. ... C'est vrai que dans le colloque, très souvent on est à traiter les affaires courantes. Malheureusement, un prof qui en a ras la patate, ça va sortir autrement, il va s'énerver sur un problème pratique, mais jamais dire "je suis mal parce qu'il m'est arrivé ça".»

Le « truc » dont il est question ici concerne une régulation entre professionnels autour d'un problème d'organisation où l'action de l'un a des conséquences sur celles des autres, en l'occurrence le départ pour une activité extérieure; le groupe a régulé son fonctionnement dans cet espace informel en imaginant la solution du « chef du jour » qui a pu être formalisée ensuite au colloque d'équipe.

Certaines équipes, dans les polygones forts, risquent de se contenter de ces espaces informels au risque de n'aborder que "les sujets qui ne fâchent pas" selon des mots entendus dans un entretien. Le risque est alors vif que des conflits larvés se perpétuent ; la rencontre formelle appuyée sur un protocole (Libois et Loser, 2010) permettra d'aborder les modalités de la collaboration, permettant ainsi les clarifications nécessaires.

⁸ Maître d'atelier

5. Pour conclure

5.2. A propos des alliances,

Dans le contexte étudié, les alliances éducatives sont coutumières. Le travail à plusieurs, dans l'équipe ou avec d'autres structures, s'il est parfois interrogé dans ses formes, n'est jamais remis en question. Les alliances paraissent nécessaires et utiles à la réparation de l'individu et constituent une donnée importante de la réparation pédagogique. De nos analyses il ressort ainsi que l'intervenant dans ces structures se vit comme un « pédagogue alternatif » au système scolaire, adoptant une posture relevant de l'intervention sociale, marquée par le souci de la création d'une relation d'aide nécessitant plusieurs alliés en grande proximité.

Pour Melin (2009), le processus de raccrochage est marqué par un travail de restauration de l'estime de soi, par une reconfiguration identitaire qui permet de s'investir dans un nouveau projet. Le polygone fort, entourant le jeune, pourrait certes contribuer à cette reconstruction identitaire. Toutefois il pourrait également tendre à le cerner puisque comme le relève (Forsé, 2008) « la forme du réseau a une incidence sur les ressources qu'un individu peut mobiliser et sur les contraintes auxquelles il est soumis » (p.11). Cette réflexion nous oblige à réfléchir aux effets des alliances. La multiplicité des intervenants favorise-t-elle réellement l'émancipation nécessaire à la construction d'un projet personnel ? Les résultats obtenus ne nous permettent pas réellement de conclure, mais la prise en considération des différents rôles endossés par les professionnels cités semble favoriser essentiellement une diversité d'expressions possibles des projets des élèves ou des jeunes.

5.3. A propos du plan méthodologique

La piste de la carte filmée semble féconde ; elle se situe entre heuristique, carte conceptuelle et sociogramme. Ce dispositif a favorisé un enrichissement du discours en convoquant une représentation écrite non linéaire et en générant des commentaires nouveaux par rapport au premier temps de l'entretien de recherche classique. Cependant, des développements et affinements sont imaginables : la notion de relation forte a parfois posé des problèmes d'interprétation portant sur la fréquence ou l'intensité; à titre d'exemple des pistes discutées, une gradation pourrait être adjointe par une échelle numérique qui favoriserait une analyse quantitative des flux relationnels permettant ainsi de définir plus finement certains aspects des alliances en jeu dans les situations professionnelles complexes.

La méthodologie développée offre des perspectives de développement : les consignes délibérément ouvertes empêchent une mesure de l'intensité. Seules les données discursives accompagnant le traçage renseignent sur cet aspect des liens et flux. Il serait souhaitable de compléter la consigne graphique en proposant une gradation, tout en gardant le code couleur. Ces informations supplémentaires permettraient un traitement plus rapide des données de la carte, tout en conservant le discours de soutien comme apport qualitatif. Une organisation spatiale selon les trois niveaux (noyau, périphérique intérieur et extérieur) favoriserait la précision du traitement et la cohérence entre les représentations et le traçage. Cette proposition serait probablement considérée comme une aide au traçage dans la mesure où la clarté de la carte s'en trouvant renforcée, les professionnels trouveraient par ce moyen un outil de réflexion supplémentaire.

Par ces ajustements, cet outil d'investigation gagnerait en performance et pertinence, permettant le repérage des fréquences et intensités, tout en conservant sa flexibilité et sa dynamique.

Selon les premiers développements permis par cette méthodologie, nous pouvons prévoir une suite en approfondissant la connaissance des alliances dans un échantillon plus large; il serait intéressant également de pouvoir confronter les discours et traçages avec la pratique effective des alliances, notamment en ce qui concerne le polygone fort et la dimension interinstitutionnelle. De plus, il serait possible de prévoir une confrontation entre le responsable et le professionnel qui permettrait la mise en évidence de la complémentarité des rôles dans une optique de soutien au jeune et à son projet.

6. Références bibliographiques

- Bakis, H. (1993). Les réseaux et leurs enjeux sociaux. Paris: PUF.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. Education et francophonie, 39 (2),105-121.
- Blaya, C. (2010). Décrochages scolaires. L'école en difficulté. Bruxelles: De Boeck.
- Blaya, C., Gilles, J. L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. Education et francophonie, 39 (2), 227-249.
- Chatelanat, G., & Pelgrims, G. (Ed.). (2003). Education et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations. Bruxelles: De Boeck Université.
- Desmarais, D. (2012). Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif. Québec: Presses Universitaires du Ouébec.
- Forsé, M. (2008). Définir et analyser les réseaux sociaux. Informations sociales (3), 10-19.
- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, C., Piette, S.-A., Plunus, G., Radermaecker, G., & Voos, M.-C. (2007). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte du CAPAES Paper presented at the Vers un changement de culture en enseignement supérieur, 9-11 mai
- Gilles, J.-L., Potvin, P., & Tièche Christinat, C. E. (2012). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne: Peter Lang.
- Henripin, M. (1994). Les pratiques locales du partenariat en éducation-travail au Québec. In C. Landry & F. Serre (Ed.), École et entreprise: Vers quel partenariat ? (pp. 29-44). Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Hugon, A. M. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. Informations sociales, 161, 36-45.
- Lapassade, G. (1991). L'ethnosociologie: les sources anglo-saxonnes. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Libois, J., & Loser, F. (2010). Travailler en réseau. Genève: IES/HETS.
- Maïlat, M., & Dauphin, S. (2008). De l'usage des réseaux sociaux. Informations sociales (3), 4-6.
- Melin, V. (2009). Que nous apprend le décrochage scolaire sur le raccrochage scolaire? Une mise en perspective bibliographique. In C. Delory-Momberger & E. E. Clementino de Souza (Ed.), Parcours de vie. Apprentissage biographique et formation (pp. 28-41). Paris: Téraèdre.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives: Méthodes en sciences humaines. Bruxelles: De Boeck.
- Musso, P. (2003). Critiques des réseaux. Paris: PUF.
- Tièche Christinat, C., Baeriswyl, D., Delévaux, O., Savoy, B., & Cassagne, J. M. (2012). De l'identification des facteurs de décrochage par des enseignants aux réponses pédagogiques et structurelles. In J.-L. Gilles, P. Potvin & C. T. Christinat (Eds.), Des alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire (pp. 109-128). Berne: Peter Lang.
- Tremblay, G. (2003). Les partenariats: stratégies pour une économie du savoir. Distances et savoirs, 1(2), 191-
- Vidalenc, E. (2002). Le défi du partenariat dans le travail social ou le paradoxe du partenariat obligatoire. Paris: L'harmattan.
- Zay, D. (2009). De l'exclusion à la participation par le partenariat. In V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin & M.-C. Haelewyck (Ed.), Participation et responsabilites sociales. Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle (pp. 93-113). Berne: Peter Lang