

Dispositif cantonal socio-éducatif en milieu scolaire

Projet de lignes directrices dans le cadre du Concept 360

Table des Matières

Introduction	4
1. Pertinence d’une approche socio-éducative en milieu scolaire	6
2. Besoins fondamentaux de l’élève	9
3. Problématiques socio-éducatives en milieu scolaire	11
3.1 Difficultés ayant un impact sur le plan socio-éducatif	11
3.2 Principales manifestations de ces difficultés	11
3.3 Facteurs propres au milieu scolaire : organisationnels et pédagogiques	12
4. Conditions d’efficacité des programmes socio-éducatifs	13
5. Modèle d’intervention socio-éducative en milieu scolaire	14
5.1 Principes du modèle	14
5.2 Acteurs du dispositif cantonal d’action socio-éducative en milieu scolaire	16
6. Prestations socio-éducatives en milieu scolaire	17
6.1. Le socle universel	17
6.2. Actions ciblées (prévention secondaire)	20
6.3. Interventions spécifiques	23
6.4. Interventions intensives	26
6.5. Autres instances	26
6.6. Renvois définitifs	27
7. Formation des professionnels	28
7.1. Formation initiale	28
7.2. Formation continue et négociée	28
7.3. Formation certifiée CAS.....	28
8. Conclusion	29
9. Références bibliographiques	30

Toute désignation de personne, de statut, de fonction ou de profession utilisée dans le présent document s’applique indifféremment aux femmes et aux hommes.

INTRODUCTION

L'école vaudoise est confrontée à un phénomène complexe aussi observé ailleurs en Suisse et à l'étranger. Le projet et le cadre scolaires ne répondent pas aux besoins de certains élèves, parfois très jeunes, qui peinent ou échouent à endosser leur rôle d'apprenant et perturbent sérieusement la vie de la classe, tout en se mettant eux-mêmes en risque d'échec scolaire. Les cas, encore peu nombreux, augmentent, tout comme la gravité et l'intensité des désordres qu'ils occasionnent. Ils mettent ainsi en difficulté les directions d'école et les enseignants, et imposent la nécessité d'apporter des nouvelles réponses à ces situations aigües.

Des réflexions orientées vers le renforcement du dispositif socio-éducatif en milieu scolaire ont été menées dès 2016 par le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). La Direction générale de l'école obligatoire (DGEO), le Service de la protection de la jeunesse (SPJ) et le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) ont été appelés à coopérer, avec l'appui de la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud et notamment du Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Educatives (LASALE).

Les MATAS, pour « module d'activités temporaires et alternatives à la scolarité », étaient depuis dix ans la principale réponse apportée aux élèves en mal d'intégration scolaire. La pertinence de cette mesure externe – les élèves sont pris en charge hors de l'école - a été questionnée à la faveur d'une évaluation en profondeur dont les conclusions sont désormais disponibles. Cette analyse conclut à la nécessité de faire évoluer cette prestation pour en améliorer l'efficacité tout en l'insérant de manière cohérente dans un dispositif plus large et appelé à s'étoffer.

Des expériences pilotes menées dans six établissements ont testé plusieurs modèles de nouvelles prestations socio-éducatives en milieu scolaire. Elles ont délivré des enseignements très utiles. Ces projets, soumis à une évaluation désormais elle aussi disponible, confirment la nécessité d'innover pour soutenir efficacement les conseils de direction des établissements et les enseignants dans leur mission. Ils vérifient la pertinence de faire intervenir un travailleur social à l'intérieur même de l'école, tout en précisant les conditions à respecter. Dans ce modèle, il agit directement auprès des élèves et des parents et de manière indirecte en appui de l'établissement. Avec ses propres compétences, il épaula les professionnels de l'école, il les aide à gérer les situations de crise et à trouver des réponses durables, le but étant toujours de tracer un chemin centré sur l'intégration scolaire, le bien-être et la réussite de l'enfant. Enfin, ces expériences pilotes ont mis en évidence le besoin d'une coordination accrue des nombreux professionnels de l'école, du domaine social et du champ sanitaire, tous impliqués, à un moment ou à un autre, auprès de ces élèves à risque de décrochage scolaire.

La nécessité de mieux répondre aux besoins socio-éducatifs des élèves s'inscrit tout naturellement dans le Concept 360, qu'a développé en parallèle le DFJC. Ce cadre de référence définit les principes et les conditions d'une école à visée inclusive. Il fixe les responsabilités des établissements face aux besoins particuliers de leurs élèves. Il détermine les conditions d'accès aux différentes prestations. L'encadrement socio-éducatif en constitue un des volets, au même titre que les prestations de la pédagogie spécialisée par exemple. Ce faisant le Concept 360 pose les bases d'une coopération améliorée de tous les professionnels issus des métiers qui composent l'encadrement scolaire.

Le travail d'expérimentation, d'évaluation et de réflexion de ces deux dernières années conduit aujourd'hui au renforcement de l'action socio-éducatif dans l'école vaudoise. Ce document, fruit d'un groupe de travail qui a réuni des représentants de la DGEO, du SPJ, du SESAf et de la HEP, a pour objectif de présenter le dispositif cantonal socio-éducatif en milieu scolaire revisité et renforcé. Ce dispositif inscrit l'intervention socio-éducatif en milieu scolaire dans un projet éducatif global. Il

pose comme fondements, en amont de la gestion de situations de crise, le travail de prévention, en particulier l'action sur le climat scolaire visant à promouvoir des environnements favorables aux apprentissages, au bien-être et à la réussite des élèves, ainsi que le repérage et l'intervention précoces. Ce dispositif contient de nouvelles prestations comme le soutien à la parentalité ainsi que la création de centres régionaux de compétences délivrant des prestations socio-éducatives aux écoles.

En introduction, le document rappelle les fondamentaux qui légitiment l'approche socio-éducative en milieu scolaire (chap. 1). Référence est faite aux textes légaux qui fixent le cadre de ces politiques publiques. Il liste les besoins des élèves (chap. 2) et les différentes problématiques s'exprimant dans le cadre scolaire qui justifient une action socio-éducative (chap. 3). Il explicite les conditions d'efficacité des programmes socio-éducatifs, en s'appuyant sur la littérature scientifique et sur les leçons tirées des évaluations et des expériences pilotes récentes dans le canton de Vaud (chap. 4). Puis il décrit les principes du dispositif (chap. 5), soulignant l'objectif consistant à créer progressivement un pôle de compétences par région scolaire pour mener le travail socio-éducatif dans les écoles, avec des protocoles de collaboration entre les acteurs. Il liste la palette des prestations, nouvelles ou pas, déjà disponibles ou qui le deviendront progressivement (chap. 6). Est mise en exergue la nécessité de considérer ce dispositif dans une perspective dynamique, c'est-à-dire évolutive. Des prestations sont promises à évoluer au gré des expériences sur le terrain. La mise à jour du dispositif sera donc régulière pour garantir que les réponses proposées soient adaptées aux besoins sur le terrain. Enfin, il évoque l'enjeu de formation pour les acteurs appelés à coopérer (chap. 7).

La coopération accrue, dans le respect mutuel, des professionnels de l'école et du travail social est prometteuse. Des exemples ailleurs en Suisse ou à l'étranger, dans le canton de Berne¹ ou en Finlande par exemple, montrent que ce partenariat mis au service de la réussite scolaire de tous les enfants, constitue une recette gagnante. En effet, il en va de la responsabilité de tous les acteurs du système scolaire de trouver des solutions adéquates et durables pour que notre système de formation assume pleinement ses missions d'instruction et d'éducation permettant à tous les jeunes de notre canton de s'insérer dans la vie sociale, professionnelle et civique.

¹ Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2013). *Travail social en milieu scolaire. Lignes directrices pour son introduction et sa mise en œuvre.*

1. PERTINENCE D'UNE APPROCHE SOCIO-ÉDUCATIVE EN MILIEU SCOLAIRE

La Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant conclue en 1989, et ratifiée par la Suisse en 1997, développe une vision élargie du rôle de l'école, qui s'étend au-delà de l'acquisition de connaissances et compétences scolaires disciplinaires. En effet, elle stipule que l'Etat, en plus d'assurer un enseignement obligatoire et gratuit respectant la dignité de l'enfant (art. 28), doit aider les parents à accomplir leur devoir d'éduquer leur enfant (art. 18). La Convention mentionne également que l'éducation² vise à « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons, la préparation de l'enfant à une vie adulte active » (art. 29). La Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux, adoptée en 1994 par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, s'inscrit dans cette même perspective. Ainsi, ce texte réaffirme le principe d'une école intégratrice centrée sur l'élève, ouverte aux enfants à besoins éducatifs particuliers et prenant en compte leurs particularités. La perspective « intégratrice » est encore dominante dans ce texte datant de 1994, bien qu'il mentionne également l'inclusion. Entre temps, de nombreux systèmes scolaires, notamment dans le canton de Vaud, préfèrent parler d'école à visée inclusive. C'est ce dernier terme que nous reprenons plus loin.

Prévention et protection socio-éducatives

Le processus de développement de l'enfant se réalise premièrement au travers des interactions avec ses parents, mais également et progressivement avec d'autres acteurs, en particulier l'école, qui participe à son éducation et à sa socialisation. Il s'agit dès lors d'un contexte privilégié pour y déployer des mesures de prévention et de protection socio-éducatives. La Loi sur la protection des mineurs (LProMin, 2004, BLV 850.41) ancre les missions de prévention et de protection du Service de protection de la jeunesse (SPJ) et vise les objectifs suivants : 1) prévention des facteurs de mise en danger du développement de l'enfant ; 2) aide socio-éducative aux familles en difficultés ; 3) protection des mineurs en danger dans leur développement.

La prévention primaire s'adresse de façon générale à tous les enfants et leurs familles (art.11 LProMin). Elle offre un soutien à la socialisation des enfants et aux parents, en vue de favoriser le développement de leurs capacités socio-éducatives. La prévention secondaire s'adresse en particulier aux enfants, aux jeunes et à leurs familles confrontés à des circonstances de vie particulières risquant de fragiliser l'équilibre familial et l'exercice des responsabilités parentales (art.11a LProMin). Elle vise le maintien ou le rétablissement des conditions favorables au développement du mineur et soutient les compétences parentales afin d'éviter une aggravation de la situation. Dans le contexte scolaire, ces mesures ont pour ambition de lutter contre les facteurs socio-éducatifs péjorant leur insertion scolaire, de maintenir au sein du milieu scolaire les conditions favorables à leur développement, tout en soutenant les capacités éducatives des parents dans le processus de scolarisation. Ces mesures sont déployées en amont des situations nécessitant protection.

En matière de protection, l'action socio-éducative contribue à la protection des mineurs en danger dans leur développement (art.14 LProMin) et se définit par un ensemble de moyens mis en œuvre pour remédier aux difficultés de la famille et du jeune en vue de rétablir les conditions favorables à son développement, de prévenir des actes de maltraitance ou d'en éviter la répétition tout en cherchant à réhabiliter les compétences parentales. Cette action peut être un appui social, psychosocial et socio-éducatif dans ou hors du milieu de vie de l'enfant ou son placement en milieu

² A entendre ici dans le sens anglophone de « formation ». En effet, l'article 28 consacré à l'enseignement a pour titre « Education ».

institutionnel. Dans le milieu scolaire, ces interventions visent à agir sur les conditions et contextes qui entravent l'aptitude de l'élève à assumer son rôle d'apprenant et à s'insérer dans le cadre de l'école. Elles peuvent être d'une intensité élevée et durable. La LPro-Min stipule que l'État soutient et oriente l'équipement socio-éducatif du canton et peut faire des appels d'offres auprès des institutions et conclure avec elles des contrats de prestations. Les prestations socio-éducatives contractualisées sont décrites et définies dans la Politique cantonale socio-éducatif en matière de protection des mineurs (PSE-ProMin).

Lois sur l'enseignement obligatoire et la pédagogie spécialisée

La Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, BLV 400.02) adoptée en 2011 est également ancrée sur ces principes. L'article 5 indique que l'école vise à permettre à l'élève, « par la connaissance de soi et du monde qui l'entoure ainsi que par le respect des autres, de s'insérer dans la vie sociale, professionnelle et civique ». A cet effet, elle doit offrir « à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages », en collaboration avec les parents qu'elle seconde dans leur tâche éducative.

La LEO prévoit la possibilité d'un accompagnement socio-éducatif, en complément aux mesures pédagogiques, lorsque ce dernier s'avère nécessaire au bon déroulement de la scolarité de l'élève (art. 98) ou lorsque l'élève présente des difficultés importantes et durables de comportement (art. 103). Cet accompagnement peut prendre la forme d'un MATAS (art. 103), mesure cadrée par le règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire (RLEO, art. 76, BLV 400.02.1).

En ligne directe, la loi sur la pédagogie spécialisée (LPS, BLV 417.31), adoptée le 1^{er} septembre 2015, ainsi que son règlement d'application (RLPS, BLV 417.31.1) précisent que les mesures de pédagogie spécialisée peuvent s'ajouter aux mesures socio-éducatives. Il apparaît en effet nécessaire de prendre en compte l'élève dans sa globalité, afin d'accompagner son projet scolaire de la manière la plus complète possible.

Relevons également que le plan d'études romand (PER) intègre le travail de cette dimension socio-éducatif dans les axes *Formation générale* et *Capacités transversales* qui sont transdisciplinaires et qui, associés aux contenus disciplinaires, forment le projet global de formation de l'élève. Ainsi, la *Formation générale* contient les thématiques suivantes : *Santé et bien-être, Choix et projets personnels, Vivre-ensemble et exercice de la démocratie, Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)*. Quant aux *Capacités transversales*, le PER en fixe cinq : la collaboration (connaissance de soi, prise en compte de l'autre, etc.), la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice (pensée divergente et imaginaire, identification et expression des émotions, etc.) et la démarche réflexive (élaboration d'une opinion personnelle, remise en question et décentration de soi).

Concept cantonal 360

Le Concept cantonal 360, présenté en 2019, est construit sur la vision d'une école à visée inclusive dont il fixe les principes et les conditions permettant de répondre aux besoins spécifiques de tous les élèves dans différents domaines, parmi lesquels figurent le plan socio-éducatif et la santé.

Il s'agit d'un concept cadre cantonal qui place l'élève, sa réussite scolaire et son bien-être, au centre du dispositif. Il est décliné par chaque établissement scolaire en un concept d'établissement adapté aux réalités de chaque contexte. La prévention, la collaboration entre les professionnels et la coordination des prestations sont renforcées. Les périodes de transition dans le parcours d'un élève font aussi l'objet d'une attention particulière. Ce document s'inscrit donc pleinement dans la continuité des textes présentés en amont.

Afin de répondre à cette mission élargie, l'école doit prendre en compte les besoins fondamentaux de l'élève, notamment sur les plans affectif, cognitif et social. Par ailleurs, une prise en compte suffisante de ces besoins est légitime afin de réduire la prévalence et l'intensité de problèmes qui ont généralement une incidence sur la capacité de l'élève à endosser son rôle d'apprenant et à s'insérer dans le cadre scolaire. Il convient de souligner que l'élève qui a des comportements et des attitudes inappropriées de manière récurrente est un enfant en difficulté dont les comportements traduisent le plus souvent un besoin d'aide. De plus, ces élèves, lorsqu'ils présentent des troubles, sont généralement en difficulté également dans la sphère familiale et privée. Finalement, si l'élève en difficulté a des comportements inadaptés à l'égard des enseignants ou de ses pairs, les conditions de base pour assurer l'enseignement ne sont plus réunies et représentent un frein à l'apprentissage collectif.

2. BESOINS FONDAMENTAUX DE L'ÉLÈVE

La prise en compte des besoins fondamentaux de l'individu fait sens dans différents domaines et a notamment été développée dans le champ de la formation tertiaire ou de l'insertion professionnelle, par exemple au Québec avec l'Approche d'Intervention et le Parcours (AIP)³. Dans le cadre de la scolarité obligatoire, cet aspect est essentiel pour deux raisons. Tout d'abord, il permet au système scolaire de mieux remplir sa mission d'instruction. En effet, lorsque ces besoins ne sont pas satisfaits, l'élève peine généralement à endosser son rôle d'apprenant. Par ailleurs, c'est en prenant en compte les besoins fondamentaux des élèves que l'école peut contribuer à son éducation et à son développement, mission qui lui est prescrite par les différents textes légaux abordés dans le chapitre précédent.

Ces besoins émergent de manière régulière et orientent l'action de l'individu. On comprend mieux alors pourquoi il est difficile pour un élève de se consacrer à une tâche d'apprentissage lorsque ses besoins fondamentaux ne sont pas suffisamment satisfaits.

De manière non exhaustive, nous avons identifié sept groupes de besoins fondamentaux à prendre en compte dans le champ scolaire.

1. Les besoins physiques ou physiologiques

Il s'agit des besoins dont la satisfaction est nécessaire à la santé, au bien-être physique, voire dans des cas extrêmes, à la survie. L'individu doit ainsi pouvoir se reposer (sommeil, repos, stress limité, etc.), se nourrir, s'hydrater, respirer. Dans le cadre scolaire, l'élève doit, par exemple, pouvoir avoir une position assise adéquate, un mouvement suffisant, adapté à son stade de développement et recevoir des stimulations sensorielles appropriées (bruits, lumières, etc.).

2. Le besoin de sécurité

Le besoin de sécurité s'exprime sur les plans physique et psychologique. Il est lié, d'une part, au risque de victimation (violence, harcèlement, etc.) et au sentiment d'insécurité ; d'autre part, à la prévisibilité, la bienveillance et à la stabilité de l'environnement scolaire, notamment sur le plan des attentes relatives au comportement de l'élève, à son travail scolaire et aux évaluations réalisées.

3. Le besoin de justice

Le besoin de justice est plus particulièrement lié, dans le cadre scolaire, à la perception par l'élève de l'existence d'une équité de traitement au sein de la classe et plus largement au sein de l'établissement. Cela peut concerner la gestion de la discipline, notamment l'application des règles et des sanctions, comme les attentes et l'évaluation du travail scolaire et des apprentissages. Par ailleurs, la perception par l'élève d'une autorité bienveillante est également essentielle.

4. Le besoin d'estime de soi et le sentiment de compétence

Pour oser apprendre, pour se lancer dans des activités où il pourrait d'abord ne pas comprendre, tromper, et plus largement pour se sentir bien avec lui-même et avec les autres, pairs ou adultes, l'élève a besoin d'avoir une estime de lui-même suffisante, et de se sentir compétent. L'estime de soi et le sentiment de compétence se construisent progressivement notamment par le renforcement positifs et la perception de l'erreur comme source d'apprentissage. La représentation de l'intelligence comme capacité à s'adapter et à apprendre de ses erreurs, plutôt que comme la capacité à réaliser une performance parfaite, est également un facteur important.

³http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/guide_mesures_services/03_Appr_intervention_Parcours_ind/Approche_intervention_par_cours_individualise.pdf

5. Le besoin d'acceptation

Le besoin d'acceptation désigne le besoin de l'élève de se sentir reconnu comme personne et pas seulement comme élève, d'être accueilli et accompagné dans ses différences, qu'elles concernent son identité et ses origines, sa personnalité ou son fonctionnement cognitif. Ce besoin renvoie également de manière indirecte à la nécessité, pour l'enfant, de percevoir un dialogue entre le monde scolaire et le milieu familial pour éviter un conflit de loyauté.

6. Le besoin d'appartenance et de socialisation

L'élève éprouve en général la nécessité de tisser des relations interpersonnelles satisfaisantes avec ses pairs et les adultes qui l'entourent, d'être intégré et d'avoir un sentiment d'appartenance dans le groupe classe et dans l'établissement.

7. Le besoin de sens et de réalisation

Enfin, l'élève éprouve le besoin de donner du sens aux activités scolaires proposées et au cadre posé. Il a besoin de réaliser son potentiel dans les différents domaines (cognitifs, émotionnels, social, artistique, etc.), d'accomplir des actions qui aboutissent à des résultats concrets, de se sentir utile et de développer son autonomie.

La prise en compte de ces besoins fondamentaux dans le cadre scolaire joue un rôle dans la prévention de l'émergence de difficultés, aussi bien sur le plan socio-éducatif que sur le plan des apprentissages ; elle contribue également à en diminuer l'impact.

3. PROBLÉMATIQUES SOCIO-ÉDUCATIVES EN MILIEU SCOLAIRE

3.1 Difficultés ayant un impact sur le plan socio-éducatif

Les enseignants gèrent quotidiennement dans la classe ou dans le périmètre scolaire des incidents et des problèmes qui ont une composante socio-éducative. Les maîtres de classe tiennent une place particulière en raison du lien privilégié qu'ils ont avec les élèves et leurs parents.

Certains élèves présentent parfois, dans le cadre scolaire, des difficultés de comportement ou de socialisation liées à un contexte donné, non persistantes et d'intensité légère (Massé, Desbiens et Lanaris, 2013). Elles sont de nature très variable et touchent les différentes sphères de la vie de l'élève. Ces réactions peuvent être considérées dans une perspective de développement de l'individu ou comme une manifestation liée à des facteurs de stress de l'environnement familial, social, culturel ou scolaire.

Lorsque ces difficultés sont durables et d'intensité moyenne à élevée, elles sont en général d'origine multifactorielle et surviennent dans différents contextes, par exemple tant à la maison qu'à l'école. Elles peuvent faire l'objet d'un diagnostic par un spécialiste, notamment par un psychologue, un psychothérapeute, un pédiatre ou un pédopsychiatre. Leur prise en charge nécessite une intervention concertée entre l'école et les secteurs sociaux. Un travail collaboratif de l'enseignant avec le réseau interdisciplinaire est nécessaire afin de mieux comprendre la situation, identifier le besoin et envisager des pistes d'action.

3.2 Principales manifestations de ces difficultés

Les problèmes ciblés le plus fréquemment par les programmes socio-éducatifs en milieu scolaire sont les phénomènes de comportements inadéquats à l'école (incivilités, agressivité, harcèlement, perturbations des cours, etc.) ainsi que la question du décrochage scolaire.

Les principales manifestations de ces difficultés sont :

- les difficultés à rester en place, à se focaliser sur une tâche, les prises de parole intempestives, les gestes répétitifs et fréquents ;
- les comportements d'opposition vis-à-vis de l'autorité comme la désobéissance, la provocation, les comportements colériques ou vindicatifs ;
- les comportements auto-agressifs ou hétéro-agressifs (qui visent à causer du tort à autrui) qui peuvent prendre la forme d'une agression physique (frapper, etc.), de gestes ou de paroles inappropriées (injures, etc.), d'intimidation, de médisance, de destruction de biens matériels ;
- la pression et le stress face aux exigences, les blocages face à l'évaluation, l'incapacité de prise de parole devant un groupe ;
- les réactions émotionnelles disproportionnées (crise de larmes injustifiée, exubérance, désinhibition, etc.) ;
- l'isolement recherché ou subi, la passivité extrême, l'apathie, l'absence d'expression d'émotions, les propos auto-dépréciatifs ;
- l'absentéisme, comme les absences répétées, de courte ou de longue durée, les demandes fréquentes pour quitter l'école en cours de journée, les refus de se rendre à l'école, la phobie scolaire (impossibilité de se rendre à l'école) ;
- la baisse inexplicite et durable des résultats scolaires.

Lorsque de telles difficultés sont repérées, il convient de mener une analyse de la situation incluant une réflexion sur le plan pédagogique (éventuelles difficultés de l'élève, adéquation des approches didactiques, différenciation, aménagements, etc.) et sur l'environnement scolaire de l'élève dans une

perspective globale (relation avec ses pairs et avec les enseignants, climat de classe, etc.). En effet, des comportements similaires chez plusieurs élèves peuvent avoir des origines différentes, par exemple un trouble ou une déficience, et, à l'inverse, une circonstance identique peut se manifester de diverses manières selon les situations. Cette analyse doit permettre de déterminer le type de prestation et le niveau d'intervention à mettre en place.

3.3 Facteurs propres au milieu scolaire : organisationnels et pédagogiques

Les difficultés scolaires et leurs conséquences, dont le décrochage scolaire, sont le produit de multiples facteurs individuels, familiaux, sociaux et scolaires (Gilles, Tièche Christinat et Delévaux 2012, cité dans De Chambrier, Angelucci, Liechti et Prosperi, 2017). Parmi les facteurs scolaires, on relève notamment les programmes, l'organisation scolaire et la composition de la classe ainsi que les pratiques et la posture pédagogique des enseignants (Tièche Christinat, Angelucci et Liechti, 2016). Ainsi, la qualité des relations entre pairs (Galand et Hospel ; 2015), le style d'encadrement des élèves (Walker, 2008), la perception qu'ont les élèves de la capacité d'innovation didactique des enseignants et de leur soutien (Blaya, 2010) ainsi que le sentiment d'appartenance à l'école (Lan et Lanthier, 2003) favorisent ou péjorent le sentiment de compétence, la réussite et l'engagement scolaires. Par ailleurs, la participation et l'implication dans la vie de l'école (Benbenishty et Astor, 2005) contribuent au maintien d'un climat sécurisant diminuant les risques de victimisation par les pairs.

De manière générale, le climat scolaire est souvent cité comme un facteur d'influence s'agissant du développement personnel et social des élèves, de leur réussite scolaire, ainsi que de leur persévérance (Debarbieux, 2011). Le climat scolaire fait notamment référence aux sentiments de sécurité et de justice qui règnent dans l'établissement, à la qualité des relations interpersonnelles, au soutien mutuel, à la collaboration et à la participation des élèves dans leur milieu. Il a été considéré comme un facteur important dans l'étude du décrochage scolaire (Galand, Hospel, & Baudoin, 2012; Woolley et Bowen, 2007) et est considéré comme un des éléments essentiels de l'expérience scolaire.

Le rôle des facteurs scolaires a tendance à être minimisé (De Chambrier, Angelucci, Liechti & Prosperi, 2017). Or, il est essentiel de les prendre en compte, car ils ont une influence non négligeable. De plus, c'est sur ces facteurs que l'école peut agir directement, pour ainsi améliorer la qualité du milieu scolaire et contribuer à prévenir l'émergence ou réduire l'intensité de ces difficultés (Archambault, 2006).

4. CONDITIONS D'EFFICACITÉ DES PROGRAMMES SOCIO-ÉDUCATIFS

De nombreux programmes socio-éducatifs en milieu scolaire, ancrés dans une approche écosystémique sont dits multimodaux, car ils s'adressent à tous les acteurs concernés par la situation, les élèves, les parents, les enseignants et les directions. Ces programmes jouent sur plusieurs facteurs à la fois. Il est en effet démontré que les difficultés scolaires, dont le décrochage, sont le produit de la conjonction de multiples facteurs et une intervention sur un seul d'entre eux a peu de chances d'être efficace (Beaumont, cité dans Debarbieux, 2016 ; Chappel, O'Connor, Withington et Stegein, 2015).

L'efficacité d'un dispositif socio-éducatif en milieu scolaire semble ainsi dépendre de plusieurs éléments clés (Breton & Gaudet, 2009 ; Deslandes, 2004 ; Feyfant, 2014) :

- l'inscription dans un projet éducatif global qui encourage la réussite scolaire et éducative, les apprentissages et le bien-être de l'enfant⁴ avec un travail systématique sur le climat scolaire ;
- la précocité de l'intervention ;
- la dimension écosystémique (ou multimodale) du programme ;
- l'adéquation du programme au profil des élèves ciblés et au contexte ;
- la présence d'un responsable qui porte le programme ;
- des conditions de mise en œuvre suffisantes (durée, intensité, adhésion, etc.) ;
- une démarche régulière d'évaluation et de régulation du programme.

Dans le canton de Vaud, deux rapports récents, portant respectivement sur les MATAS (DFJC, 2019) et des projets socio-éducatifs pilotes en milieu scolaire (Bachmann Hunziker et Steputat, 2019), ont permis de mettre en évidence les éléments significatifs suivants :

- l'enjeu fondamental du maintien de l'identité professionnelle des intervenants socio-éducatifs en milieu scolaire. Leur arrivée va amener une nécessaire redéfinition des rôles des acteurs historiques ;
- le besoin de développer une vision et des compétences spécifiques à l'action socio-éducative en milieu scolaire, favorisant la montée en compétences des professionnels en lien avec les élèves ;
- la nécessité d'intervenir de manière écosystémique avec les différents acteurs (élèves, enseignants, parents), en particulier dans les situations complexes ;
- l'articulation de l'action socio-éducative avec le pédagogique, voire avec le thérapeutique, y compris au niveau des directions d'institutions et d'établissements ainsi que des services. Cela implique une coordination soignée entre les différents acteurs ;
- un cadre cantonal qui fixe des lignes directrices et des cahiers des charges, tout en laissant une marge de manœuvre pour répondre aux besoins locaux et à leur évolution ;
- l'efficacité accrue d'une intervention précoce, grâce au repérage précoce par les enseignants.

⁴ Ce projet global doit notamment prendre en compte un travail systématique mené sur la culture du dialogue, la formation continue et la pratique réflexive du corps enseignant, la continuité institutionnelle entre les différentes étapes du cursus, y compris la transition vers le monde professionnel, la prise en compte de l'hétérogénéité des populations et des élèves, et la construction d'un véritable partenariat entre les différents acteurs, y compris les parents.

5. MODÈLE D'INTERVENTION SOCIO-ÉDUCATIVE EN MILIEU SCOLAIRE

5.1 Principes du modèle

Le modèle d'intervention socio-éducative en milieu scolaire proposé ici vise tout d'abord à promouvoir le développement d'un environnement scolaire favorable aux apprentissages, à la réussite et au bien-être de tous les élèves. Il cherche également à renforcer les capacités du système à intervenir de manière précoce lorsque des difficultés surviennent et à gérer les situations de crise.

Ce modèle s'appuie sur les conditions d'efficacité des programmes socio-éducatifs mises en évidence au chapitre 4. Aussi, il s'ancre dans une approche globale des problèmes et de leurs origines souvent multifactorielles, ainsi que des réponses qui peuvent être apportées. Dans ce sens, il promeut le décroisement des dimensions socio-éducative et pédagogique⁵, au service des apprentissages et du développement harmonieux des élèves.

Naturellement, ce modèle s'inscrit dans le concept cantonal 360. Ainsi, il se fonde sur une vision globale de l'enfant et du système scolaire. Il met l'accent sur les collaborations entre les différents acteurs et la coordination des prestations. Il préconise également de prêter une attention particulière aux transitions entre les différentes étapes du cursus de l'enfant. Enfin, il est construit sur la logique des quatre niveaux d'intervention et accorde une place essentielle à la prévention.

Articulation du pédagogique et du socio-éducatif pour promouvoir un environnement scolaire favorable à la réussite et au bien-être des élèves

La promotion d'un environnement scolaire favorable à la réussite et au bien-être des élèves est le socle de ce modèle, de telle sorte que les prestations socio-éducatives mises en place s'inscrivent bel et bien dans un projet éducatif global, partagé par tous les professionnels œuvrant dans l'établissement ainsi que leurs partenaires. Ce projet éducatif global implique un travail systématique sur le climat scolaire, y compris sur sa dimension strictement pédagogique.

La Haute Ecole Pédagogique (HEP) et l'Unité de Promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (Unité PSPS) jouent un rôle important en tant que partenaires des établissements scolaires, comme la Direction pédagogique (DP) qui précise les éléments didactiques et pédagogiques qui contribuent au renforcement du dispositif.

A l'échelle de l'établissement, l'action dépend principalement du conseil de direction, en collaboration avec les différents professionnels, et de sa capacité à veiller à ce que les concepts retenus remportent l'adhésion du plus grand nombre. Cette action peut notamment porter sur la cohérence du règlement, des sanctions prévues et de leur application, sur la promotion d'une culture du dialogue et du respect, sur l'entretien du bâtiment en lien avec les communes, ou encore sur le renforcement du sentiment d'appartenance à l'établissement. Il est essentiel que l'action concerne également les aspects purement pédagogiques, par exemple en échangeant sur les exigences et les modalités d'évaluation du travail des élèves.

A l'échelle de la classe, il s'agit avant tout de promouvoir, notamment par la formation continue, l'intervision ou le coaching, des pratiques pédagogiques favorisant les apprentissages, la réussite scolaire et le bien-être de tous les élèves. Cela suppose par exemple de privilégier le recours à une pédagogie différenciée, dans une perspective universelle, ainsi qu'à des approches didactiques régulièrement actualisées, prenant en compte les apprentissages fondamentaux. De plus, il convient également d'encourager le développement de la capacité des enseignants à gérer l'hétérogénéité

⁵ Incluant les approches didactiques mises en œuvre dans la classe

des élèves et le groupe classe, ainsi qu'à construire des évaluations cohérentes avec le projet éducatif global.

Repérage précoce

Le repérage consiste à identifier des situations de vulnérabilité. La capacité du système scolaire à repérer de manière précoce les difficultés des élèves devra être renforcée, dans le but d'intervenir en amont des situations complexes. Il n'est pas toujours facile de distinguer clairement les difficultés d'apprentissages et les difficultés socio-éducatives, tant ces deux dimensions sont liées et peuvent influencer l'une sur l'autre. Toutefois, l'essentiel est d'identifier les difficultés le plus tôt possible de telle sorte que les difficultés ne se cristallisent pas. Les regards croisés entre professionnels doivent ensuite permettre de déterminer la réponse la plus adéquate.

Le repérage précoce repose d'abord sur les enseignants qui sont en première ligne avec les élèves et les côtoient quotidiennement. Aussi, la formation continue des enseignants devra être renforcée sur les aspects socio-éducatifs afin de leur permettre de mieux comprendre et de mieux repérer ces problèmes.

Pôles de compétences régionaux en matière socio-éducative

Ce modèle propose de créer des pôles de compétence régionaux pour le travail socio-éducatif en milieu scolaire. Ainsi, dans chacune des huit régions scolaires, les éducateurs sociaux en milieu scolaire (ESS) sont rattachés à des institutions socio-éducatives de la PSE-ProMin. Un protocole de collaboration est passé entre les institutions et les établissements scolaires. De plus, les institutions socio-éducatives référentes gèrent également, dans leur région scolaire, les Modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS) ainsi que les accueils socio-éducatifs de jour (ASEJ).

Cette organisation permet de réunir tous les éducateurs sociaux de la région intervenant en milieu scolaire sous l'égide d'une seule direction de leur champ professionnel et favorise leur collaboration, la coordination des différentes prestations socio-éducatives, la tenue de colloques ainsi que l'organisation de supervisions et de formations continues. Elle assure le maintien d'une identité professionnelle spécifique. Par ailleurs, ce dispositif a également l'avantage de limiter le nombre d'interlocuteurs des établissements scolaires.

La prestation de soutien à la parentalité a, quant à elle, une couverture cantonale. Aussi, les éducateurs sociaux réalisant cette prestation sont rattachés à une institution unique, et collaborent avec les pôles de compétences régionaux.

Afin de favoriser les regards croisés et l'interdisciplinarité, le profil des ESS est défini. Il s'agit d'éducateurs sociaux au bénéfice d'une formation reconnue⁶ et d'une expérience professionnelle préalable dans le métier. Leur cahier des charges est précisé dans la convention passée entre l'institution éducative et les établissements scolaires. Il est validé par les services compétents.

Collaboration avec les offices régionaux de protection des mineurs (ORPM) et le service des curatelles et des tutelles professionnelles (SCTP)

Les offices régionaux de protections des mineurs (ORPM) et l'office des curatelles et tutelles professionnelles (SCTP) sont des interlocuteurs importants pour les établissements scolaires concernant les élèves suivis par ces services placeurs. Ces suivis peuvent découler soit de mandat de justice, soit de demande d'aide des représentants légaux. Les modalités de collaboration entre les ORPM et les établissements sont définies dans le cadre d'une convention passée entre la DGEO et le SPJ.

⁶ Formation HES ou équivalente

5.2 Acteurs du dispositif cantonal d'action socio-éducative en milieu scolaire

Le dispositif cantonal d'action socio-éducative en milieu scolaire implique un nombre important d'acteurs institutionnels avec lesquels l'établissement scolaire est en relation.

L'établissement scolaire est le pivot du dispositif. Le conseil de direction et les différents professionnels internes à l'établissement sont en première ligne et réalisent l'essentiel du travail. Une partie des prestations peut être mutualisée à l'échelle locale ou régionale. Dans chaque région scolaire, des établissements scolaires gèrent le volet pédagogique des MATAS.

La **DGEO** et le **SESAF** ont pour mission de mettre en place un cadre cantonal cohérent, d'offrir différentes prestations aux établissements scolaires et de coordonner l'offre des établissements de pédagogie spécialisée, y compris au sein de structures thérapeutiques. Par ailleurs, ils offrent également leurs Bons offices lorsque cela s'avère pertinent. De son côté, l'**Unité PSPS** propose ses prestations de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire dans des thématiques comme le climat scolaire, le harcèlement ou la gestion de conflits. De plus, le **DFJC** a créé, à la rentrée scolaire d'août 2019, le poste de **déléguée à la protection du climat scolaire**. Sa mission consiste à coordonner la lutte contre le harcèlement scolaire, et à assurer le lien entre le terrain et le département lorsque des situations se détériorent.

La **HEP** assure la formation initiale et une part importante de la formation continue offerte aux enseignants. Elle offre également des prestations d'accompagnement pour les enseignants ou les conseils de direction. La Haute Ecole de travail social et de la santé (**HETS&Sa-EESP**) joue le même rôle dans la formation des éducateurs sociaux ou assistants sociaux.

Le **SPJ** coordonne les **prestataires de la PSE-ProMin**. Les ressources dédiées à ces prestations sont directement attribuées par le SPJ à des institutions socio-éducatives, sous la forme de subventions. Dans chacune des régions scolaires, les institutions socio-éducatives référentes font office de pôle régional de compétences en matière d'action socio-éducative en milieu scolaire. Elles peuvent fournir les prestations suivantes : ESS, MATAS⁷ et ASEJ. La prestation de soutien à la parentalité, nommée *Histoire de parents d'élèves* (HdPe), est organisée sur le plan cantonal. Enfin, les Offices régionaux de protection des mineurs (ORPM) assurent une collaboration régulière avec les établissements, notamment en matière de conseil. Lorsque des situations font l'objet d'un signalement, un assistant social intervient directement. Des assistants sociaux des ORPM sont désignés comme référents scolaires pour faciliter la communication.

Les **communes**, finalement, sont des partenaires des établissements scolaires, notamment pour toutes les questions relatives aux bâtiments scolaires, aux moyens de transport ou encore par le biais, cas échéant, des assistants sociaux scolaires (ASS) ou de conseillers école-famille (CEF), engagés par les communes.

⁷ Pour la partie socio-éducative

6. PRESTATIONS SOCIO-ÉDUCATIVES EN MILIEU SCOLAIRE

Le dispositif cantonal offre une palette de prestations socio-éducatives d'intensité variable, présentées dans le tableau ci-dessous, et décrites ci-après. Ces prestations sont organisées en quatre niveaux d'intervention, selon la logique du Concept 360 :

- le socle universel s'adresse à tous les élèves dans une logique de prévention primaire ;
- les actions ciblées du niveau II répondent à des difficultés généralement non-pérennes, afin d'intervenir précocement, avant que ces difficultés ne se cristallisent ;
- les interventions spécifiques du niveau III visent à mieux prendre en compte des besoins généralement durables, qui ont été établis par une évaluation ;
- enfin, au niveau IV, les interventions intensives constituent une réponse dans des situations où un trouble invalidant ou une déficience ont été objectivés.

Tableau des actions ou mesures sur le plan socio-éducatif en milieu scolaire

Formation initiale et continue Coaching – Supervision – Intervention Unité PPS – OCOSP – PPL(S) – CIS	Niveau IV	MR pour élèves intégrés Internats avec école Centres pédago-thérapeutiques	Pédiatrie – Pédopsychiatrie Tribunal des Mineurs – Police – Préfets
	Niveau III	ASEJ MATAS	
	Niveau II	Médiation scolaire ESS Soutien à la parentalité ASS – CEF	
	Socle universel	Climat scolaire Accompagnement, intervention, supervision Formation initiale et continue (voir chap. 7)	

6.1. Le socle universel

Les prestations socio-éducatives mises en place s'inscrivent dans un projet éducatif global qui mérite d'être développé en amont de l'apparition des difficultés, dans une logique de prévention primaire. A ce niveau, il s'agit principalement de se centrer sur le travail quotidien réalisé par les enseignants, aussi bien sur le plan pédagogique que relationnel, ainsi que sur les actions de prévention menées par les différents acteurs concernés. Le but est de favoriser la promotion d'un environnement favorable aux apprentissages, à la réussite scolaire et au bien-être des élèves, notamment en prenant mieux en compte les besoins inventoriés au chapitre 2 et contribuant à un climat scolaire positif.

6.1.1 Climat scolaire

Le travail sur le climat scolaire est essentiel à l'école. En effet, selon plusieurs études (Blaya, 2010 ; Talis, 2009), le climat scolaire est associé à la réussite scolaire et lorsqu'il est de bonne qualité, à un taux significativement plus bas d'absentéisme et d'exclusion scolaire (Fatou & Kubiszewski, 2018). La gestion de classe présentée au point 2 est une des composantes importantes du climat scolaire, qui peut se décliner en quatre dimensions⁸ :

- le climat **éducatif**⁹ vise à favoriser et prioriser les apprentissages et la réussite scolaire des élèves. Afin de promouvoir l'égalité des chances, des attentes élevées en matière de réussite sont maintenues. Une attention particulière est portée aux pratiques pédagogiques facilitant l'inclusion (pédagogie à visée universelle, différenciation pédagogique, recours à des approches didactiques régulièrement actualisées, didactique des apprentissages fondamentaux, gestion de classe, etc.) et au soutien en cas de difficultés afin de prévenir le décrochage scolaire. Par ailleurs, le travail sur les compétences métacognitives, les compétences sociales et la gestion des émotions, ainsi que des pratiques en matière d'évaluation respectant l'alignement curriculaire et valorisant les réussites, sont aussi de nature à favoriser un bon climat éducatif ;
- le climat **relationnel** porte sur les relations interpersonnelles entre enseignants et élèves, entre élèves, entre enseignants et entre professionnels de manière plus générale, de même qu'entre les acteurs de l'école et les parents. Les relations positives entre tous, la collaboration, les décisions partagées ainsi que la valorisation de la diversité et de l'égalité sont des éléments favorisant un bon climat relationnel. Une posture bienveillante de la part des professionnels, en particulier un style interpersonnel chaleureux, favorise la motivation, le sentiment de compétence et la réussite des élèves (Walker, 2008). Le vivre-ensemble et la compréhension mutuelle reposent également sur des activités régulières ou ponctuelles telles que les activités en classes relatives à la citoyenneté (séquences d'enseignement autour de cette thématique, conseils de classe, etc.), le conseil des élèves et les projets d'établissement visant à construire un sentiment d'appartenance ou favorisant le développement de compétences sociales, les actions au quotidien pour développer la compréhension et l'acceptation des différences ainsi que l'écoute mutuelle ;
- le climat de **sécurité** recouvre les mesures permettant de diminuer le risque de harcèlement ou d'autres formes plus ponctuelles de violences. En plus de la violence physique, la violence psychologique est à prendre en considération, tout comme le sentiment de sécurité subjectif. La gestion des moments de transition et des espaces sans surveillance des adultes mérite de faire l'objet d'une attention particulière, au besoin en collaboration avec des partenaires extérieurs (communes par exemple). Il faut à la fois informer et sensibiliser les

⁸ Modèle du Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES)

⁹ Le terme éducatif est à comprendre dans son sens nord-américain, renvoyant à la formation.

différents acteurs (élèves, parents, enseignants), gérer les situations de conflits et de violences ponctuelles ou émergentes, notamment grâce à la médiation scolaire, et prévoir un dispositif permettant de réagir de manière adéquate dans les situations de crise ;

- le climat de **justice** est favorisé par l'existence de règles de classe et d'établissement, claires et connues de tous, appliquées de manière cohérente, juste et équitable (Hurford, Lindskog, Cole, Jackson, Thomasson, & Wade, 2010). En général, une gestion positive de la discipline est bénéfique. Elle inclut le recours à des renforcements positifs et une réflexion approfondie sur la nature et l'utilisation de sanctions proportionnées. Ces dernières doivent être respectueuses de la dignité de l'élève et ne peuvent être prononcées qu'à titre individuel (LEO, art. 120). Elles doivent aussi avoir une valeur éducative, un rapport avec les infractions commises et viser en principe leur réparation (RLEO, art. 105). Le règlement d'établissement et les règles de classe méritent d'être expliqués aux élèves dans une langue claire et concise leur permettant de comprendre le sens des règles édictées et les conséquences liées à leur non-respect. Ils sont aussi transmis, voire présentés aux parents afin d'assurer une meilleure compréhension des attentes du milieu scolaire et de son fonctionnement.

Ce travail des enseignants et de la direction est mené en collaboration étroite avec les autres professionnels impliqués tels que les médiateurs scolaires, le délégué PSPS, l'éducateur social en milieu scolaire, les psychologues scolaires, les assistants à l'intégration, l'infirmier scolaire, etc.

Le partenariat avec les communes est également primordial, en particulier en ce qui concerne les bâtiments scolaires, les transports, l'accueil parascolaire ou encore le lien avec, cas échéant, les conseillers écoles-familles ou les assistants sociaux scolaires ou la police de proximité.

Sur demande, l'Unité PSPS soutient les établissements afin d'améliorer le climat scolaire, d'abord en procédant à une évaluation permettant d'identifier les besoins, puis en les accompagnant dans la planification et la mise en œuvre d'un plan d'action.

Enfin, en lien avec le dispositif cantonal mis en place pour lutter contre le harcèlement, le département a créé le poste de déléguée à la protection du climat scolaire. Son rôle consiste notamment à contribuer à améliorer la capacité de faire barrage au harcèlement en défendant l'intégrité des élèves. La déléguée cantonale pilote la mise en place coordonnée des mesures avec les différents acteurs de l'école, de la santé, et parfois de la police. Elle assure un lien étroit et direct entre le terrain et le département lorsque certaines situations se détériorent et réclament des interventions plus intensives. Elle peut aussi soutenir la Direction pédagogique de la DGEO. La création de cette fonction est aussi un signal donné aux parents d'élèves, puisque la protection du climat scolaire suppose un dialogue de qualité de l'institution avec ceux-ci et leurs associations.

6.1.3 Accompagnement, intervention et supervision des enseignants

Les enseignants peuvent bénéficier d'un *coaching* individuel notamment par des enseignants formés à l'accompagnement ou des formateurs de la HEP. En effet, les enseignants ont à réguler fréquemment toutes sortes de difficultés en lien avec la diversité des élèves ou travaillent à les prévenir. Le *coaching* est ainsi parfois nécessaire tant pour permettre à l'enseignant d'ajuster au mieux ses interventions au profit de l'élève et du groupe classe que pour éviter l'épuisement professionnel.

Dans ce même ordre d'idée, l'intervention est accessible à tous les professionnels et vise à sortir de l'isolement dans des situations pénibles, de se renouveler et de progresser. Ce dispositif de partage d'expériences et d'échanges réciproques sur les pratiques professionnelles permet, grâce au groupe de pairs, de bénéficier de réflexions bienveillantes, de conseils solidaires et d'adopter une posture réflexive face aux situations rencontrées et sur sa propre pratique.

Les supervisions sont également encouragées face aux situations les plus complexes et délicates. En individuel ou surtout en groupe, elles font appel à un regard d'expert qui permet la réflexion sur la

posture et le fonctionnement entraînant le développement des compétences métier. Cette mise à distance réflexive contribue, par la même occasion, à préserver le bien-être du professionnel.

6.2. Actions ciblées (prévention secondaire)

6.2.1 Contexte

Il faut tout d'abord remarquer que si un problème survient dans le cadre scolaire, il ne se manifeste pas forcément ailleurs. Les premières réponses sont alors à chercher et à expérimenter au sein de la vie scolaire. « Les difficultés d'un enfant, qu'il s'agisse de problèmes d'apprentissage ou de troubles du comportement, constituent un motif fréquent de consultation (...) Il est souvent souhaitable que l'enseignant et le système scolaire s'interrogent de leur côté sur le rôle qu'ils jouent dans les difficultés rencontrées par l'enfant. Les compétences relationnelles peuvent être travaillées » (Delage, 2015).

Dans ces situations, une intervention centrée sur les éléments contextuels ou les facteurs environnementaux, y compris scolaires, est souvent suffisante, notamment sous la forme d'une rencontre entre enseignants et parents, d'un accompagnement de l'enseignant ou de la consultation collaborative avec l'éducateur ou le psychologue en milieu scolaire.

Des actions ciblées sur la famille ou les élèves peuvent également être activées, sous formes d'interventions socio-éducatives et de soutien à la parentalité. Ces mesures s'inscrivent dans la prévention secondaire au sens de la LProMin, au titre de mesures socio-éducatives prises et développées à l'école pour des enfants et des jeunes confrontés à des événements particuliers fragilisant ou risquant de fragiliser leur insertion scolaire, en vue de maintenir au sein du milieu scolaire les conditions favorables à leur développement et d'éviter une aggravation de la situation, tout en soutenant les capacités éducatives des parents dans le processus de scolarisation¹⁰.

De telles actions permettent le repérage et l'intervention précoces en amont des situations complexes. Elles facilitent de plus l'accès à des mesures plus conséquentes si besoin.

Ces prestations s'inscrivent également dans les lignes directrices (DFJC, 2017) de la Politique cantonale enfance et jeunesse (PEJ) qui formulent l'objectif suivant pour la prévention : promouvoir le bon développement physique, affectif et social des enfants et des jeunes et de les préserver des risques d'atteinte à leur intégrité pouvant survenir dans tous lieux de vie ou milieux qu'ils fréquentent.

6.2.2 Buts et objectifs des prestations socio-éducatives de prévention secondaire

Afin de répondre aux difficultés décrites ci-dessus, différentes prestations socio-éducatives peuvent être activées, en complément à la consultation collaborative, telles que la médiation scolaire, l'intervention socio-éducative réalisée par des éducateurs sociaux en milieu scolaire, ou le soutien à la parentalité. Des prestations communales (conseillers école-famille ou assistants sociaux scolaires) viennent parfois compléter ce dispositif.

Ces différentes prestations peuvent s'adresser aux élèves, aux parents ou aux autres professionnels du milieu scolaire. Elles ont différents buts et objectifs.

¹⁰ Art. 11a, LProMin

Elèves

Soutenir les élèves dans leurs difficultés au quotidien dans l'environnement scolaire

- Soutenir et accompagner les élèves en renforçant leurs compétences sociales
- Contribuer à prévenir et lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire
- Offrir écoute et conseil (individuel ou collectif)
- Proposer une médiation de situations conflictuelles en tant que tiers neutre
- Intervenir de façon précoce sur les situations de vulnérabilité
- Contribuer à l'amélioration de la gestion des moments de transition (pauses, récréation, etc.) et plus généralement de la vie scolaire

Parents

Soutenir les parents dans l'éducation et le quotidien en lien avec le processus de scolarisation

- Informer les parents sur les observations faites et les difficultés rencontrées
- Être à disposition des familles et contribuer à l'intégration des enfants à l'école
- Informer les parents sur les ressources et possibilités de soutien, les aider à les activer
- Mobiliser les compétences parentales et familiales
- Ecouter et conseiller les parents de façon confidentielle sous forme de consultations brèves et de rencontres collectives
- Planifier des objectifs et mesures visant à encourager le processus d'apprentissage et/ou le comportement social
- Encourager la collaboration école – famille – élèves, en particulier avec les conseillers école-famille et les assistants sociaux scolaires

Professionnels du milieu scolaire

Soutenir tous les professionnels du milieu scolaire dans leur mandat d'éducation et de formation, notamment dans la gestion des facteurs de risque et des difficultés risquant de péjorer le climat scolaire et l'intégration sociale des élèves

- Favoriser la qualité du climat scolaire et les dynamiques de classe positives, par exemple en participant à des projets d'établissement et de prévention
- Soutenir les enseignants dans une gestion de classe favorable à l'inclusion, au besoin en collaboration avec une prestation de la HEP
- Offrir des conseils et des analyses de situations concrètes, par exemple en aidant à identifier le type de prestation nécessaire et en orientant sur le réseau social régional
- Accompagner les enseignants lors de situations difficiles, voire de crise
- Collaborer dans les situations où un renvoi définitif de l'école est envisagé
- Soutenir les enseignants dans leur relation avec les parents, par exemple en aidant à préparer des entretiens difficiles

6.2.3 Prestations socio-éducatives de prévention secondaire

Différentes prestations socio-éducatives en prévention secondaire sont prévues dans le concept 360. Elles sont décrites ci-après.

Médiation scolaire

La médiation scolaire est dispensée par des enseignants formés à la médiation. Sa mission s'inscrit dans le développement de l'autonomie des élèves face à leurs difficultés socio-relationnelles et personnelles en assurant un espace d'écoute et d'accompagnement aux élèves et aux acteurs de l'école.

Le médiateur scolaire intervient pour favoriser le développement d'attitudes favorables au vivre-ensemble ainsi que l'amélioration du climat scolaire. Il est une personne ressource, notamment dans le cadre des actions de l'Unité PSPS, au sein des équipes pluridisciplinaires, de la consultation collaborative et du repérage précoce.

Intervention socio-éducative en milieu scolaire¹¹

Ce type de prestations est dispensé par un éducateur social rattaché à une institution socio-éducative qui intervient dans un cadre prédéfini et inscrit dans le concept d'établissement. L'éducateur social en milieu scolaire (ESS) intervient auprès d'élèves pour lesquels ont été repérées des difficultés au quotidien dans le contexte scolaire, sans pour autant nécessiter une intervention spécifique (niveau III). Cette activité de prévention socio-éducative en amont va également faciliter et accélérer l'orientation vers les spécialistes pour les situations qui le nécessitent.

En collaboration avec les acteurs de l'école, les parents et les partenaires externes à l'établissement, l'ESS répond à des problématiques d'ordre scolaire, familial ou socio-éducatives dans un contexte global. Par l'observation des comportements des élèves et la médiation des situations conflictuelles, l'ESS joue un rôle préventif en termes de repérage et d'intervention précoces au sein des établissements scolaires sur les problématiques socio-éducatives qui impactent la réussite scolaire ou péjorent le climat du groupe classe ou de l'établissement. Il peut intervenir lors de difficultés émergentes ou dans des situations de crise.

L'ESS apporte aux élèves un soutien face aux problématiques qui peuvent se poser dans et autour du milieu scolaire. Il agit en mobilisant les ressources et les compétences de tous les acteurs : élèves, enseignants, parents et autres intervenants. Il offre des conseils spécifiques contribuant à une analyse globale de situations concrètes, en s'appuyant sur des regards croisés. Il favorise la coordination avec les autres mesures socio-éducatives en milieu scolaire, et l'orientation vers des spécialistes, le cas échéant. Il soutient ainsi l'école dans son mandat d'éducation en œuvrant de façon concertée pour accompagner l'élève dans son parcours de formation.

Soutien à la parentalité

Cette prestation est donnée par une entité externe à l'établissement. Elle vise à soutenir les parents d'élèves rencontrant des difficultés pour accompagner leur enfant dans son parcours scolaire. Elle est demandée par l'établissement scolaire directement auprès de l'intervenant en charge du soutien à la parentalité. Les parents sont libres d'accepter l'aide qui leur est proposée.

Pour accéder à cette prestation, les difficultés de l'élève et le contexte dans lequel elles s'expriment doivent faire l'objet d'une analyse préalable par les acteurs scolaires concernés, sur la base des observations et des réflexions de l'établissement et des parents. Il s'agit, par ce biais, de déterminer si les conditions d'accès sont remplies, à savoir si le processus scolaire est prétérité, si les difficultés interviennent au-delà du contexte scolaire et si les parents sont partie prenante de la démarche. L'intervenant en soutien à la parentalité peut participer à cette analyse préalable ; celle-ci peut par ailleurs être demandée de façon spontanée par les parents ou l'élève auprès de l'établissement scolaire.

Cette prestation se déroule en trois phases :

- la première phase vise à renforcer le **lien de coopération** entre l'établissement scolaire et les parents ainsi que l'élève lors d'une première rencontre. Elle est centrée sur la définition commune de la demande, la vérification de l'adéquation de la mesure et la formulation d'objectifs partagés. L'établissement d'un contrat qui lie les acteurs finalise cette phase. D'entente, le contrat peut être bipartite ou tripartite, soit avec ou sans l'école ;

¹¹ Références : Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2013) et Avenir Social (2010).

- ensuite, intervient l'étape de **soutien à la parentalité** à proprement parler (environ 4 mois). Elle est déployée à domicile et se centre sur les conditions nécessaires au soutien éducatif des parents dans le processus de scolarité de l'élève. L'intervention peut conduire si nécessaire à l'accompagnement vers des ressources externes ou à des collectifs ponctuels de parents. Le parent est seul responsable de la communication avec l'école ;
- enfin, au terme de la prestation, un **bilan tripartite** réunissant les représentants de l'établissement scolaire, les parents, l'élève et l'intervenant en soutien à la parentalité est organisé au sein de l'établissement. Il permet de faire le point sur l'évolution de la situation et d'éventuelles autres mesures à mettre en place. Si cela est indiqué et d'entente entre les différentes parties prenantes, l'intervention peut être renouvelée une fois. Au-delà, cela impose de chercher d'autres mesures plus adaptées.

Conseillers école-familles et assistants sociaux scolaires

Dans le canton de Vaud, plusieurs communes et régions ont développé des postes de travail social avec des interventions dans le cadre scolaire. Il faut souligner en particulier les « conseillers école-famille » (CEF) ou « assistants sociaux scolaires » (ASS) dont le rôle est d'intervenir auprès des familles ayant des enfants scolarisés afin de favoriser l'insertion scolaire et sociale de ceux-ci en collaboration à l'école.

Les CEF et ASS ont pour but d'aider les familles et les élèves afin de favoriser l'intégration psychosociale, culturelle, financière, juridique ou personnelle de ces derniers. Ils facilitent le lien entre l'école et la famille. Les financements de ces prestations sont soit communaux, soit régionaux.

Une mise en réseau et une utilisation plus efficace des offres de conseil existantes s'imposent. Cela implique une analyse spécifique des besoins comme des ressources existantes au niveau régional, ce qui est prévu dans la formulation des concepts d'établissements. Il faudra prévoir également des espaces et des temps d'échanges formalisés entre les acteurs scolaires et entre les ESS au niveau régional/cantonal.

6.3. Interventions spécifiques

Les interventions du niveau III tendent à répondre à des besoins spécifiques présentant une certaine durabilité et constituant, pour l'élève, une entrave à sa capacité d'apprentissage ou à son aptitude à assumer le rôle d'apprenant. Les besoins entrant dans ce niveau d'intervention doivent être objectivés par une évaluation spécifique (évaluation ad hoc ou bilan élargi 360). La collaboration avec les professionnels de l'enseignement spécialisé, les PPLS, voire avec des professionnels du secteur de la santé (pédiatrique ou pédopsychiatrique) s'avère parfois indispensable. Ainsi, leur intervention peut être nécessaire pour compléter les prises en charge de nature socio-éducative.

Dans chacune des régions scolaires, les pôles de compétences régionaux en matière socio-éducative gèrent les modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS) et les accueils socio-éducatifs de jour (ASEJ). Le choix de leur localisation permet, en principe, leur accessibilité aux élèves de l'ensemble des établissements scolaires. Le cas échéant, d'autres solutions sont proposées.

6.3.1 MATAS

Préambule

Il faut relever en préambule que la plupart des MATAS ont été créés entre 2005 et 2010 et ne s'inscrivaient pas, à ce moment-là, dans une vision globale comme celle du concept 360. Une évaluation de ces structures a été réalisée en 2017 et 2018. Ses conclusions, ainsi que la mise en place des mesures socio-éducatives en milieu scolaire, et plus globalement la mise en œuvre du concept 360, réorienteront les MATAS dans les années à venir. Leur pilotage, leur implantation géographique, leur mission ou encore les conditions d'accès devront évoluer.

Généralités

Les modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS) sont mis en place pour des élèves qui présentent des difficultés importantes et durables de comportement ou qui se trouvent dans une situation à haut risque de rupture scolaire. Les MATAS I sont prévus pour des élèves âgés de 6 à 12 ans et les MATAS II pour des élèves âgés de 13 à 16 ans. Cette mesure vise à favoriser la poursuite de la scolarité dans l'établissement d'origine.

Dans deux cas particuliers, le MATAS peut poursuivre une autre mission avec une autorisation délivrée par le SPJ et la DGEO, sur demande conjointe de la direction du MATAS et de l'établissement de l'élève. Lorsque l'élève est en âge de 11e année, la mesure dans un MATAS II peut viser la construction d'un projet de formation et la transition vers le secondaire II. Exceptionnellement, les MATAS peuvent également accueillir des élèves dans des situations où la scolarité dans une classe ordinaire est devenue impossible. Cette mesure doit être de courte durée, le temps qu'une autre solution, la plus adaptée possible, soit trouvée.

Les MATAS consistent en une prise en charge externe à l'établissement. Dans chacune des régions scolaires, ils sont gérés conjointement par la direction d'une institution de la PSE-ProMin pour le volet socio-éducatif, et celle d'un établissement scolaire référent pour le volet pédagogique. Des alternatives de prise en charge, à l'interne des établissements, peuvent aussi être développées dans certaines situations, selon les régions.

L'élève reste rattaché à sa classe d'origine qu'il continue de fréquenter, au minimum pendant un tiers du temps scolaire. La mesure s'étend sur douze semaines scolaires, renouvelable une fois. Un élève peut être pris en charge dans un MATAS à deux reprises durant sa scolarité (deux fois vingt-quatre semaines). Exceptionnellement, une dérogation aux conditions ci-dessus peut être délivrée par le SPJ et la DGEO, sur demande conjointe de la direction du MATAS et de l'établissement de l'élève.

Prise en charge

Après l'identification précise de la situation, réalisée en principe avec les apports d'un travailleur social en milieu scolaire dans le cadre du bilan élargi 360, le conseil de classe présente une demande de prestation MATAS au directeur de son établissement. Après avoir entendu l'élève, ses parents¹², ou tout autre personne en lien avec ladite situation, le directeur transmet, s'il juge pertinente la démarche en cours, le dossier à son collègue directeur référent au sein de la région.

Le directeur référent et le directeur de l'institution socio-éducative examinent la demande reçue et entendent au besoin l'élève et ses parents. Ils formulent ensuite un préavis à l'intention du directeur de l'établissement d'origine. Les critères d'admission sont communs à tous les MATAS, en lien avec le cadre légal. Ils sont décrits dans le concept de chaque MATAS qui est validé par SPJ et la DGEO.

¹² Ou représentants légaux

Si le préavis de la direction conjointe du MATAS est favorable, le directeur de l'établissement d'origine peut formellement décider d'intégrer l'élève dans ledit MATAS. Sa décision est transmise par lettre aux parents avec les informations utiles de mise en œuvre (lieu, horaire, déplacement, repas, etc.) et l'indication des délai et voie de recours (art. 141 ss LEO).

L'accompagnement de l'élève dans le MATAS est assuré conjointement par un enseignant et un éducateur social. Le projet est spécifique à l'élève. Les objectifs scolaires et socio-éducatifs poursuivis durant la prise en charge, au MATAS et en classe, dépendent de chaque situation (durée et intensité de la prise en charge, type de difficulté, âge et niveau scolaire de l'élève). Ils sont définis en réseau à l'admission. Avec l'accord des parents, un programme personnalisé, voire un réaménagement de la grille horaire de l'élève, peuvent être mis en place s'ils s'avèrent nécessaires. Les décisions prises sont validées par le conseil de direction de l'établissement. Elles sont communiquées à l'ensemble des enseignants concernés.

La collaboration entre les différents acteurs, lors de tous les temps de la mesure, est un facteur clé de son efficacité. Des rencontres régulières avec les parents et les professionnels de l'école sont nécessaires. Elles permettent de réguler le suivi de la situation, d'impliquer tous les partenaires et de favoriser les transitions MATAS-école, en particulier le transfert des acquis du contexte MATAS à la classe. La fin de la prise en charge est précédée d'un bilan élaboré conjointement entre intervenants MATAS et scolaires. Il est présenté au directeur de l'établissement d'origine avec des propositions de suivi visant à accompagner l'élève et ses enseignants au mieux pendant ce passage.

Pilotage

Le Département soutient la mise en place de formations communes aux différents intervenants des MATAS (enseignants et éducateurs). Chaque MATAS transmet à la fin de l'année scolaire un rapport annuel d'activité à la DGEO et au SPJ, sur la base d'un canevas fourni par les services. Ces derniers visitent régulièrement les structures afin d'assurer le pilotage de la mesure.

6.3.2 Accueils socio-éducatifs de jour dans le canton de Vaud (ASEJ)

Les ASEJ ont pour mission de contribuer, par des prestations socio-éducatives de jour, au processus évolutif d'enfants et jeunes en difficultés. Ils sont rattachés aux institutions SPJ et relèvent de la Politique Socio-éducative Cantonale en matière de protection des mineurs (PSE-ProMin). Pour accéder à cette prestation l'élève doit être au bénéfice d'une intervention socio-éducative du SPJ ou de l'OCTP, c'est-à-dire qu'il doit avoir fait l'objet d'un signalement ou d'une demande de soutien des parents ; c'est alors l'assistant social de la protection des mineurs qui se charge de l'évaluation.

Ils s'adressent à des enfants et jeunes âgés de 6 à 16 ans confrontés à des difficultés personnelles, familiales et/ou sociales. Il est attendu que les bénéficiaires soient scolarisés et autonomes dans leurs déplacements.

Les prestations proposées sont :

- l'encadrement socio-éducatif ambulatoire ;
- l'appui à la fonction parentale (entretiens de famille, aides aux parents, etc.) ;
- l'accompagnement quotidien visant le développement de l'enfant ;
- le soutien à la socialisation (repas, activités de groupe, encouragement de la vie associative, etc.) ;
- la collaboration avec les intervenants entourant les familles (assistants sociaux, enseignants, thérapeutes, etc.) ;
- la participation au projet scolaire et professionnel (aide aux devoirs, suivi de l'agenda, etc.) ;
- l'observation, l'évaluation et l'orientation.

6.4. Interventions intensives

Les mesures de protection relevant de la PSE-ProMin sont délivrées sur l'ensemble du territoire cantonal par des institutions ou structures socio-éducatives résidentielles et ambulatoires ayant passé un contrat de prestations avec le SPJ. Elles offrent un accueil sécurisant et un accompagnement socio-éducatif à des mineurs ayant besoin de protection, suivis par le SPJ/ORPM, le service des curatelles et des tutelles professionnelles (SCTP) et/ou le Tribunal des mineurs (TMin). Elles proposent un travail auprès des parents afin de renforcer ou rétablir leurs compétences parentales et éducatives.

D'autre part, il convient également de considérer les mesures renforcées de la pédagogie spécialisée, qui s'adressent à des élèves présentant un trouble invalidant, un polyhandicap ou une déficience. En effet, les difficultés de ces élèves peuvent également se manifester sur le plan comportemental ou social.

6.4.1 Internats avec école

Les internats avec école ont pour but d'offrir une prise en charge socio-éducative à des mineurs en âge de scolarité obligatoire ayant besoin de protection ainsi que d'une scolarité adaptée.

6.4.2 Mesures renforcées de la pédagogie spécialisée

Dans chacune des régions scolaires, des classes régionales de pédagogie spécialisée (CRPS) sont créées dans un ou plusieurs établissements.

Par ailleurs, les établissements de pédagogie spécialisée fournissent également une réponse adaptée dans certaines situations.

Enfin, des centres thérapeutiques disposent de classes d'enseignement spécialisé. Ils accueillent des enfants ou des jeunes qui souffrent de problèmes psychologiques ou psychiatriques qui peuvent avoir un impact sur le plan comportemental ou social.

6.5. Autres instances

6.5.1 Professionnels du monde de la santé

Dans certaines situations, le recours à un professionnel du monde médical (pédiatrique ou pédopsychiatrique) est parfois nécessaire, notamment dans l'évaluation ou la prise en charge d'un élève présentant des difficultés importantes sur le plan comportemental.

6.5.2 Justice, préfecture et police

Les préfets participent au système et jouent un rôle dans la gestion de certaines situations. Ils interviennent principalement sur dénonciation du directeur d'établissement dans des cas d'absentéisme ou de défaut de collaboration. Ils peuvent prononcer des sanctions ou tenir un rôle de conciliation.

La police (police de proximité, brigade des mineurs, médiateur cantonal de la gendarmerie, etc.) peut mener différentes actions dans les divers niveaux d'intervention telles que les actions de prévention, la médiation, le traitement des plaintes, etc.

Le Tribunal des mineurs connaît des infractions (contraventions, délits et crimes, poursuivies d'office ou sur plainte) au Code pénal et aux lois fédérales et cantonales, commises par des mineurs âgés de 10 à 18 ans, à l'exception de contraventions de la compétence municipale. Les présidents du Tribunal des mineurs fonctionnent comme autorité de poursuite pénale, comme autorité de jugement et comme autorité d'exécution chargée de faire exécuter et de surveiller l'exécution des peines et des mesures éducatives ordonnées par jugement.

6.5.3 Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle (OCOSP)

Dans le cadre du dispositif Ecole-Transition en 10^e et 11^e année, et particulièrement de la Gestion de cas adaptée à la formation professionnelle (également appelé *Case management* pour la formation professionnelle), l'Office cantonal d'orientation scolaire et professionnel (OCOSP) assure le repérage et l'accompagnement des élèves un an avant la fin de la scolarité obligatoire. En dernière année, ceux qui rencontrent des difficultés à trouver une solution de formation professionnelle initiale ou une filière d'études bénéficient d'un accompagnement spécifique sous forme de coaching ou de bilan. L'objectif de ces prestations est de soutenir leur orientation vers des voies de formation ordinaires ou, si une mesure de Transition 1 s'avère nécessaire, de donner un préavis pour une admission dans l'une de ces mesures. Une étroite collaboration entre les responsables des établissements scolaires et le psychologue conseiller en orientation sous-tend cette mission.

6.5.4 Cellule interservices (CIS)

La Cellule interservices (CIS) est un organe où collaborent les représentants de l'OAI de la DGEO, du SESAF, de la DGEP, du SPJ et du Centre Hospitalier universitaire vaudois (CHUV). Son objectif est de pouvoir évaluer de façon coordonnée et le plus rapidement possible les besoins des jeunes en fin de parcours scolaire qui n'ont pas pu pleinement tirer profit de l'enseignement dispensé et dont l'évolution postscolaire est incertaine.

Dans ce but, les établissements scolaires peuvent annoncer à la CIS les situations qu'ils auront identifiées. Elles concernent des élèves dès 14 ans ayant une atteinte à la santé avérée ou suspectée et un parcours scolaire « chaotique », pour lesquels une formation professionnelle ordinaire semble difficile ou impossible.

Après examen de la situation, la CIS apporte une réponse ciblée aux parents et à l'établissement scolaire en vue d'orienter le jeune, de faciliter les démarches et d'obtenir le soutien le plus approprié en cas de poursuite de la formation.

6.6. Renvois définitifs

Dans des cas exceptionnels, lorsque les différentes mesures mises en place n'ont pas permis à la situation d'évoluer et que le comportement se révèle durablement incompatible avec le cadre scolaire, les directions d'établissement peuvent faire une demande de renvoi définitif au sens de l'art. 124 LEO et de l'art 108 RLEO. La procédure est précisée par le Département. La décision est prise par la Cheffe de Département après étude du dossier. Les parents peuvent faire valoir le droit d'être entendus.

Si le renvoi définitif est prononcé, le Département en informe le SPJ. Les parents doivent alors mettre sur pied un projet de formation. A défaut, le SPJ décide les mesures socio-éducatives qui doivent être dispensées à l'élève et s'assure de la poursuite de son instruction.

7. FORMATION DES PROFESSIONNELS

7.1. Formation initiale

En lien avec ce qui a été développé dans le document, il apparaît nécessaire que les enseignants de tous les degrés, outre une formation pédagogique approfondie sur les aspects relatifs à l'inclusion, soient sensibilisés dès leur formation initiale aux aspects suivants :

- les différentes dimensions du climat scolaire et son impact sur la réussite scolaire et le bien-être de l'élève ;
- le processus de décrochage scolaire ainsi que les différentes manifestations des difficultés, voire des troubles du comportement, afin de favoriser un repérage précoce et une meilleure compréhension du lien entre difficultés de comportement et apprentissage ;
- les pratiques enseignantes favorables à l'inclusion ;
- les prestations et dispositifs socio-éducatifs existants, au sein de l'école ou à l'extérieur (le signalement et les ORPM, les foyers, les MATAS, les ASEJ, le soutien à la parentalité, les ESS, etc.).

En effet, il est essentiel que tous les enseignants aient une formation minimale sur cette dimension socio-éducative, en articulation avec leur pratique enseignante.

7.2. Formation continue et négociée

Il conviendrait de veiller à ce que le catalogue de formation continue à disposition des enseignants, des conseils de direction, voire des autres professionnels de l'école propose des journées ou des modules en lien avec les thèmes ci-dessus, ou d'autres thèmes socio-éducatifs qui s'avèreraient pertinents.

7.3. Formation certifiée CAS

Une formation CAS destinées aux ESS, aux ASS, aux CEF ainsi qu'aux éducateurs sociaux travaillant dans les MATAS pourrait être pertinente afin de permettre à ces travailleurs sociaux de développer des compétences spécifiques à l'intervention en milieu scolaire. Cette formation pourrait également être ouverte à d'autres professionnels du monde scolaire.

8. CONCLUSION

L'école doit veiller à offrir un environnement favorisant les apprentissages, la réussite et le bien-être de tous les élèves, dans une perspective d'inclusion et d'égalité des chances. De plus, au-delà de l'acquisition de connaissances et de compétences scolaires, le système scolaire vise l'insertion sociale, professionnelle et civique des élèves. Pour y parvenir, l'école doit prendre en compte les besoins fondamentaux de l'élève, notamment sur le plan socio-éducatif, dans le but d'aider l'élève à endosser son rôle d'apprenant tout au long de son parcours scolaire.

Certains élèves présentent parfois, dans le cadre scolaire, des difficultés de comportement ou de socialisation qui sont de nature très variable et peuvent toucher également sa vie privée. Lorsque ces difficultés sont durables et d'intensité moyenne à élevée, elles sont en général d'origine multifactorielle et surviennent dans différents contextes, par exemple tant à la maison qu'à l'école. Dans ce cas, il convient de mener une analyse fine de la situation incluant une réflexion sur le plan pédagogique et sur l'environnement scolaire de l'élève dans une perspective globale. Il est essentiel de prendre en compte les facteurs propres au milieu scolaire car ils jouent un rôle non négligeable dans l'émergence ou la prévention de ces problèmes. Dans ce sens, un travail systématique sur le climat scolaire dans toutes ses dimensions est primordial.

L'efficacité des interventions socio-éducatives en milieu scolaire dépend principalement de leur inscription dans un projet éducatif global, centré sur les apprentissages, la réussite scolaire et le bien-être de l'ensemble des élèves. La dimension écosystémique du dispositif, qui suppose de mobiliser tous les acteurs et de coordonner les actions des professionnels, est également essentielle. La précocité de l'intervention, la présence d'un responsable de la coordination des prestations ainsi que des démarches régulières d'évaluation et de régulation des mesures mises en place augmentent les chances de réussite.

La promotion d'un environnement scolaire favorable à la réussite et au bien-être des élèves est le socle sur lequel repose ce modèle. La capacité du système scolaire à repérer de manière précoce les difficultés des élèves devra être renforcée afin de pouvoir intervenir dès l'apparition d'une problématique. Il s'agit de créer des pôles de compétences en matière socio-éducatif dans chacune des huit régions scolaires vaudoises, pôles qui seront portés par des institutions éducatives de la PSE-ProMin. Ces institutions seront en charge des différentes prestations socio-éducatives : l'éducateur social en milieu scolaire, les MATAS et les ASEJ. D'autres prestations seront également disponibles comme le soutien à la parentalité, la médiation scolaire, ou cas échéant, les prestations communales telles que les conseillers école-famille ou les assistants sociaux scolaires. Enfin, le recours à des classes ou établissements de pédagogie spécialisée, des centres thérapeutiques avec des classes d'enseignement spécialisé ou encore des internats avec classes permettra de répondre aux situations les plus complexes et aigües. Ce dispositif est complété par la collaboration avec les PPLS, l'unité PSPS, l'OCOSP, la CIS ainsi qu'avec les professionnels du monde de la santé, de la justice, des préfets et de la police.

Au contact quotidien des élèves et avec leur mission au cœur de l'école, les enseignants jouent un rôle primordial dans ce dispositif, en particulier au niveau du socle universel et du repérage précoce. Aussi, est-il essentiel que des éléments propres au champ socio-éducatif soient intégrés de manière significative dans leur formation initiale et dans l'offre de formation continue qui leur est proposée. Pour soutenir les différents professionnels du monde scolaire dans la gestion et la compréhension de ces problèmes complexes, des espaces de *coaching*, d'intervision ou de supervision sont également nécessaires.

Ce modèle vise la réduction des difficultés scolaires et la prévention du décrochage scolaire qui passent par une mobilisation collective de la communauté éducative dont le principe fédérateur est la conviction que chaque élève a la capacité de progresser et de réussir.

9. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Archambault, I., & Janosz, M. (2006). L'engagement scolaire des garçons et des filles: une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 81-107.

Avenir Social (2010). *Lignes directrices : qualité dans le travail social en milieu scolaire*.

Bachmann Hunziker K. et Steputat F. (2019). *Prestations socio-éducatives en milieu scolaire : Analyse des dispositifs implémentés dans six établissements pilotes vaudois*. Lausanne, publication de l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), 176.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighbourhood, family, school, and gender*. New York, NY: Oxford University Press.

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

Breton A. & Gaudet J. (2009). *Recension des programmes d'intervention en milieu scolaire visant le mieux vivre ensemble : Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation ?* Rapport déposé au CCA et CCL en 2009.

Chappel, S. L., O'Connor, P., Withington, C. & Stegein, D. A. (2015). *A meta-analysis of dropout prevention outcomes and strategies* (A Technical Report in Collaboration with the Center for Educational Partnerships at Old Dominion University). Clemson, SC: National Dropout Prevention Center/Network at Clemson University.

Debarbieux, E. (2011). Climat scolaire et prévention de la violence. *Les cahiers de la sécurité à l'école*, 16, 14-21.

Debarbieux, É. (2016). *L'école face à la violence: Décrire, expliquer, agir*. Paris, Armand Colin.

De Chambrier, A.-F., Angelucci, V., Liechti, L., Proserpi, O. (2017). Sensibilité des enseignant-e-s aux facteurs scolaires de risque de décrochage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39 (2).

Delage, M. (2015). Le système scolaire, les apprentissages et l'attachement : La place de l'enseignant comme base de sécurité. *Thérapie Familiale*, 2015/4, 363-376.

Deslandes R. et al. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ (Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec).

Département de la formation, de la culture et de la jeunesse (DFJC) (2019). *Rapport sur l'évaluation interservices des MATAS (2017-2019)*. Rapport présenté en janvier 2019 par la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), le Service de protection de la jeunesse (SPJ) et l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

Département de la formation, de la culture et de la jeunesse (DFJC) (2017). *Politique cantonale de l'enfance et de la jeunesse : Lignes directrices*.

Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2013). *Travail social en milieu scolaire. Lignes directrices pour son introduction et sa mise en œuvre*.

Fatou, N. & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement ? *Social Psychology of Education*, 21(2), 427-446.

Feyfant A., *Réussite éducative, réussite scolaire ?* Note de Veille – Observatoire de la réussite éducative. Lyon : IFE-ENS de Lyon, p. 18.

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

Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2012). L'influence du contexte de la classe sur le harcèlement entre élèves. Dans B. Galand, C. Carra et M. Verhoeven (Eds.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 123-136). Paris, France : Presses universitaires de France.

Hurford, D. P., Lindskog, R., Cole, A., Jackson, R., Thomasson, S. & Wade, A. (2010). The role of school climate in school violence: A validity study of a web-based school violence survey. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 10(1), 51-77.

Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332.

Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris, C., (2013). *Les troubles du comportement à l'école : Préventions, évaluations, interventions*. Montréal : Gaëtan Morin.

Teaching and Learning International Survey [TALIS] (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. France : OCDE.

Tièche Christinat, C., Angelucci, V., Liechti, L. (2016). La diversité des approches comme levier pour favoriser l'accrochage. Etude d'un dispositif pour élèves en rupture. *Questions Vives*, 25.

Walker, J. M. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240.

Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family relations*, 56(1), 92-104.