

Le décrochage scolaire, Pierre-Yves Bernard

Introduction

Bernard est maître de conférences à l'université de Nantes. Son ouvrage propose une synthèse de travaux sur le DS, les nouvelles problématiques scolaires et les facteurs de risque du DS.

L'ouvrage se décompose en quatre parties :

1. Une définition du DS, les débats qui s'y rapportent – problème social
2. Une dimension historique, le processus qui mène au DS – problématique internationale
3. Une analyse des facteurs du DS : question sociale ou scolaire ??
4. Les pratiques éducatives : traitement du DS, prévention, remédiation et effets

Chapitre 1 : le DS, une délimitation problématique

I. La question scolaire : échec ou décrochage ?

Il y a un manque de recherches en France en matière de DS (≠ déscolarisation). Trois éléments critiques peuvent être relevés à la notion de « décrochage » :

- La stigmatisation : catégorisation d'une population à risque qu'il faut repérer
- La simplification : confondre DS, abandon, exclusion..
- L'ignorance des causes : se focaliser que sur le DS et non sur les causes.

La **notion d'échec scolaire** est ce qui permet de montrer les limites d'un régime d'éducation, d'un système sélectif. Le DS n'est qu'un symptôme.

II. Comment conceptualiser le DS ?

1. Acte ou processus ?

Pour la majorité des auteurs, le DS est un problème réel. Qu'il soit **acte** (cad défini comme une situation objective et identifiable, un fait social) ou **processus** (attitudes, comportements), il constituerait un **problème social**, au sens où la perception de **situations** vécues comme **dommageables** pour les personnes qui sont dans ces situations.

2. Le DS comme situation : la scolarité inachevée

Le DS peut être défini comme une **non poursuite d'études** alors que celle-ci est prescrite par la loi ou les conventions sociales. L'indicateur d'achèvement est généralement la certification de fin d'études, un diplôme.... La reconnaissance du caractère relatif au DS n'a de sens que dans un contexte donné, celui de la massification. Un abandon « volontaire » peut résulter de sanctions précédemment subies ou être exclu par des comportements d'abandon scolaire.

Le problème reste celui du **repérage** car beaucoup d'éléments peuvent être vus comme des facteurs de risque. Les premières années de scolarisation jouent sur le risque du DS et donc sur le fait que le DS résulte d'un processus à long terme.

3. Le DS comme processus : le DS de l'intérieur

Le DS est un processus évolutif qui peut se mettre en place dès le primaire. L'interaction spécifique maître/élève est importante. Si l'élève ne répond pas aux exigences d'apprentissage, il sera traité comme un élève en difficulté car le jugement sur celui-ci portera sur les efforts fournis et non sur les performances cognitives réelles. Si l'élève travaille et que les résultats ne suivent pas, l'élève pourra interpréter ça de deux manières différentes : sa propre incapacité soit hostilité de l'institution scolaire.

La plupart des élèves se tournent vers la 2^e possibilité car elle leur permet de se valoriser ailleurs, notamment auprès de leurs pairs. C'est alors l'entrée dans un **processus de désengagement** et de **remise en question de la norme scolaire** qui peuvent aboutir à la rupture de la scolarité. Le véritable décrochage se situe au niveau des apprentissages scolaires dans le système scolaire, dans les interactions maître/élève : il faut alors parler du **décrochage de l'intérieur**. Ce sont les catégories les plus démunies sur le plan culturel qui sont soumises au risque de voir leurs enfants décrocher. Le décrochage n'est qu'un **symptôme**.

4. Le DS comme étiquette : «Les décrocheurs »

Des élèves considérés comme « posant problème » peuvent faire l'objet d'un marquage social qui les incite à entamer une carrière déviante. Le repérage d'élèves à risque, sur la base des performances cognitives est problématique car le système scolaire est basé sur la notion de performance cognitive ; celui qui est jugé faible, ne peut, qu'à un moment donné, abandonner le système. La nouvelle figure de l'élève est celle du « décrocheur ». Ce terme amoindrit le rôle de l'école ou du contexte social dans ses difficultés.

Chapitre 2 : la construction d'un problème public

I. Le DS aux USA

1. Une préoccupation ancienne

Fin des années soixante, les spécialistes en éducation interpellent l'opinion publique sur les interruptions d'études. Le DS sera alors défini comme **la non poursuite d'études secondaires** ou comme **sorti du système secondaire sans certification**. Le DS est présenté comme un facteur de chômage.. Pauvreté et délinquance sont présentées comme conséquences du DS des jeunes hommes. Le problème est représenté par un véritable stéréotype : le DS est désigné comme une déviance et les sujets comme des individus asociaux. Le DS est devenu une « **maladie sociale** » → effet de **stigmatisation** important.

2. La construction d'une définition

« Les décrocheurs reconnus sont les personnes non inscrites dans un établissement scolaire, qui n'ont pas achevé leurs études secondaires, ni reçu de certification ».

« Les élèves qui échouent à suivre à l'école jusqu'au point d'achèvement défini par les normes locales »

→ Définitions incomplètes

3. Un sujet récurrent dans le débat public américain

Dans un rapport « *A Nation at Risk* » (1983), le système scolaire US est présenté comme inefficace surtout par rapport au Japon. Le débat prend une forme particulière ; soit on met l'accent sur les exigences au

risque de provoquer des ruptures scolaires soit on privilégie le maintien dans le SE, au détriment de la qualité des apprentissages requis.

II. Une problématique internationale

1. Lutte contre le DS et préconisations internationales : une politique européenne

Les USA sont les premiers à introduire la notion de DS dans les politiques éducatives, ce qui va poser une interrogation partagée sur les sorties jugées précoces du SE. Ainsi, chaque pays définit sa norme où la sortie de l'école devient problématique. Les institutions internationales ont poussé vers une norme de certification secondaire. Les institutions européennes ont largement participé. Le Livre Blanc sur l'éducation et la formation (1995) présenté à Madrid, fixe 5 objectifs dont « la lutte contre l'exclusion ». Ce rapport propose la mise en place d'établissements spéciaux pour favoriser la qualification des jeunes en difficulté (Ecole de la 2nd chance).

2. En France : de la non qualification au décrochage

Sorties précoces : non qualification mais un jeune sortant après une formation complète en CAP mais ayant échoué à l'examen terminal est-il considéré comme qualifié ? Les non qualifiés seraient ceux qui sortent du SE en fin de collège ou après une 1^e année d'enseignement professionnel.

Cette préoccupation pour le DS est paradoxale : plus le problème est mis sur le devant de la scène, plus le public concerné diminue.

III. Une question de norme

1. Le paradoxe du nombre de décrocheurs

Toutes les statistiques montrent une **réduction tendancielle** du nombre de décrocheurs. La part des **jeunes diplômés** s'accroît pratiquement partout dans le monde, dans un contexte d'allongement de la scolarité. La France se situe dans une dimension moyenne, mais avec une diminution plus faible que les autres pays d'Europe.

2. Le révélateur d'une norme

Le DS constitue un problème social parce que la poursuite d'une scolarité est une **norme** qui s'impose à tous (et plus précisément, la poursuite d'une scolarité à son terme). La norme c'est l'achèvement de la scolarité avec un certain niveau de formation. On considère l'arrêt de la scolarité « anormale ».

3. La norme de la scolarité obligatoire

Il faut attendre la **loi Ferry** (1882) pour qu'il y ait une **obligation scolaire** pour les enfants de 6 à 13 ans. Fin de la 2nde Guerre Mondiale, l'éducation est affirmée comme une priorité de la reconstruction. Le **rapport Langevin Wallon** propose un plan ambitieux de réforme et d'unification du SE puisqu'il propose de porter la **scolarité obligatoire jusqu'à 16ans**. Les infractions aux règles de l'instruction obligatoire ont suscité ces dernières années un intérêt en relation avec les **questions de sécurité et de délinquance**.

4. La norme du diplôme

Le **diplôme** ou **certification** est ce qui permet de considérer une **formation** comme **achevée**. Le diplôme en tant que tel constitue une norme, du point de vue du SE mais aussi du système d'emploi.

L'accès au diplôme n'a pas toujours été la norme d'achèvement de la scolarité. Le **baccalauréat**, créé en 1808, reste un diplôme rare, signe de l'appartenance à la bourgeoisie. Durant les années 60/80, le taux de

réussite est de 65,8% et la sortie des études sans diplôme est une situation courante. Aujourd'hui, achever sa scolarité avec un diplôme devient une norme qui est considéré comme un **passport pour l'emploi**. Le salaire d'une personne est généralement relié à son niveau d'étude et sa formation initiale. Les diplômés ont tendance à fixer des hiérarchies (absence de diplôme : en bas de celle-ci). Si l'obtention d'un emploi est soumise à la norme du diplôme, alors l'absence de diplôme risque d'enlever à la personne toute existence sociale.

Les comparaisons internationales mettent en évidence le caractère variable de la norme en fonction des pays. En France, l'Etat joue un rôle central ; aux USA, ce sont les collectivités territoriales qui organisent le SE primaire et secondaire. Les spécificités nationales ont un effet sur la reconnaissance économique et sociale des diplômés (le diplôme n'occupe donc pas la même place partout).

Le DS est perçu comme **un écart à la norme**. Le décrocheur est celui qui, pour une raison ou une autre **rejette les règles de l'école**, ou ne les pas intégrées. Or, les élèves en échec sont souvent les plus conformistes ; ils s'entendent très bien ou plutôt bien avec leurs enseignants, ne connaissent généralement pas le conflit, ni avec le personnel, ni avec les autres élèves. Pour les jeunes qui sortent précocement du SE, la sortie sans diplôme est un véritable **handicap**.

Chapitre 3 : question sociale, question scolaire ?

L'auteur fait l'hypothèse que c'est dans l'opposition sociale / scolaire que réside l'essentiel du débat politique sur les ruptures de la scolarité.

Cette opposition repose sur la distinction entre deux phénomènes : tout ce qui renvoie au **contexte socio économique des décrocheurs** et tout ce qui se rattache au **contexte de scolarisation**. Plusieurs interprétations :

- Théorie de la reproduction : détermination du milieu social dans le scolaire
- Théorie interactionnelle / constructiviste : relation dans la classe, entre enseignants et élèves
- Théorie politique : il ne faut pas réduire les problèmes aux questions purement sociales ou scolaires

I. L'approche par les facteurs de risques

1. La catégorisation des facteurs

Une approche par facteur de risque vise à **repérer une population problématique** du fait de ces caractéristiques, dans une perspective de traitement préventif de cette population.

Mais : cette approche tend à **imputer l'origine de DS aux caractéristiques individuelles** et minimise l'effet du contexte.

2. Les facteurs sociaux du DS

- **L'âge** : le risque de DS augmente avec l'âge (accumulation des difficultés et redoublement)
- **Le genre** : risque plus élevé pour les garçons (22% vs 13%), les filles ayant de meilleures performances scolaires
- **L'appartenance à une minorité ethnique** : en règle générale, les jeunes issus des minorités quittent plus tôt l'école du fait d'un environnement économique et social défavorisé et non du fait de leur appartenance ethnique
- **Le milieu socio-économique de l'élève** : l'environnement familial a un effet important sur le risque de DS (revenus des parents, statut social des professions, niveau de diplôme, désorganisation familiale, difficultés psychologiques...)

- **La structure familiale** : monoparentale ou recomposée, les enfants issus de ces familles ont un risque de décrochage plus élevé.
- **La composition sociale des établissements** : la notion de « milieu », ce qui environne un individu (famille, pairs, quartier, établissement scolaire) est important.
- **L'orientation psychosociale des individus** : trouble du comportement, comportement agressif, conduites délinquantes et dépressions sont corrélés au risque de DS.

3. Les facteurs scolaires

Les difficultés scolaires sont vues comme étant les prédicateurs les plus puissants du DS. En France, le redoublement est un prédicateur de la sortie sans qualification du SE. A cela, il faut ajouter l'ensemble des caractéristiques du rapport à l'école et des apprentissages scolaires.

II. Les analyses en termes de parcours

1. Les Trois temps du DS

Processus définit en 3 étapes (qui ne peuvent être complètement séparées) :

- Les difficultés scolaires précoces
- Les problèmes de comportement
- Absentéisme puis le DS

2. Le 1^{er} temps : la difficulté scolaire précoce

Le point de départ de processus relève des difficultés d'apprentissage. Il y a deux points essentiels : l'existence d'un écart entre l'école et quelques élèves dans les codes utilisés et dans les attentes réciproques (code familial différent de celui de l'école) et la création de situations d'échecs à partir d'interactions qui se fondent sur la stigmatisation et/ou les malentendus.

3. Le 2^{ème} temps : des difficultés au rejet de l'école

Appréciations négatives, ennui dans la classe, disqualification dans le regard des enseignants... la dévalorisation de soi qui en découle est souvent insupportable : d'un côté il y a « eux » (enseignants, bons élèves) et de l'autre le « nous » (élève désinvestis scolairement et qui manifestent de la résistance). Cette opposition se traduit de différentes manières : **refus du travail scolaire**, chahut, « perturbateur »... on assiste à un **rejet réciproque entre élèves et enseignants**. Mes établissements scolarisant une majorité d'élèves en difficultés pourront centrer la gestion de la classe sur la **question de la discipline et du maintien de l'ordre**, au détriment de l'activité d'apprentissage (ce qui renforce les inégalités scolaires).

4. Le 3^{ème} temps : « hors les murs »

C'est le temps qui mène l'élève en dehors de la classe et de l'établissement, d'abord par l'absentéisme, puis par la sortie définitive du SE. Cet absentéisme peut se manifester parfois à l'intérieur des établissements sous forme de **retards** ou de **cours séchés**, et se traduit souvent par la sortie de l'établissement. Ce **rejet de l'école** indique la possibilité d'une autre vie à l'extérieur de l'école. Pour une minorité, l'absentéisme conduit à la **délinquance**.

5. Au-delà d'un modèle nécessairement réducteur

Les problèmes de comportement peuvent surgir dès la scolarité élémentaire. Les difficultés scolaires s'inscrivent essentiellement dans la scolarité élémentaire, alors que le **rejet de l'école** (2^e étape) est plutôt associé au collège. L'absentéisme et le DS interviennent plutôt à la fin du collège ou en lycée.

III. Les théories du DS

1. L'approche constructiviste des problèmes publics

Le DS est considéré comme une construction politique qui masque la question de l'échec scolaire, ramène le phénomène à l'effet des structures sur les individus, qu'il s'agisse de la position de classe des familles ou de la fonction de reproduction du système scolaire.

2. L'approche interactionniste

On s'intéresse au DS en se basant sur la relation de l'individu avec son environnement. L'hypothèse d'un **processus long** est reprise, où les attitudes et comportements des élèves et enseignants reposent sur des attentes différentes. On peut considérer les relations école/élève comme un **système d'attentes** réciproques. Il y a une **inter-relation** entre l'engagement dans la scolarité, la performance scolaire et l'adaptation à la norme scolaire.

L'essentiel de l'interaction se trouve dans la façon dont l'école prend en charge les spécificités des enfants issus des milieux populaire (écarts culturels scolaires et milieux populaires). La relation école-élèves peut-être vue comme un engagement. Le DS serait alors un **phénomène de désengagement**.

Chapitre 4 : Les politiques éducatives face au DS

I. Les enjeux des politiques éducatives de traitement du DS

1. Les problèmes éducatifs à la lumière des conventions éducatives

- **Convention académique** : l'école doit d'abord détacher les individus de leur appartenance sociale, pour leur attribuer une valeur scolaire
- **Convention professionnelle** : l'école prépare à la vie active, elle établit une relation de coopération entre éducation et production. Elle est fondée sur un ensemble de règles permettant d'établir une équivalence entre formation et emploi. L'alternance est donc la forme pédagogique type de cette convention.
- **Conception universaliste** : l'école comme institution intégratrice ; elle vise à fonder une solidarité entre les membres de la société, à compenser les inégalités sociales, fonder une démocratie par la transmission de valeurs.
- **Convention marchande** : l'activité scolaire est peu différenciée des autres activités professionnelles. Cette convention est aujourd'hui le support de politiques éducatives, notamment dans la gestion des flux d'élèves dans le secondaire, dans le financement des établissements et dans la structuration de l'enseignement supérieur.

2. De la solution au problème : l'insertion professionnelle des jeunes faiblement qualifiés

Jusque dans les années 70, les jeunes sortant (sans diplôme) du SE trouvent rapidement une place mais les choses changent avec la montée du chômage → risque de chômage selon le niveau et le type de diplôme obtenu. Le risque diminue avec le niveau de diplôme.

3. DS et discours sécuritaire

La nécessité de traiter le DS est en lien avec les débats sur l'insécurité. Les **phénomènes de violence** dans les établissements dits « sensibles », les émeutes urbaines, le thème de l'insécurité... participent à placer la réussite scolaire comme rempart à la prétendue montée de la délinquance. Les ruptures scolaires sont

vues comme un danger, pour les jeunes eux-mêmes mais aussi pour la sécurité de la société dans son ensemble.

II. Une typologie des politiques de traitement du DS

1. Les politiques éducatives : entre prévention et réparation

Si on considère le DS comme un **processus**, on peut distinguer 4 moments possibles d'actions. Les 2 premiers se situent avant le point de rupture et sont qualifiés de **préventifs**. Puis, l'action devient **réparatrice** : elle peut porter sur les individus ou groupe d'individus, mais elle suppose toujours la définition d'un public problématique.

2. Les actions préventives structurelles

Il s'agit de **prévenir les situations de rupture** par la **mise en place de normes et structures adaptées** en ce sens. Les actions peuvent porter sur la **gratuité** et **l'obligation de la scolarité obligatoire**, la scolarisation précoce et les programmes.

3. Les actions préventives spécifiques

Elles reposent sur le **repérage d'élèves considérés comme en difficulté** ou **en risque de décrochage** ; les actions peuvent se faire dans la classe ou l'établissement, voire même à l'extérieur dans le cadre d'actions en direction des familles.

4. Les actions réparatrices spécifiques

Retour en formation initiale ou continue, dispositifs permettant aux élèves de retourner dans le cursus commun ou préparer un examen final (dispositifs qui placent +/- provisoirement les jeunes, dans des structures séparées de l'école ordinaire, avec tous les **risques de stigmatisation** que cela comporte). Quand la rupture est plus longue, il est possible d'envisager une **réparation spécifique** par une **certification / diplôme spécialement conçu pour les personnes ayant interrompu précocement leur scolarité**.

5. Les actions réparatrices structurelles

Généraliser l'accès à la formation tout au long de la vie permet ainsi l'accès à la qualification dans des **dispositifs de 2nd chance**. Politiques de l'emploi des jeunes, conception du marché du travail, sécurité professionnelle... Au final, les actions de prévention ont toujours plus d'effets que les actions de réparation.

Conclusion

Cet ouvrage a permis de mettre en évidence certains facteurs considérés comme facteurs de risque. Le problème est qu'en catégorisant, elle peut donner l'impression de caricaturer. Les recherches militent en faveur d'une approche du DS en termes de processus ou de parcours.

Les interactions maître/élève jouent un rôle sur le DS, ainsi que les relations entre élèves. Le contexte famille, classe, établissement est à prendre en compte.

Le DS est un symptôme car il montre les difficultés des systèmes scolaires modernes à répondre aux enjeux actuels.