

# Un problème qui a pris beaucoup d'ampleur

Par Daniel Frandji

En France, le « décrochage scolaire » est devenu un problème public et institutionnel de grande ampleur depuis au moins la fin des années quatre-vingt-dix, suivant en cela des préoccupations et registres de questionnement déjà bien développés sur le continent nord-américain (États-Unis et Québec) et amplement portés par les instances et organismes internationaux. Désormais, et là aussi, sous référence québécoise, la catégorie du « décrochage scolaire » semble laisser place à celle de la « persévérance scolaire » : une nouvelle manière de penser les problèmes ici visés qui s'attache à les réinsérer dans la dynamique même de ce qu'est et peut être un parcours scolaire, une scolarisation à l'échelle individuelle. Mais ces différences de désignation cachent mal des options analytiques que l'on retrouve de fait également partagées dans les travaux des uns et des autres.

Les recherches sur ces questions sont désormais nombreuses, foisonnantes, certaines sont mêmes déjà objets de plusieurs synthèses auxquelles on peut se reporter facilement et consultables dans ces pages. Cette introduction au dossier ne prétend donc pas en ajouter une de plus. Elle s'attache simplement à signaler ce qui paraît justement parfois peu ou insuffisamment précisé comme options analytiques aux conséquences importantes pour l'action. Il s'agit alors d'insister sur trois points, trois acquis de la réflexion, qui ne font sans doute pas tous consensus mais qui nous donnent un point de repère minimal pour la compréhension et l'action : le premier est relatif au contexte d'émergence du problème du décrochage scolaire, comme problème public et institutionnel ; le second à la pluralité et hétérogénéité des formes de décrochage ; le dernier à son explication, compréhension.

## 1. Le contexte d'émergence du problème du décrochage comme problème social et public

Le processus de massification du secondaire, les transformations du collège et du lycée qui en ont découlé, la montée du chômage et la question de l'insertion des jeunes, les transformations des qualifications sont autant d'éléments qui transforment en profondeur les missions et les fonctionnements de l'école. Ils ne sont pas sans rapports avec la mise en avant puis le surinvestissement du problème de « décrochage scolaire ». Central dans les débats sur l'éducation aux États-Unis (Dorn, 1996), ce problème ne l'a pas été de la même manière en France, par rapport à d'autres formulations de la question scolaire comme celle de « l'échec scolaire ». Ce n'est qu'à partir de la seconde moitié des années 1990 qu'il devient une véritable préoccupation institutionnelle. Les ressorts de cette « mise à l'agenda » sont bien sûr nombreux. Les chercheurs qui se sont attachés à engager l'analyse sur ce point, c'est-à-dire à mieux comprendre pourquoi et comment ce problème ainsi formulé en est venu à prendre autant d'impact et à en supplanter tant d'autres, avancent des éléments importants. Certains constatent que la question du « décrochage » est contemporaine d'une inflexion des politiques nationales qui met désormais l'accent sur l'« efficacité » du système éducatif et sur l'insertion professionnelle après avoir longtemps mis l'accent

sur la démocratisation de l'accès à l'école (Glasman, 2004 ; Glasman & Douat, 2011). Elle est bien sûr aussi solidaire des préoccupations sécuritaires, d'ordre public et de prévention de la délinquance : où sont donc et que font ces jeunes qui ne sont pas à l'école ? De ces points de vue, elle semble accompagner un changement majeur de « référentiel » dans la conduite des politiques scolaires : l'objectif d'une lutte contre les inégalités scolaires liées aux inégalités sociales se reconfigurant en un objectif de lutte contre l'exclusion et pour l'inclusion sociale ([Frandji & Rochex, 2009](#)). Ce changement de référentiel apparaît clairement dans le débat anglais mené sous l'impulsion des réformes éducatives menées par le New Labour (Antonioni, Dyson, Raffo, 2008). Mais il s'observe aussi en France : il semble en partie caractériser ce qui s'est joué dès les deux premières relances de la politique Zep, celle de 1989-90 et surtout celle de 1998. Les argumentations de ces politiques se font alors de plus en plus en termes d'équité, au sens notamment de viser ou de garantir un minimum de compétences et de savoirs pour les perdants de la compétition scolaire. Le problème, cependant, concerne le fait que cette compétition ne cesse de s'accroître, en raison même de l'emprise de la scolarité sur les destins professionnels, sociaux et économiques individuels, et de la mise en forme d'une école explicitement sélective au nom du modèle méritocratique de l'égalité des chances.

Notons que les études internationales (OCDE et Commission européenne) procèdent de ces préoccupations. Selon ces études, les décrocheurs risquent de plus en plus de se trouver au chômage (*deux fois plus de risque de chômage chez les décrocheurs* – OCDE 2007), d'avoir des emplois précaires et peu rémunérateurs, de peser sur les dépenses de l'État en matière de prestations sociales (Belfield, 2008). Ils sont considérés comme ayant davantage de difficultés à devenir des citoyens dits « actifs » et à s'insérer dans un parcours de formation tout au long de la vie (Kendall & Kinder, 2005). On se préoccupe aussi du fait que le décrochage a un impact sur les coûts sociaux, la compétitivité économique, la cohésion sociale et bien évidemment la vie des individus. Les études de type coûts/bénéfices des économistes de l'éducation observent de près les incidences du décrochage sur les dépenses de l'État et sur le « bien-être » des individus (European Youth Forum, 2008 ; Psacharopoulos, 2007). Tous ces éléments sont importants, mais ces travaux, en concourant à définir le problème du décrochage comme un problème social et économique contribuent aussi à détourner l'attention des fonctionnements scolaires sélectifs et d'une poursuite de la réflexion sur la démocratisation de l'institution scolaire et de l'accès aux savoirs pour tous. Les études sur la persévérance scolaire ne sont d'ailleurs elles aussi parfois pas éloignées de ces orientations, ou posent des questions proches. Au Québec l'enjeu des mobilisations collectives pour la persévérance s'est par exemple souvent donné comme objectif de renforcer les taux de « diplômation », ce qu'elles sont d'ailleurs parvenu à faire ([Perron & Veillette, 2012](#)), mais sans forcément questionner de quels diplômes il est ici question (la question des inégalités sociales d'accès aux différents niveaux de diplôme n'est pas ici considérée comme un problème) et sans non plus clairement mener la réflexion sur le rapport entre l'obtention d'un diplôme, l'accès à tel ou tel niveau de scolarité, et l'effectivité des acquis cognitifs, intellectuels et scolaires des élèves.

## 2. De quoi est-il question ?

Second acquis de nombreuses études : bien souvent ce qui se désigne comme

problème de décrochage scolaire homogénéise des phénomènes aux formes plurielles et diverses : ceux-ci peuvent aller de situations d'absentéisme plus ou moins importantes, jusqu'à des ruptures complètes de scolarité (déscolarisation) en passant par l'existence d'enfants ou d'adolescents « perdus de vue » par les institutions. La pluralité des termes et catégories que l'on voit ici utiliser peut bien sûr se mobiliser pour distinguer ces formes. Ainsi, la « déscolarisation » tend parfois à désigner une interruption de scolarité qui intervient pendant la scolarité obligatoire. C'est donc une notion qui implique un rapport à la loi, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour le décrochage scolaire. Le problème du « décrochage » peu stabilisé, est de fait plus large et est même parfois utilisé pour exprimer un « défaut d'intégration » de l'élève. Le décrochage scolaire est alors considéré comme la problématique centrale d'une institution éducative fondée sur l'intégration de tous les élèves, y compris ceux qui auraient des difficultés d'apprentissage (Bertrand, 2009). Pourtant, ce même terme d'intégration gagne à être davantage précisé. Le problème peut ici uniquement renvoyer au fait d'une présence-absence dans les murs d'une institution éducative (à commencer bien sûr, mais pas uniquement, dans les murs de l'institution scolaire ordinaire : problème pouvant alors aussi bien être formulé comme « absentéisme perlé » ou sévère). Par ailleurs, le problème crucial peut aussi être celui de la rupture de l'activité scolaire ou éducative (on peut être en situation de décrochage dans l'école, comme on peut être pris en charge par d'autres institutions éducatives ou médico-sociales qui n'ont pas les moyens de développer un travail scolaire...). C'est ainsi par exemple que certains chercheurs se sont plus particulièrement intéressés au problème dit du « décrochage cognitif » : on fait ici référence au cas d'élèves, qui bien que formellement présents dans les murs de l'institution scolaire, n'y semblent pas mobilisés ou sont en très grande difficulté scolaire (Bonnéry, 2004). Enfin, comme catégorie « statistique », le décrochage se définit aussi le plus souvent en rapport à une non obtention de « diplôme » ou de « qualification », comme dans le cas des travaux québécois mentionnés sur la « persévérance ». Cette variabilité des définitions renvoie à des réalités diverses. Mais elles procèdent de préoccupations différentes si ce n'est de définitions distinctes de la scolarité : obligation juridique, problématique de contrôle social pour la présence dans les murs d'une institution, rupture-continuité de l'activité de transmission-acquisition des savoirs (qui peut se réaliser ailleurs qu'à l'école ?), problématique de la certification de compétences spécifiques, ou d'insertion sociale et économique...

### 3. Quelle explication, compréhension du décrochage ?

La profusion des études sur les phénomènes de décrochage interdit bien sûr de prétendre rendre compte des divers paradigmes explicatifs qui les fondent. Cependant, s'il est un axe central de distinction que l'on peut opérer en ce domaine, c'est bien celui qui oppose ou distingue des approches d'orientation néo-positiviste à des approches plus relationnelles qui insistent sur la complexité du phénomène et surtout l'impossibilité de le réduire à ces facteurs conçus comme indépendants les uns des autres.

Ces deux ensembles de travaux ne mettent pas en œuvre les mêmes méthodologies et se réclament d'épistémologies différentes. Les premiers, particulièrement développés dans le monde nord-américain, mais pas uniquement, procèdent par analyse quantitative et s'attachent à déterminer différents facteurs jouant sur les phénomènes de décrochage : les « facteurs de risque ». Pour une grande part il s'agit de caractériser

les publics décrocheurs : appartenance sociale ou culturelle, genre, contextes de vie, influences des familles (Rumberger, 1990 ; Janosz, 2000). Ces travaux rendent possible des stratégies de prévention « ciblées », mais ils se heurtent aux problèmes classiques de ce type de démarches (pour une discussion plus générale de cette méthodologie sur d'autres champs d'applications : Ogien, 1995 ; Peretti-Watel, 2000 ; Lessard, 2007), celles-ci ne permettant pas de comprendre comment se produisent les décrochages. Elles posent problème quand les corrélations statistiques se muent en causalité, celles-ci conduisant alors à imputer l'origine du décrochage aux seules caractéristiques réelles ou supposées des individus repérés ou labélisés « décrocheurs ». Le développement des modèles met en avant d'autres facteurs contextuels ou institutionnels mais ceux-ci semblent généralement se limiter au repérage de formes d'organisation qu'il s'agisse de l'effet de composition ou d'organisation de l'établissement, *school mix*, *school organization* (Thrupp, Lauder & Robinson, 2002 ; Lee & Burkam, 2003), ou de la composition des classes (Harker & Tymms, 2004). On distingue alors des « facteurs externes » (sociaux, économiques, psychologiques, etc.) et des « facteurs internes » (scolaires), (Blaya, 2010). Mais en avançant dans cette voie, certes pratique, on néglige parfois aussi de chercher à mieux comprendre comment les dits « facteurs externes » fonctionnent et se constituent comme tels en relations au fonctionnement institutionnel.

Ce dernier point est particulièrement mis en avant comme résultat des recherches menées en France au titre d'un appel d'offres interministériel sur les processus de déscolarisation :

« L'idée que l'on retire de ces travaux, au-delà des différences entre les textes, est bien que ni l'origine des élèves ni les situations dans lesquelles ils vivent ou sont "pris", ni un quelconque "facteur" extérieur, ni les accidents ou les ruptures biographiques qui adviennent ne sont porteurs en eux-mêmes de conséquences en termes de déscolarisation, et ce n'est que dans un contexte précis qu'ils le deviennent, ce n'est qu'articulés entre eux et sous certaines conditions qu'ils trament un processus de déscolarisation » (Glasman, 2004)

De fait, une partie des travaux qui sont ainsi synthétisés (qui ont donné lieu à autant de chapitres de l'ouvrage dirigé par Glasman et Ouevrard, 2004, réédité en 2011) illustrent bien mieux le souci d'une pensée dynamique et relationnelle du social et de la scolarisation : des travaux qui privilégient l'analyse des parcours concrets de scolarisation par exemple, l'étude de cas ou l'observation de situations. Dans ceux-ci, le décrochage se définit comme le produit d'un processus plus ou moins lent, constitué d'une succession de ruptures personnelles, familiales, institutionnelles qui se renforcent l'une, l'autre. Certains chercheurs montrent en quoi le décrochage concerne majoritairement les enfants des catégories sociales fragilisées, mais en tant que confrontés à la pression sélective de l'école, et en l'occurrence des pratiques pédagogiques socialement sélectives. Le décrochage peut être lié à un événement surgissant dans le milieu familial (problème de santé, migration, séparation des parents, absence de logements etc.), faisant accumuler un « retard » fatal dans la logique de la scolarité ordinaire, et en fait, de sa rigidité temporelle (plus de deux ans de « retard » dans le système scolaire français peut signifier une mort scolaire rapide : ce qui est bien une pratique scolaire liée à aucune nécessité pédagogique..). D'autres observations montrent que la rupture du lien pédagogique peut s'instituer dès les premières années

du collège, en rapport aux difficultés éprouvées par les établissements face à des comportements perturbateurs, ou des actes de violence, et les logiques « disciplinaires », de leurs traitements (les exclusions notamment). Ces études permettent de préciser un certain nombre d'autres faits. Par exemple, les filles sont aussi très concernées par le décrochage, même si les modalités du processus et les explications qu'elles en donnent sont assez distinctes de celles des garçons, et si on les retrouve beaucoup moins nombreuses dans certains des dispositifs spécifiques de « rescolarisation » comme les « classes-relais ». D'autre part, si des régularités statistiques sont ainsi mises en avant, les processus constitutifs des parcours ou processus de décrochage ou de déscolarisation sont néanmoins divers sans être irréductibles les uns aux autres. Ainsi, au terme d'une recherche qui les a conduits à s'intéresser aux parcours d'élèves pris en charge dans des classes relais, M. Millet et D. Thin considèrent que « les parcours scolaires sont tramés par des conditions sociales partagées (scolaires, familiales, institutionnelles) qui les rattachent à la « problématique » de la scolarisation des enfants de milieux populaires les plus démunis et les plus dominés. S'il y a une spécificité des parcours de « ruptures scolaires », elle réside dans l'articulation et l'enchaînement chaque fois singuliers de caractéristiques partagées avec nombre de collégiens de milieux populaires » (Millet & Thin, 2004).

*Daniel Frandji, ENS de Lyon, IFé, UMR Triangle*

## BIBLIOGRAPHIE

- Antoniou L., Dyson A. & Raffo C. Entre incantation et fébrilité : les nouvelles politiques d'éducation prioritaire en Angleterre (1997-2007), in Demeuse M., Frandji D., Greger D., & Rochex J.-Y., (Dir.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP, 2008. p. 37-84.
- Bagley, C., Glatter, R. & Woods, P. *School Choice and Competition: Markets in the Public Interest* ? London : Routledge, 1998.
- Belfield, C. *The Cost of Early School-leaving and School Failure*, Economics Department, Queens College, City University of New-York, 2008.
- Bernard, P.-Y. *La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Education nationale*. Thèse de doctorat, Université de Nantes, 2009.
- Blaya, C. *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck, 2010.
- Bonnéry, S. Décrochage cognitif et décrochage scolaire, in Glasman D. & œuvrard F. (dir). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, 2004. p. 135-147.
- Demeuse M., Frandji D., Greger D., & Rochex J.-Y. (dir.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP, 2008.
- Dorn, S. *Creating the dropout : An institutional and social history of school failure*. Westport, CT : Praeger, 1996.

- Frandji, D. et Rochex, J.-Y. De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux besoins spécifiques in *Éducation et Formation*, n° 80, DEPP, 2011. p. 95-108.
- Glasman D., Oeuvarard, F. (dir.) . *La déscolarisation*. Paris : La Dispute (2011, 2è éd.).
- Glasman D., Douat, E. Qu'est-ce que la 'déscolarisation' ? in Glasman D., Oeuvarard F. (dir.). *La déscolarisation*, Paris : La Dispute, 2011.
- Harker, R., Tymms, P. The Effects of Student Composition on School Outcomes, *School Effectiveness and School Improvement*, 15:2, 2004. p. 177-199.
- Janosz, M. L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine in *Le décrochage scolaire : une fatalité ?* VEI enjeux n° 122, sept. 2000.
- Kendall S., Kinder K. . *Reclaiming Those Disengaged From Education and Learning : a European Perspective*. Slough : National Foundation for Educational Research, 2005.
- Lee V., Burkam, D. Dropping Out of High School : the Role of School Organization and Structure in *American Educational Research Journal* 40, 2, 2005. p. 353-393.
- Lessard, C. Les usages politiques de la recherche en éducation in Dupriez V. & Chapelle G. (dir.). *Enseigner*. Paris : PUF, 2007. p. 69-79.
- Mille,t M., Thin, D. La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique in Glasman D.,Oeuvarard F. (dir.). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, 2004. p. 265-278.
- Millet, M., Thin, D. *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF, 2005.
- Ogien A. *L'esprit gestionnaire. Une analyse de l'air du temps*. Paris : EHESS, 1995.
- Peretti-Watel, P. *Sociologie du risque*. Paris : Armand Colin, 2000.
- Perron, M., Veillette S. Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire : la diffusion d'une innovation sociale au Québec in J.-L. Gilles, P. Potvin et C.T. Christinat. Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales, 2012. p. 169-189.
- Psacharopoulos, G. *The Costs of School Failure: A Feasibility Study*. Analytical Report for the European Commission préparé par the European Expert Network on Economics of Education (EENEE), 2007.
- Rumberger, R. W. et al. Family Influences on Dropout Behavior in One California High School in *Sociology of Education*, 63, 4, 1990. p. 283-299.
- Thrupp M., Lauder H., Robinson T. School composition and peer effects. in *International Journal of Educational Research*, n°37, 2002. p. 483-504.