

- Page 2 : Plusieurs types de décrochage.
- Page 6 : Causes et symptômes du décrochage.
- Page 11 : Lutte contre le décrochage.
- Page 18 : De nouvelles alliances éducatives.
- Page 24 : Bibliographie.

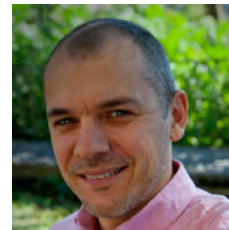
LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : DIVERSITÉ DES APPROCHES, DIVERSITÉ DES DISPOSITIFS

La loi de 1989 stipulait déjà qu'aucun enfant ne devait sortir du système scolaire sans diplôme et la question du décrochage est devenue un thème récurrent dans les années 1990. La première journée du refus de l'échec scolaire organisée par l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville) en 2008 a permis de prendre la mesure du phénomène du décrochage scolaire et d'en faire un sujet prioritaire. Le gouvernement actuel s'est d'ailleurs fixé comme objectif de réduire de moitié le taux de décrochage en cinq ans.

Pour autant, le phénomène n'est pas nouveau dans la société française et a pu même concerner, un nombre d'élèves bien plus important qu'aujourd'hui. Dans les années 1970, environ 200 000 jeunes quittaient ainsi le système scolaire sans diplôme.

Ce qui a probablement changé la perception du décrochage c'est la conjonction de l'augmentation du chômage des jeunes et l'importance prise par le diplôme comme condition d'accès au marché du travail. Dès lors, sortir du système scolaire sans rien est devenu un problème éducatif mais aussi politique, social et économique. « *Nous paierons tous collectivement cet échec, d'une manière ou d'une autre* » prophétise même un dossier récent de la Ligue de l'enseignement (Loannides & Robert, 2012●).

● Toutes les références bibliographiques citées dans ce Dossier sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).



Par Rémi Thibert

Chargé d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

On constate pourtant une mobilisation timide des organisations de parents ou d'enseignants au delà de pétitions de principe. Une des raisons de cette relative inertie pourrait être que les parents investis ne sont en général pas ceux qui sont les plus exposés aux problèmes de décrochage (Balas 2012). Cette distorsion fait écho à celle mentionnée par Cahuc *et al.*, (2011) pour qui il existe une jeunesse favorisée qui arrive à surmonter ses difficultés (scolaires, d'accès à l'emploi) alors qu'il existe une jeunesse défavorisée qui est abandonnée. On se préoccupe davantage des enfants de classe moyenne et des étudiants, qui arrivent à s'organiser collectivement et à se faire entendre, que des jeunes en déshérence.

Le phénomène est d'autant plus préoccupant qu'il a des répercussions sur toute la vie des individus. À l'heure où la mobilité et l'autonomie sont érigées en idéaux, où l'on appelle à la responsabilité de chacun quant à son destin, donne-t-on réellement aux jeunes les moyens d'acquérir cette autonomie (Loannides & Robert, 2012) ?

Après avoir abordé les travaux consacrés à la prévention précoce du décrochage dans un récent dossier (Feyfant, 2012), nous nous intéresserons ici aux situations de cristallisation du décrochage, en général aux moments de rupture dans l'enseignement secondaire.

PLUSIEURS TYPES DE DÉCROCHAGE

UN PROBLÈME INTERNATIONAL

Le phénomène est international, chaque pays a une approche et des expérimentations qui lui sont propres. La définition du décrochage scolaire, cette « *mala-die nosocomiale de l'école* » (Pain, 2012), varie d'un pays à l'autre, d'une période à l'autre aussi. Les concepts de décrochage, déscolarisation ou encore d'échec scolaire se télescopent.

La DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) distingue dans son rapport de 2012 deux catégories de décrocheurs :

- les sortants sans diplôme : « *L'indicateur des sortants de formation initiale sans aucun diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges permet de quantifier le faible niveau d'études au moment clé où les jeunes terminent leur formation initiale et entrent sur le marché du travail. Les données de cet indicateur proviennent de l'enquête Emploi en continu de l'Insee.* » ;
- les sortants précoces : « *L'indicateur des sortants précoces est, quant à lui, un indicateur européen. Ces jeunes sont sans diplôme ou diplômés uniquement du brevet des collèges et ne sont pas en situation de formation, quel que soit le type de la formation. Cet indicateur fait partie des cinq critères de référence chiffrés de Lisbonne élaborés dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les données de cet indicateur proviennent de l'enquête Emploi en continu de l'Insee.* » (DEPP, 2012).

Les objectifs européens fixés à Lisbonne en 2000 ont favorisé en **France** le passage de la notion de non-qualification à celle de décrochage (on pouvait être qualifié sans obtenir de diplôme). Si on applique la nomenclature CITE (Classification internationale type enseignement) adoptée en 2004, les enquêtes montrent qu'en France 17 % des sortants du système scolaire sont sans diplôme. Si le taux de décrochage baisse en France depuis 30 ans, cette baisse se ralentit depuis 1995 (Bernard, 2011).

Au niveau **européen**, la notion de précocité est importante : on parle d'« *abandon scolaire précoce* » (*ESL, early school leaving*). Sont considérés comme décrocheurs les « *adultes entre 18 et 24 ans avec une qualification inférieure à l'enseignement secondaire supérieur et qui ne sont pas dans un programme d'enseignement ou de formation durant une période de référence de 4 semaines qui précède le sondage* » (Blaya, 2010a). L'Europe se mobilise pour lutter contre l'abandon des études et augmenter le nombre de diplômés ● et vise à diminuer le taux de décrochage d'ici 2020 pour qu'il passe en deçà de 10 % (stratégie « [Europe 2020](#) », voir Tréhin-Lalanne, 2013). Une conférence s'est tenue en mars 2012 sur les politiques visant à [réduire l'abandon scolaire](#).

Au Québec, le décrocheur est celui qui quitte l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires (à 17 ans). Une distinction est opérée entre le **décrochage** (interruption temporaire des études) et l'**abandon scolaire** qui est définitif et est acté après cinq années de décrochage (Potvin & Pinard, 2012). Les québécois parlent de **désengagement** pour les élèves qui sont dans une attitude passive, qui refusent tout effort. Le terme de **désaffiliation** est aussi utilisé. Certains parlent d'**anorexie intellectuelle** (inappétence de certains jeunes pour les études, voir Blaya, 2010a). Pour autant, ces jeunes ne sont pas forcément absents de l'école.

En Belgique, sont en situation de décrochage les jeunes soumis à l'obligation scolaire non inscrits dans un établissement et qui ne sont pas non plus instruits à domicile. Sont concernés aussi les jeunes

Voir le site [Éducation & Formation](#) (Commission européenne) pour les chiffres pays par pays en Europe.

étant absents plus de vingt demi-journées sans justification (Plunus, 2012). Le décrochage peut être subi par les élèves, mais d'autres sont dans une démarche volontaire et active de décrochage, notamment parce qu'ils ne donnent pas de sens à leur scolarité. On parle alors de **démobilisation scolaire**. Le décrochage scolaire peut aussi être considéré par les jeunes comme un choix rationnel en termes de coût-risque-bénéfice (Blaya, 2010a).

Le rapport belge sur le décrochage (Canivet *et al.*, 2007) propose ainsi deux définitions du décrochage :

- Le décrochage est la conséquence de la « *détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société* » (Favresse & Piette, 2004) ;
- Le décrochage est un « *processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire* » (Lambillotte & Leclercq, 1996).

Le terme de déscolarisation est aussi utilisé. Les **anglais** distinguent les **dropouts** des **excluded** : les premiers abandonnent volontairement leur scolarité alors que les seconds sont exclus par l'institution. Ils parlent aussi de **sorties précoces** (*early leaving*) et de **NEET** (Not in employment, education or training) pour ceux qui ont plus de 16 ans et qui ne sont ni à l'école, ni en formation, ni en situation d'emploi. Ceci correspond à la génération « ni-ni » mentionnée par l'INJUVE (Institut d'étude sur la jeunesse) : les jeunes ne sont ni à l'école, ni au travail. Cet état de fait est dû à un changement culturel où on assiste à une perte de la vocation professionnelle et à un plus grand pragmatisme. C'est la génération Tanguy qui se trouve bien chez les parents et n'a pas de projet de formation (Blaya, 2010a).

Aux États-Unis, sont considérés comme décrocheurs tous ceux qui n'ont pas fini leurs études secondaires. Les **Brésiliens** parlent eux de désertion ou d'évasion. La pluralité des termes utilisés montre la diversité des situations liées à des arrière-plans culturels différents selon les pays : démobilisation (Glasman), désengagement scolaire (Ballion), déscolarisation

mentale, abandon scolaire, décrocheurs passifs, décrocheurs actifs, décrochage de motivation, de confort (Pain, 2012).

Le décrochage ne peut donc pas être associé à une politique éducative en particulier. En revanche, l'ampleur du phénomène remet en question l'école démocratique et les rêves d'égalité de nos sociétés.

Les causes du décrochage diffèrent selon les types de pays : dans les pays les plus pauvres, le décrochage est lié au travail des enfants (milieu rural surtout, filles plus que les garçons, voir Blaya, 2010a). Dans les pays occidentaux, les causes du décrochage ne sont plus liées à des facteurs économiques mais sont multifactorielles (raisons personnelles, familiales, sociales et scolaires). Certains prétendent que « décrochage » et « déscolarisation » ne sont que des mots plus politiquement corrects pour parler des populations à risque, qui auparavant étaient stigmatisées par les termes « inadaptation » ou « échec scolaire » (Pain, 2012).

LES CHIFFRES DU DÉCROCHAGE

En Europe, le taux de sorties précoces du système scolaire (*early school leaving*, terminologie anglaise retenue par les travaux européens) de la plupart des pays se situe aujourd'hui entre 10 % et 20 % (moyenne autour de 13,5 %). Tous les pays ont vu ce taux diminuer sur les dix dernières années, mais les disparités sont importantes ●. L'Italie et la Roumanie ont un taux autour de 17,5 %, l'Espagne ou le Portugal ont des taux supérieurs à 20 % et plus de 30 % pour Malte. Les pays de la péninsule ibérique se singularisent par un marché du travail qui, jusqu'en 2008, permettait de trouver facilement un emploi saisonnier lié au tourisme, ce qui pouvait expliquer les sorties précoces du système scolaire. La crise économique a changé la donne et rendu cruciale la prévention des sorties précoces.

Les taux de décrochage des pays d'Europe du Nord et d'Europe centrale sont bien plus bas. Les pays qui ont les taux les plus faibles (entre 4,5 et 6,5 %) sont la

Les chiffres européens du décrochage sont tirés des travaux du groupe de travail européen sur les sorties précoces du système scolaire. On peut aussi se reporter au [communiqué du 11 avril 2013 de Eurostat](#).



Slovénie, la Slovaquie, la République Tchèque, la Pologne et la Lituanie. Les Pays-Bas ont vu leur taux passer de 15,4 % en 2000 à 9,1 % en 2011 ; le Luxembourg de 7,7 % en 2009 à 6,2 % en 2011 ; la Bulgarie de 20,5 % en 2001 à 12,8 % en 2011. Le Danemark et l'Autriche ont des taux inférieurs à la moyenne européenne (respectivement 9,6 % et 8,3 %) mais les modes de calcul ne reflètent pas forcément la réalité. Ces deux pays se trouvent confrontés à une proportion très importante de jeunes sortis du système scolaire avec de faibles compétences : 27,6 % pour l'Autriche et 22 % au Danemark (pour une moyenne des pays de l'OCDE de 18,8 %).

En 2003, le Québec estimait le taux de décrochage à 18,5 % pour les jeunes âgés de 19 ans. Aux États-Unis, ce taux est également très élevé et on considère qu'un élève décroche toutes les neuf secondes (Siegrist *et al.*, 2010).

La France se situe à un niveau moyen, aux alentours de 12 %, si on utilise les critères européens (13,3 % en 2000 ; 11,5 % en 2008 ; 12,6 % en 2010 ; 11,6 % en 2012). Ce taux est de 13,4 % pour les hommes et de 9,8 % pour les femmes mais il est difficile de connaître avec précision le nombre d'élèves en situation de décrochage. Les chiffres avancés diffèrent selon les services et les modes de calcul retenus. Les rectorats, les établissements, les services du ministère ou encore les CFA ne procèdent pas tous de la même façon (Boudesseul & Vivent, 2012). Les [déchiffreurs](#) ● estiment que les chiffres du ministère sont incohérents et recueillis de manière discutabile et leur préfèrent les chiffres de l'INSEE (Loannides & Robert, 2012). La comparaison d'une année à l'autre n'est pas non plus aisée, les modes de calcul ayant changé en 2008. Ces calculs sont faits à partir de ce que déclarent les établissements (lesquels utilisent des critères variables) sur une période qui ne couvre pas toute l'année scolaire (de septembre à avril, voir Antonmattei & Fouquet, 2011).

À la fin des années 2000, la France dénombrait 122 000 jeunes sortis du système scolaire, soit sans diplôme (17 %), soit avec uniquement le brevet des collèges (9 %). 713 000 jeunes terminent avec succès leur formation initiale.

En 2011, 11,9 % des 18-24 ans sont des sortants précoces, leur part reste relativement stable depuis 2003 (DEPP, 2012). La France s'est fixé comme objectif de ramener ce taux à 9,5 % (l'objectif de Lisbonne étant de 10 %).

De 1989 à 2009, le taux de scolarisation en France a diminué (il passe de 89 % à 84 %) alors que dans le même temps, il a progressé de 9,3 % en moyenne pour les pays de l'OCDE (Balas, 2012). Bernard (2011) pointe le paradoxe suivant : si les sorties sans qualification diminuent sur le long terme, l'évolution des normes (allongement progressif de la scolarité, rôle du diplôme) les rend plus visibles.

Le SIEI (Système interministériel d'échange d'informations) a été mis en place en 2011 et vise entre autres choses à réduire l'hétérogénéité des méthodes de calcul afin de recenser plus précisément les élèves ayant décroché. Ce dernier outil dénombre 254 000 décrochés, soit le double de l'estimation habituelle. Le chiffre est plus élevé parce que le SIEI inclut ceux qui ont obtenu un diplôme supérieur au brevet, qui se sont inscrits dans une formation dans le supérieur mais ont abandonné en cours de route ou n'ont pas obtenu le diplôme préparé. Les chiffres seraient plus précis si le repérage était fait de manière territorialisée plutôt que par des institutions qui interviennent en parallèle (Boudesseul & Vivent, 2012 ; Esterlé & Douat, 2010).

« Réduire le flou du comptage implique de promouvoir la coopération transversale aux institutions » et « d'affiner le repérage en privilégiant une approche territoriale du décrochage et des faibles qualifications » (Boudesseul & Vivent, 2012).

Le « Collectif des déchiffreurs de l'éducation » a vu le jour en avril 2012 en réaction aux utilisations « discutables » faites par le gouvernement des statistiques officielles. Ils publient sur leur blog des données issues de ces statistiques afin de promouvoir le débat public.

POURQUOI EST-CE UNE PRIORITÉ NATIONALE ?

Le décrochage est devenu une priorité dans tous les pays. La société s'intéresse à ce phénomène pour des raisons essentiellement sécuritaires et économiques.

Le décrochage scolaire est souvent lié à une problématique sécuritaire au motif qu'absentéisme et délinquance seraient corrélés. Mais cette corrélation n'est pas évidente si l'on en juge par les enquêtes sur le décrochage (Douat 2011), même si elle semble plus avérée dans les quartiers sensibles.

Les responsables politiques s'emparent de ce problème aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord, d'une part parce qu'il affecte la qualité de vie et la santé d'un nombre important de citoyens et d'autre part parce qu'il induit des coûts sociaux et économiques importants pour la société (Fortin, in Blaya, 2010a). Ainsi, le coût d'une cohorte de décrocheurs au Québec est estimé à 1,4 milliards d'euros par an. Le problème du décrochage est davantage considéré comme étant d'ordre social et économique que d'ordre scolaire ou psychologique. Il met en péril l'insertion professionnelle des jeunes. La situation sociale, le marché de l'emploi notamment, a évolué, rendant le sort des décrocheurs plus difficile : les jeunes qui quittent le système scolaire sans diplôme ont plus de difficultés aujourd'hui qu'il y a 40 ans à trouver un emploi, et leur emploi est plus précaire. Ils sont aussi beaucoup moins mobiles sur le plan géographique (Boudesseul *et al.*, 2012). L'insertion professionnelle représente désormais un défi et un investissement conséquents pour les États.

D'après l'OCDE, les décrocheurs ont deux fois plus de risque de se retrouver au chômage. Les conséquences sociales sont elles aussi importantes : la santé mentale et physique liée au décrochage a un coût élevé (conduites à risques, grossesses précoces, violences, suicide, etc.). De plus, une certaine reproduction sociale existe : des parents décrocheurs ont plus de risques d'avoir des enfants décrocheurs. Une différence notable a aussi été notée en termes de

participation des individus dans la société : 25 % des décrocheurs votent, contre 50 % des diplômés supérieurs (Blaya, 2010a).

Le décrochage concerne tout le monde : les individus, leur famille, l'État, les services sociaux, les instances supranationales (UE) du fait du coût social et politique que cela entraîne. Il y a en effet des conséquences à long terme du décrochage dans nos sociétés de plus en plus compétitives et où la main d'œuvre est de plus en plus spécialisée. C'est pourquoi l'Europe s'est fixé ces objectifs de renforcer la prévention, resserrer les liens entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel ou encore faciliter le retour à l'éducation ou la formation (Blaya, 2012).

TYOLOGIES DE DÉCROCHEURS

Bon nombre de publications font le lien entre décrochage scolaire et ruptures familiales et personnelles, notamment dans les familles d'origine populaire et/ou issues de l'immigration. Les décrocheurs ont des points communs, même si chaque parcours est unique (Feyfant, 2012) : ils sont repérés par l'institution, sont d'origine sociale modeste et sont caractérisés par une précarité des conditions d'existence et par des difficultés dans les premiers apprentissages (Douat, 2011).

Pourtant la réalité est plus complexe : de plus en plus de jeunes issus de milieux favorisés décrochent. Les élèves en situation de handicap peuvent aussi être assimilés parfois à des décrocheurs invisibles (Caraglio, 2013).

Différentes **typologies** ont été dressées pour classer les élèves en situation de décrochage.

La typologie de Kronik et Hargis (1990) distingue :

- les **élèves en difficultés** (d'apprentissage et en trouble du comportement) ;
- les **élèves tranquilles** (difficultés d'apprentissage mais pas de trouble du comportement) ;
- les **élèves silencieux** (qui échouent à l'examen).

Pour une étude comparative entre les pays d'Europe sur l'équité des systèmes éducatifs, voir Baye *et al.* (2005).



La typologie de Janosz (2000, reprise par Bernard, 2011, et par Gilles *et al.*, 2012) tirée d'une étude sur des échantillons longitudinaux à deux époques différentes (1974 et 1985), distingue :

- les élèves **silencieux ou discrets** (40 %, pas de troubles du comportement, conformes à la demande scolaire, résultats faibles, CSP défavorisées) ;
- **les inadaptés** (40 %, problèmes sur le plan des apprentissages et du comportement, profil psychosocial plutôt négatif, problèmes familiaux, délinquance, comportement déviants) ;
- les **désengagés** (10 %, peu de problème de comportement, peu d'aspiration scolaire, performance dans la moyenne mais scolarité non valorisée) ;
- les **sous-performants** (10 %, forts problèmes de comportement, faible performance scolaire, situation d'échec).

La typologie de Fortin et al. (2006) distingue :

- les élèves avec des **comportements antisociaux cachés** (mensonge, vol, racket, drogue), un rendement scolaire inférieur à la moyenne. Ils restent conformes à la norme, ne se font pas prendre, leur famille est peu contrôlante, la cohésion familiale faible et ils ont un haut niveau de dépression ;
- Les élèves **peu intéressés et peu motivés par l'école** : ils ont une bonne performance scolaire mais s'ennuient. Ils pensent qu'il y a peu d'ordre et d'organisation dans la classe, ils ont un taux de dépression supérieur à la moyenne et ont une appréciation négative du soutien affectif familial ;
- Les élèves **en difficultés de comportement et d'apprentissage** : ils ont une faible performance scolaire, des troubles du comportement. Ils commettent des actes de délinquance et ont un haut niveau de dépression. Le soutien familial est très faible et ils ont une opinion négative de l'organisation et de la communication dans la famille (mais il existe quand même une cohésion familiale et un contrôle parental) ;
- Les **élèves dépressifs** : leurs notes sont dans la moyenne, il n'y a pas de

problème de comportement externalisé, ils ont une opinion positive des enseignants. Mais ils ont un très haut niveau de dépression, ils souffrent d'une faible cohésion familiale, même s'il y a un soutien affectif et une organisation familiale avec un contrôle parental fort. Le climat de classe est négativement perçu.

CAUSES ET SYMPTÔMES DU DÉCROCHAGE

Les causes prédictives du décrochage scolaire en ce qui concerne les jeunes enfants (école primaire, articulation entre école et collège) ont été traitées dans un dossier précédent (Feyfant, 2012). Elles sont résolument multifactorielles, les principales variables étant le climat scolaire, les comportements agressifs, la dépression, le déficit d'attention, la résolution de problème dans la famille et le fonctionnement familial (Blaya, 2010a ; Blaya, 2010b ; Douat, 2011 ; Fortin *et al.*, 2004). Pour Gilles *et al.* (2012), les causes du décrochage se déclinent en deux catégories et en quatre sous-catégories :

- Les déterminants internes au système scolaire qui incluent les facteurs organisationnels et structurels et les facteurs liés aux interactions entre enseignants et élèves ;
- Les déterminants externes au système scolaire, dont les facteurs familiaux et sociaux et les facteurs internes aux décrocheurs.

Plusieurs modèles théoriques du décrochage scolaire existent ● : certains vont mettre en avant des composantes liées à l'élève (comportement, psychologie, performance scolaire) ; d'autres liées à l'école (pratiques pédagogiques, relations, climat scolaire) ; d'autres composantes sont aussi évoquées (parents, par exemple), mais la synthèse que les auteurs en tirent est que « *près de 55 % de la variance expliquée est issue des variables proximales à l'élève. Ces variables concernent quatre grands systèmes : l'élève lui-même, la classe (l'enseignant), l'école et les parents* » (Potvin & Pinard, 2012).

Pour une présentation des différents modèles (modèles de Finn ; de Garnier, Stein & Jacob ; de Battin-Pearson ; de Tinto ; de Wehlage), lire l'article de Potvin et Pinard (2012).

Les causes auxquelles nous nous intéressons dans ce dossier sont celles qui relèvent de l'École. En effet, parmi les différents facteurs explicatifs du décrochage, les variables scolaires sont les plus significatives en termes statistiques. Une comparaison entre le Québec et la France montre que même si les causes du décrochage ne sont pas tout à fait comparables, les facteurs scolaires sont dans les deux cas prépondérants (Blaya & Fortin, 2011). Ces variables concernent plus particulièrement : le climat scolaire dans son ensemble, le manque de clarté des règles, la perception de la capacité d'innovation chez les enseignants, le soutien des enseignants et l'engagement scolaire (Blaya, 2010a).

D'après le site Éduscol, les [thématiques le plus souvent associées au décrochage scolaire](#) dans les projets mis en œuvre dans les établissements relèvent de l'orientation et des liens avec le monde professionnel (13 % des cas), la prise en charge de la difficulté scolaire (12 %), l'aide et l'accompagnement personnalisé (11 %) et le travail en équipe et l'interdisciplinarité (10 %).

Les représentations des enseignants sur le décrochage méritent quand même d'être affinées. Lorsque les enseignants parlent du décrochage d'un élève en particulier, ils invoquent la famille et des causes individuelles, alors que lorsqu'ils parlent du décrochage en général, ils mentionnent plutôt la famille et le système scolaire (Canivet *et al.*, 2006). La famille est souvent vue comme responsable par les professionnels de l'éducation, d'autant plus si elle est d'un milieu défavorisé (Esterlé, 2012).

L'ABSENTÉISME

Absentéisme et décrochage scolaire sont souvent liés. Le décrochage doit être pensé de manière circulaire et l'absentéisme doit donc être vu à la fois comme cause et conséquence du décrochage (Canivet *et al.*, 2006). En effet, l'absentéisme peut être une manifestation du décrochage, c'est même la plus facile à repérer grâce aux outils de gestion utilisés par les services de la vie scolaire. Pour autant, le recensement de l'absentéisme pose un

L'exemple de la Suède :

Le modèle suédois est en pleine mutation. Il avait deux particularités : le rôle de l'éducation populaire y est très important comme celui de la formation continue qui assurait grâce aux *komvux* (centres municipaux de formation des adultes) la possibilité d'une reprise d'étude à tous, quelques soient les parcours. Cette école profondément inclusive avait pour objectif de fonder une société cohésive en favorisant la coopération, notamment entre chercheurs et praticiens. La réflexion pédagogique était au centre de la formation, plus que la didactique disciplinaire.

Dès le début des années 1980, les coopérations existantes sont mises à mal et l'heure est à la recherche de rendement, d'efficacité ou encore de rationalité comptable. Les associations dont le rôle était essentiel voient leurs subventions se réduire et les enseignants sont dépossédés de leur autonomie. Les notes sont réintroduites en primaire, le rôle des *komvux* perd de son importance. La pédagogie cède peu à peu le pas à des méthodes de dépistage précoce, et la difficulté scolaire tend à être médicalisée : les experts ne sont plus les enseignants mais les médecins. « *On est passé d'un système où l'évaluation avait une fonction de soutien pédagogique à un système de triage et d'exclusion* ». (Avery, 2012).



vrai problème car la définition même de l'absentéisme ne fait pas consensus. En France, l'élève absentéiste est celui qui se caractérise par « *le comportement marqué par la répétition d'absences volontaires* » (circulaire du 25 octobre 1996). L'absentéisme est considéré comme lourd au-delà de 10 demi-journées d'absence non justifiées sur un mois, mais les signalements sont très inégaux selon les établissements. En 2010, la DEPP comptait 7 % d'absentéistes dans le secondaire : 3 % au collège, 8 % en lycée et 20 % en LP ●.

L'absentéisme en primaire reste insignifiant. D'après une note du CEREQ, le repérage de l'absentéisme en lycée professionnel (là où le problème est le plus criant) est rendu difficile par la pluralité des situations et la manière de les appréhender. Dans certains cas, la gestion de l'absentéisme finit même par accaparer l'essentiel du temps de travail des personnels de la vie scolaire, au détriment d'animations plus pédagogiques. Devant l'ampleur que prend l'absentéisme, le respect des règles qui y sont relatives n'est pas possible et les traitements au cas par cas deviennent la règle (Divay, 2013).

La DEPP note une hausse continue entre 2004 et 2008 des absences non régularisées, et une stabilisation des absences non justifiées entre janvier 2009 et janvier 2010 (Antonmattei & Fouquet, 2011). Il est à noter cependant que les absentéistes volontaires sont beaucoup plus nombreux que ce que laissent penser les statistiques officielles (Blaya, 2009). Parmi les principales caractéristiques de l'absentéisme, retenons que si l'absentéisme lourd concerne davantage les garçons que les filles, il y a une relative égalité entre les sexes quant à l'absentéisme occasionnel ; la fréquence des absences d'un élève est par ailleurs plus élevée si l'élève a redoublé.

Le lien supposé entre absentéisme et délinquance (Antonmattei & Fouquet, 2011 ; Bernard, 2011) justifie dans plusieurs pays (pays anglo-saxons, France, Espagne) des politiques répressives, notamment en direction des parents (suppression des allocations familiales, amendes, incarcé-

ration, etc., voir Douat, 2011). Les absentéistes sont plus en détresse que les délinquants et restent majoritairement chez eux (Bernard, 2011 ; Blaya, 2009, 2010a). L'absentéisme s'explique souvent par des échecs scolaires à répétition, l'ennui, la violence, le rejet par les pairs, l'isolement social, un état dépressif ou des problèmes de comportement ou de santé mentale (Blaya, 2010a ; Blaya, 2012) ●. L'institution se préoccupe de l'absentéisme en aval, une fois que celui-ci est repéré. Elle a des difficultés à travailler en amont et à faire de la prévention.

À L'ÉCOLE

Pierre Cahuc est le co-auteur d'un réquisitoire contre une École au cœur de la « machine à trier » (Cahuc *et al.*, 2011) : l'institution échoue dans sa mission d'aide aux plus fragiles, pour leur donner confiance en eux, tout occupée qu'elle est à classer les élèves et éliminer les plus faibles. Comme nous l'avons vu, les **déterminants internes** au système scolaire qui expliquent le décrochage peuvent se classer en deux catégories (Gilles *et al.*, 2012) :

- **facteurs organisationnels et structurels** des systèmes éducatifs : il s'avère que l'existence de filières d'études disparates avec des différences de performances importantes entre établissements favorisent le décrochage scolaire. Dans ces cas, les cursus d'études sont souvent hiérarchisés, avec l'existence de filières de relégation (cas de l'enseignement professionnel en France par exemple). On peut dans ces cas-là parler de décrochage institutionnalisé. Il est à noter que le redoublement est aussi source de décrochage ;
- **facteurs pédagogiques** : il s'agit en fait principalement de facteurs liés aux interactions et relations entre les enseignants et les élèves. Les auteurs parlent de l'effet Pygmalion lorsque le niveau d'attente des enseignants induit échec, décrochage ou réussite chez les élèves. La gestion des temps morts pendant la classe est primordiale : une bonne gestion du temps (qui évite

À propos de l'absentéisme en lycée professionnel, voir la note du Cereq « Gestion de l'absentéisme en lycée professionnel : de la règle à la pratique » (Divay, 2013). On y trouvera des indications sur la manière dont est traité l'absentéisme dans les établissements scolaires (commission vie scolaire, signalement à l'académie, saisie de la Caisse d'allocations familiales, prise de contact avec les parents, etc.). Voir également la note d'information du MEN sur [l'absentéisme dans le second degré en 2011-2012](#).

Pour aller plus loin sur le lien entre absentéisme et décrochage scolaire, voir la contribution de Blaya dans le livre de Gilles *et al.* (2012).

les temps morts) incite davantage les élèves à s'engager dans les tâches demandées et diminue de fait le risque de décrochage.

D'après Hugon (2010), « *les premiers signes de décrochage se manifestent au collège lorsque les élèves doivent s'ajuster à une forme scolaire profondément différente de la forme élémentaire* ». En effet, le **sentiment d'appartenance scolaire**, essentiel pour que les élèves investissent leur scolarité, diminue fortement lorsqu'il y a plusieurs enseignants référents. Au collège, la multiplicité des adultes référents et la focalisation sur les résultats scolaires tendent à distendre les relations avec les enseignants. Le décrochage dépend donc bien en partie de ce qui se joue à l'école avec les enseignants, l'école a sa part de responsabilité alors même qu'elle est très peu ciblée dans les études qui sont faites : ce sont les jeunes et leurs familles qui font l'objet de recherches, d'enquêtes (Blaya, 2010a).

L'ennui

Sans être une cause directe de décrochage, l'ennui est le symptôme d'une inadaptation ou d'un dysfonctionnement. Il est souvent précurseur d'absentéisme, ou encore de consommation de drogues ou d'alcool qui sont des facteurs de risque de décrochage. L'ennui peut être provoqué par des difficultés d'apprentissage, une précocité des enfants qui n'est pas reconnue, un système mal adapté aux caractéristiques individuelles de certains enfants ou encore par une orientation subie. Ceci peut se traduire par un absentéisme ou encore par un décrochage de l'intérieur (« décrocheurs passifs », c'est-à-dire que même s'ils sont présents, les élèves sont « ailleurs »).

L'absentéisme marginalise les jeunes dans la mesure où ils ressentent une solitude plus grande et s'enferment dans un sentiment de négation d'eux-mêmes. Leurs compétences sociales s'en ressentent. Une spirale négative s'enclenche (Blaya, 2010a). Pour combattre l'ennui à l'école, le rapport Antonmattei

& Fouquet (2011) préconise de revoir la formation des enseignants et des chefs d'établissement pour la mise en pratique du socle de compétences qui permet de donner du sens à l'enseignement.

La bienveillance, le climat scolaire et les violences

Le climat scolaire ● est la variable ayant le plus d'influence sur les décrocheurs puisqu'elle joue à hauteur de 10 % dans le risque de décrochage. Pour Debarbieux, le climat scolaire est essentiellement lié à la relation entre élèves et enseignants. La notion de « climat scolaire » n'est pourtant pas perçue de la même façon dans tous les pays.

L'Angleterre base davantage son système sur le développement de la personne, et offre donc un environnement plus positif pour le bien-être des élèves. Les enseignants sont mieux formés que leurs homologues français dans le repérage des élèves ayant besoin de soutien psychologique. La notion de **bienveillance** est importante : des enseignants faisant preuve de bienveillance dans leur quotidien peuvent réduire « *par trois le risque de passer à un niveau supérieur de décrochage chez les élèves identifiés comme à risque* » (Blaya 2010a). Le rapport de l'AFEV (2012) pointe dans la même idée l'importance du manque de soutien par les enseignants, ressenti par les jeunes au moment du décrochage (Bavoux & Pugin, 2012).

Le lien entre **problèmes de comportement** et décrochage scolaire n'est pas étayé par la recherche. Fortin *et al.*, (2012) montrent qu'un tel lien peut exister pour les garçons, mais rien de significatif n'apparaît en ce qui concerne les filles. De plus, la majorité des élèves ayant des problèmes de comportement ne décroche pas, et pour la plupart des élèves, les problèmes de comportement ne sont pas stables. Par contre, il y a une corrélation entre décrochage scolaire et **violence**. La violence existe sous différentes formes et peut trouver

● Voir Baye *et al.* (2005) pour une comparaison de la perception du climat scolaire entre les pays européens.



ses origines dans un climat de classe délétère ou des relations difficiles entre enseignants et apprenants. Certaines formes de violences sont mal connues en France, comme le harcèlement et la maltraitance entre élèves (*bullying*), qui ont beaucoup été étudiés dans les pays anglo-saxons. Pourtant, ce harcèlement ou cette maltraitance entre élèves est fortement corrélé avec l'absentéisme ; les élèves qui en souffrent présentent des difficultés à se concentrer et voient leurs résultats chuter. L'absentéisme tient alors lieu de stratégie d'évitement et ils glissent vers une déscolarisation progressive. Les élèves ne développent pas de sentiment d'appartenance à leur établissement et sont donc plus vulnérables. C'est une spirale infernale : « *La victimisation est une caractéristique qui marque la différence entre élèves à risque de décrochage et élèves non à risque* » (Blaya, 2010a).

L'étiquetage

L'école classe les élèves : les bons, les mauvais, etc. Cet étiquetage ● s'impose durablement et les enfants s'identifient à l'étiquette qu'on leur colle. On assiste alors à une naturalisation des difficultés. Certains facteurs influent sur l'acceptation d'une étiquette :

- fréquence avec laquelle on recourt à l'étiquette ;
- autorité que l'on confère à l'auteur de l'étiquette ;
- appui et assentiment des autres enseignants ;
- caractère public de l'étiquetage ;
- institutionnalisation de l'étiquetage par l'orientation.

Cette institutionnalisation renforce le risque de décrochage. L'école, lorsqu'elle n'arrive pas à « accrocher » les élèves a tendance à « pathologiser » leurs différences et à externaliser leur prise en charge. L'intention d'offrir à tous la même école s'accommode mal de la prise en compte des particularités : on réduit les différences, quitte à « écarter » les enfants des classes dites « normales ».

L'ORIENTATION

En France, la responsabilité de l'orientation ● dans la voie professionnelle, souvent non souhaitée et subie, est indéniable dans le décrochage scolaire (Bavoux & Pugin, 2012). À cela s'ajoute un manque de cohérence entre les enseignements, ce qui n'aide pas les élèves à construire du sens à partir des apprentissages (Antonmattei & Fouquet, 2011). L'enseignement professionnel est considéré comme un « ordre d'enseignement dominé » et il assure une fonction de relégation scolaire et sociale (Palheta, 2012).

Les élèves de la voie professionnelle sont les premiers concernés par les sorties précoces du système scolaire, quels que soient les pays concernés, du moins en Europe (France, Pays-Bas, Luxembourg, Autriche, Allemagne, Danemark, etc.). Pourtant, la question de l'orientation n'est pas traitée de la même manière partout, et la façon dont elle est ressentie dépend de sa place au sein du système scolaire.

En France, elle se fait essentiellement par paliers (ruptures), avec un rôle clé joué par la classe de troisième. En Allemagne ou en Autriche, ces ruptures se font plus tôt (dès 10 ans parfois). Au Québec et au Danemark, l'accent est mis sur un parcours d'orientation sur du plus long terme (on parle d'école orientante), ce qui implique un cheminement progressif.

Pour Duru-Bellat (2006) il convient de dissocier l'éducation et l'orientation ou la sélection. L'objectif premier de l'école est d'éduquer, d'aider les jeunes à s'insérer dans une vie qui n'est pas que professionnelle. Les objectifs de formation intellectuelle, civique, sociale et personnelle sont primordiaux, au moins dans les premiers temps de la formation scolaire. La logique de sélection ne peut s'appliquer à ce stade. L'égalité de résultat doit prévaloir à ce stade, ce qui nécessite une discrimination positive « *résolue et précoce* ». Reste à définir jusqu'à quel âge cette éducation est prioritaire (fin de troisième ? baccalauréat ?). Il s'agit bel et bien d'un choix politique (Duru-Bellat, 2006). Ensuite, l'école doit aussi préparer au monde du travail.

Sur cette question de l'orientation, on peut lire le dossier « La relation école-emploi bousculée par l'orientation » (Endrizzi, 2009).

Voir la sociologie du labelling de l'école de sociologie de Chicago.

Jusqu'à présent, le pari a été fait d'ouvrir le système dans un souci de démocratisation. La scolarité est moins sélective, mais la sélection se fait donc davantage par décantation, ce qui induit des effets pervers : on le voit notamment avec l'orientation en lycée professionnel qui se fait par l'échec (Cahuc *et al.*, 2011). Même au sein de la voie professionnelle, la sélection est drastique, du fait de la hiérarchie entre les filières. Duru-Bellat **préconise une orientation plus professionnelle et plus responsable** avec une sélection « formative ». D'autres préféreraient une orientation plus tardive (Desclaux, 2012).

Divers facteurs peuvent entrer en ligne de compte, qui rendent cette orientation difficile à vivre : la pression scolaire avec une forte demande de travail scolaire ; la pression familiale pour réussir, qui incite parfois les parents à entrer dans un « *processus de pédagogisation sans relâche de la vie quotidienne* » (Blaya 2010a) ; les inégalités socio-spatiales d'accès au savoir, liées au problème de la densité de l'offre pédagogique (l'éventail des choix n'est pas le même dans une grande ville ou dans une zone rurale). Ceci donne l'impression aux élèves de ne pas être maîtres de leurs destins et favorise les abandons (Bavoux & Pugin, 2012).

L'orientation vers la voie professionnelle en France diffère de ce qui se fait en Allemagne. Outre-Rhin, la voie professionnelle concerne 70 % des élèves et s'inscrit dans une étroite collaboration entre les pouvoirs publics, le patronat et les syndicats. L'alternance est la règle. Les formations font l'objet d'un large consensus, avec un engagement très fort des employeurs qui sont impliqués dans la qualité de la formation, de l'encadrement et des équipements pédagogiques et matériels, et qui se sentent engagés par l'emploi des apprentis. Dans les pays qui fonctionnent avec ce type d'alternance, l'insertion des jeunes est plus facile (leur sur-chômage est moins élevé). Mais des différences culturelles (savoirs disciplinaires, organisation de l'école, poids de l'État, poids de l'examen, etc.) font que ce modèle n'est pas transposable en l'état. Ce qui fait la vraie différence, ce n'est pas l'alternance

mais bel et bien l'engagement des employeurs. Toutefois, le système allemand fonctionne mieux pour le secteur industriel que pour le secteur des services, qui requiert plus de compétences transversales (Duru-Bellat, 2006).

LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE

Les programmes de lutte contre le décrochage oscillent entre **prévention** et **réparation**. Les travaux européens sur les sorties précoces du système scolaire distinguent une troisième étape intermédiaire qui est celle de l'**intervention**. La tendance dans tous les pays est de favoriser les actions de prévention (et d'intervention) plutôt que les actions de réparation dont le coût est beaucoup plus élevé et les résultats peu satisfaisants.

L'évolution des politiques publiques de lutte contre l'échec scolaire tend à individualiser les problèmes avec des dispositifs ciblés sur des catégories d'enfants (besoins éducatifs particuliers, migrants, minorités, précoces, etc.) plutôt que sur des territoires (Demeuse *et al.*, 2009).

Steedman et Verdier (2010) comparent la situation en France, en Allemagne et en Angleterre. **En France, il y a une tradition plutôt curative** (écoles de la deuxième chance, crédit de formation individualisé, contrat de professionnalisation, contrat d'insertion dans la vie sociale ou CIVIS) mais on assiste à un développement de la **prévention** qui se fait au sein même du système scolaire : PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), classe DP6 (découverte professionnelle, devenue classe préparatoire aux formations professionnelles), développement de l'apprentissage, programme DIMA (dispositif d'initiation aux métiers de l'alternance, abandonné tout récemment).

Les structures comme les MGI (mission générale d'insertion) sont à mi-chemin entre la prévention et la réparation dans la mesure où elles visent à prévenir le décrochage ainsi qu'au retour vers une for-



mation diplômante. Les dispositifs relais ou les GAIN (groupes d'aide à l'insertion) dans les établissements relèvent plutôt de l'**intervention**. Les MGI devraient devenir des MLDS (Mission de lutte contre le décrochage scolaire) et animer les réseaux « Formation qualification emploi » ([FO-QUALE](#)).

En Allemagne, la lutte contre le décrochage est axée sur la formation professionnelle qualifiante. L'accès à une formation professionnelle est plutôt préventive : les jeunes n'ont pas choisi de quitter le système scolaire mais sont dans une attente de formation. Depuis 2008, l'Allemagne a choisi de centrer ses efforts sur les périodes de transition (entre l'enseignement général et la formation professionnelle puis entre cette dernière et l'entrée dans l'emploi). Le but est d'abolir les offres isolées de transition et de faire des connexions entre ces différentes étapes. En 2009 sont créés les « managers de cas » dans 1 000 écoles (*Berufseinstiegsbegleiter*) pour accompagner les jeunes lors de leur transition dans la formation professionnelle. La régionalisation de ces politiques est source de disparités entre les *Länder* Il existe aussi des programmes d'entrée en qualification pour préparer un apprentissage ou encore des programmes de soutien pour ceux qui ont des problèmes pendant leur apprentissage. Pour les élèves les plus faibles, un système de module de compétences est mis en place.

Au Royaume-Uni, les mesures préventives concernent les dispositifs préscolaires, le soutien financier aux élèves de 16-19 ans pour favoriser le maintien à l'école (récemment supprimé), des dispositifs de formation divers en fonction des âges et des situations (formation de base, formation professionnelle, apprentissage). Le gouvernement prévoit de modifier les critères de l'éducation obligatoire d'ici 2015 : les jeunes devront participer à l'éducation et à la formation jusqu'à 18 ans mais avec des modalités plus souples (formation académique, professionnelle, en alternance, à mi-temps pour les travailleurs éventuellement).

Les mesures curatives visent à favoriser le retour en formation ou à trouver une première expérience professionnelle. Il existe différents programmes, pour les 16-18 ans qui entrent sur le marché du travail, pour les 14-16 ans ayant des difficultés d'apprentissage. En 2006, deux programmes ont été mis en place pour remédier aux problèmes d'emploi et de formation des NEET. Pour ceux qui ont un emploi, des programmes existent pour aider les individus non qualifiés à obtenir une formation (*train to gain*) ou à favoriser un retour à l'emploi après six mois sans emploi (NDYP, *New deal for young people*).

En Finlande, depuis janvier 2011, les municipalités ont obligation de gérer les jeunes relégués socialement pour les réintégrer à l'école ou en formation professionnelle. La municipalité est interpellée par l'établissement scolaire dès qu'un élève abandonne l'école (Balas, 2012).

MESURES PRÉVENTIVES

La lutte contre le décrochage se doit de commencer bien avant le moment où l'élève décroche (Feyfant, 2012) car la rupture ne fait que révéler des dysfonctionnements ou des problèmes antérieurs. Certaines causes sont plus importantes que d'autres, notamment l'intériorisation précoce de l'échec, la souffrance scolaire qui s'aggrave au collège, l'orientation subie...

Des règles ont été listées suite à l'étude de programmes de prévention probants (Blaya, 2010a). Une intervention efficace est multidimensionnelle et tient compte des différents contextes des jeunes sur les plans personnel, familial et scolaire. Elle doit :

- pour les élèves, développer des compétences scolaires, sociales et d'engagement scolaire ;
- pour les enseignants, axer l'enseignement sur des comportements adaptatifs, des pédagogies motivationnelles et sur la gestion de classe ;
- pour les directions d'école, relever des défis organisationnels et de gestion des personnels avec notamment une implantation rigoureuse des programmes de prévention ;

- pour les parents, travailler sur les pratiques éducatives et relationnelles, valoriser la réussite scolaire.

Il est donc nécessaire de s'inscrire dans un changement de culture de l'école, ce qui remet en cause l'organisation actuelle et la formation des enseignants.

Il existe une multitude de dispositifs proposés par le ministère, les collectivités territoriales et locales, le tissu associatif mais, faute de pilotage global, l'efficacité de ces dispositifs complexes est incertaine (Blaya, 2012). Ils sont en général axés sur l'accompagnement, les parcours individualisés, la communication avec les adultes, l'estime de soi, le sens donné aux apprentissages ou encore la création de cellules de veille et de prévention.

Pistes pédagogiques

Sur le [site de l'ONISEP](#), trois axes sont mentionnés pour prévenir le décrochage au collège : l'accompagnement éducatif, le PDMF (Plan de découverte des métiers et des formations) pour préparer une orientation active et la rénovation de la voie professionnelle. L'objectif de ces axes est de permettre aux élèves de donner du sens à leur scolarité. Il y a aussi le [PPRE](#) (Plan personnalisé de réussite éducative) qui met en place des actions ciblées, concertées et qui associe parents, élèves et équipes éducatives.

Des organisations pédagogiques différentes sont aussi proposées : classes de 3^e DP6 (Découverte professionnelle), devenues classes préparatoires aux formations professionnelles ; 3^e d'insertion, formations en alternance. Il existe aussi des dispositifs relais (classes relais, ateliers relais) dans les collèges, on encore les MFR (maisons familiales et rurales) qui relèvent de l'enseignement agricole.

Le cas des E2C (écoles de la deuxième chance) ou des EPIDE (Etablissement public d'insertion de la défense) donnent des résultats intéressants dans la lutte contre le décrochage ●. Ces classes concernent les jeunes qui ne sont plus en âge d'obligation scolaire. La première

E2C a vu le jour en 1997 à Marseille. La création de ces écoles a fait suite à un Livre blanc adopté en 1995 par les ministres de l'éducation des états membres de l'Union européenne et qui a conduit à la constitution d'un réseau, depuis 2009 (Antonmattei & Fouquet, 2011 ; Schajer, 2013). Les EPIDE sont créés en 2005 et dépendent de trois ministères (Défense, Formation professionnelle, Politique de la ville), le ministère de l'Éducation nationale étant membre du conseil d'administration. Ces écoles accueillent, sur la base du volontariat, des jeunes de 18 à 25 ans qui ont quitté le système scolaire sans qualification. La pédagogie met l'accent sur la formation civique ●. Pour les élèves en grande difficulté scolaire, il existe en France des dispositifs d'[enseignement adapté](#), avec les SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) ou les EREA (établissements régionaux d'enseignement adapté).

À côté de ces dispositifs ou structures, des pistes pédagogiques ont fait la preuve de leur efficacité. La bienveillance, le fait de redonner du sens aux apprentissages, les décroissements entre les disciplines, l'approche épistémologique des enseignements sont des atouts indéniables (Goémé *et al.*, 2012).

Hugon propose des éléments à prendre en compte au niveau pédagogique :

- grande souplesse dans la gestion du temps et de l'espace ;
- enseignement culturellement ambivalent et porteur de sens ;
- travail systématique sur la loi et sur la place de chacun.

Il met en avant l'efficacité des pédagogies alternatives (Freinet, pédagogies interactives, coopératives, etc.). La pédagogie institutionnelle fonctionne bien pour les jeunes en grande insécurité intellectuelle et affective. Les tutorats entre un adulte et un jeune, l'alternance école et stage (notamment dans des projets humanitaires avec les pays du Sud en lien avec des associations) ou encore les « conseils de progrès » (en lieu et place des conseils de classe) sont autant de pistes positives à exploiter.

Pour une évaluation de tous ces dispositifs, voir le rapport des inspections générales (Antonmattei & Fouquet, 2011) et le [rapport de la Ligue de l'enseignement](#) (2012).

Voir le site de l'[ONISEP](#) pour une rapide présentation des différents dispositifs existants.



Des projets plus limités, plus circonscrits ont également des effets notables : ils ont pour objectif la consolidation ou la remise à niveau des connaissances de base, une remise à niveau linguistique (FLE par exemple), la lutte contre l'illettrisme, les projets transdisciplinaires, l'ouverture culturelle, etc.

Tous ces projets existants sont notamment profitables aux élèves les plus fragiles, mais ces pratiques « occupent une place paradoxale dans la culture professionnelle des enseignants du second degré » car bien qu'ignorées dans la formation initiale des enseignants, des inspecteurs sollicitent ceux qui les pratiquent pour former leurs collègues (Hugon, 2010).

Des pistes existent, qui sont reconnues comme nécessaires mais dont la généralisation peine à s'établir car elles supposent un changement de paradigme pour un système scolaire dont l'organisation a encore pour finalité de favoriser l'élitisme et la sélection (Mons, 2007). Dans un [article](#) paru sur le Huffington Post à l'occasion de la cinquième journée du refus de l'échec scolaire organisé par l'AFEV, Mons repère deux blocages :

- l'« absence de consensus sur l'ur-

gence et la nécessité de modifier fortement notre système scolaire» car les acteurs estiment finalement que le système actuel fonctionne plutôt bien ;

- l'inéquité entre territoires : malgré un système très centralisé, l'école française est une des plus inégalitaires en terme de réussite scolaire.

La solution passe forcément par une mise en synergie au niveau local entre les établissements (de la maternelle à l'université), entre les enseignants, les parents et les autres acteurs de l'éducation, les partenaires extérieurs, etc. Mais au sein même des établissements, il y a nécessité d'appréhender collectivement le problème du décrochage, de mener une réflexion d'équipe et de développer une culture d'établissement. En effet, les expérimentations ne peuvent pas être transposées directement, elles doivent être adaptées aux différents contextes. Cette adaptation passe par une prise en charge collective (Canivet *et al.*, 2007), de même que la stabilité des équipes est un atout pour faire face à la complexité du phénomène (de Saint-Denis, 2012).

L'exemple du Québec :

Le Québec se préoccupe sérieusement du décrochage dès les années 1970 ce qui a amené à une réforme des pratiques scolaires dans les années 1980. L'organisation en classes laisse le pas à une organisation par promotions au sein d'établissements uniques avec un large choix d'options dans le secondaire et un travail sur l'orientation intégrée au reste : il n'y a pas de palier d'orientation, mais une approche globale sur le long terme qui permet de faire des choix raisonnés d'orientation. La voie professionnelle est revalorisée aux yeux des jeunes, les familles sont davantage impliquées dans l'école et un travail de remotivation des élèves est entamé afin de développer chez eux le sentiment d'appartenance scolaire. Le nombre de jeunes sortant du système scolaire sans qualification a été divisé par trois entre 1999 et 2006 (passant de 34 % à 12 %, voir Balas, 2012). L'OCDE rappelle qu'au Québec 73 % des diplômés sortent de l'enseignement général contre 27 % de l'enseignement professionnel (le rapport entre les deux est inversé en France). Il semble donc qu'un « *parcours plus diversifié dans un cursus général avec un tronc commun pour tous semble plus efficace en matière de motivation et de prévention du décrochage scolaire qu'une orientation professionnelle précoce* » (Blaya 2010a).

Une « *pédagogie différenciée en partenariat avec des personnels compétents* » afin de valoriser les compétences de l'élève et favoriser l'accompagnement doit être développée. Un enseignement plus modulaire serait bénéfique, notamment pour les enfants précoces, dont la précocité est très inégale selon les domaines. Cela permettrait aux élèves de s'investir dans des activités tout en développant un sentiment d'appartenance à une école (Blaya, 2010a). La flexibilité est recommandée (Antonmattei & Fouquet, 2011).

Aux États-Unis s'est développé ce qu'on a appelé l'« *éducation alternative* » (Siegrist *et al.*, 2010). Le concept date des années 1930 (Dewey) mais n'est apparu vraiment qu'à partir des années 1960. Pour le *US department of Education*, l'école publique (élémentaire et secondaire) relève de l'éducation alternative lorsqu'elle répond aux besoins des étudiants en échec dans le système traditionnel en proposant une éducation non traditionnelle qui vient en soutien ou complément au système classique et qui ne relève pas non plus de l'éducation spéciale ou professionnelle.

Le mouvement prend de l'importance dans les années 1980-1990 devant la difficulté à traiter les problèmes de décrochage, d'échec, de délinquance, etc. Le but de cette éducation alternative est d'offrir aux élèves en situation d'échec dans le cursus traditionnel d'autres opportunités de recevoir une éducation.

Depuis les années 2000, les différentes réformes ont pour but de s'adresser à des publics de plus en plus hétérogènes en diversifiant les approches. L'éducation alternative s'institutionnalise petit à petit, même s'il est impossible de définir de quoi il s'agit tant les expérimentations sont variées, à l'image des publics auxquels elle s'adresse. Les *magnet schools*, *charter schools*, *vocational programs of study*, *technical programs of study* peuvent tous être considérés comme relevant de l'éducation alternative.

Il apparaît que cette éducation a des effets positifs sur le sentiment d'appartenance des élèves, l'implication de la communauté, l'estime de soi et la réussite des élèves.

La collaboration entre les différents acteurs est primordiale : école, emploi des jeunes, programmes des stages, service de protection de la jeunesse, système judiciaire, services sociaux et de santé, etc.

Répondre aux besoins des élèves

Si les besoins des élèves ne sont pas satisfaits, alors le risque de décrochage augmente : besoin de sécurité, besoin d'une relation de qualité, besoin d'adultes bienveillants et structurants, besoin de dignité et de justice, besoin de sens (Canivet *et al.*, 2006).

On rejoint ici la notion de **bienveillance**. Pour les élèves à risque, la présence d'adultes bienveillants (*supportive*) qui guident les élèves, les soutiennent et reconnaissent leur travail est primordiale. Un seul adulte de ce type peut faire la différence, et peut permettre à l'élève de développer un sentiment d'appartenance à l'école, ce qui est un facteur positif. Des relations bienveillantes de la part des enseignants peuvent diviser par deux le taux de décrochage. **Aux Pays-Bas** les *care committees* offrent des services socio-éducatifs aux élèves et sont présents dans 95 % des établissements (prioritairement dans la voie professionnelle) pour offrir aux jeunes l'accompagnement dont ils ont besoin et le soutien qui leur fait peut-être défaut au niveau familial. Cette idée d'accompagnement, de conseil (*guidance* au Danemark par exemple), de coaching (Autriche), de tutorat ou mentorat (Espagne) est très présente dans les travaux européens.

Ce qui se passe à l'échelle de l'établissement influe sur le maintien à l'école des élèves à risque :

- construire la confiance en offrant des opportunités de succès ;
- communiquer sur la pertinence de l'éducation pour l'avenir ;
- aider les élèves à développer leur motivation interne ;
- aider les élèves à développer des compétences de résolution de problème ;
- aider les élèves pour des problèmes personnels (santé, stress) ;
- créer un environnement bienveillant et



soutenant les élèves avec des relations authentiques entre les enseignants et les élèves (relations de confiance).

Parmi les élèves à risque de décrochage, beaucoup restent en fin de compte à l'école. Les chercheurs posent la question de la **résilience** qu'il serait plus efficace de développer chez les élèves plutôt que le repérage. En effet, certains estiment que plutôt que d'essayer de repérer les décrocheurs potentiels, **il vaudrait mieux s'atteler à développer des facteurs protecteurs qui permettent aux élèves de mieux se protéger** : des **compétences de résilience interne** (afin de les aider à créer du sens à partir de leur expérience scolaire) et **favoriser des relations aidantes entre adultes et élèves** pour les élèves à risque (Siegrist *et al.*, 2010). L'expérience des écoles publiques du Milieu waukee à partir de 1998, qui a concerné 2500 élèves sur sept ans, montre que le programme de résilience (*resiliency-based curriculum*) a eu des effets positifs sur le présentéisme, les résultats scolaires et a fait reculer le décrochage (Hupfeld, 2007).

Parmi les caractéristiques des élèves résilients, on peut citer la motivation, l'optimisme, l'autonomie (dans l'efficacité, l'organisation), les compétences sociales, les capacités à résoudre des problèmes, la gestion du stress, la capacité à faire des connections, etc. (Siegrist *et al.*, 2010).

Il ne faut pas attendre que les élèves soient effectivement en situation de décrochage, mais il est impératif de développer chez eux des compétences qui favorisent leur résilience pour les aider à faire face aux situations qui pourraient favoriser autrement le décrochage scolaire.

Le bien-être à l'école a fait l'objet d'un rapport de l'UNICEF dans lequel il apparaît que les Pays-Bas et les quatre pays d'Europe du Nord sont aux premières places alors que les États-Unis, la Lituanie, la Lettonie et la Roumanie sont en fin de classement. La France se situe au 13^e rang (sur 29) avec des performances très inégales (Adamson, 2013).

Des programmes de prévention

Des programmes de prévention existent, soit à destination des élèves et des enseignants, soit à destination des parents. Canivet *et al.*, (2007) présentent dans leur rapport deux instruments de prévention qui ont fait leurs preuves : un guide « **Clés pour l'adolescence** » a été publié en Suisse qui permet de travailler sur la confiance en soi, le climat de classe, la communication, l'écoute active. C'est un outil de développement personnel pour les jeunes qui sert au moment de la transition entre le primaire et le secondaire. Il a aussi pour but de rapprocher les parents de l'école. Un deuxième guide a d'ailleurs suivi : « **Clés pour l'action** ».

Au Canada, la méthode « **Les petits pas** » est un guide d'intervention et d'activités pour prévenir le décrochage à l'occasion du passage dans le secondaire.

Cahuc *et al.*, (2011) font mention de programmes américains qui ciblent les parents et qui ont des résultats probants. Le travail en direction des familles est important pour rapprocher les représentations des enseignants et celles des parents (Canivet *et al.*, 2006) : pour les premiers, les facteurs familiaux sont essentiels (absence de soutien familial, désintérêt des parents) alors que les seconds disent s'intéresser à la scolarité de leurs enfants et pointent plutôt les relations difficiles (ou l'absence de relation) avec les enseignants (réunions entre parents et enseignants infructueuses, manque de contact, etc.) Les chercheurs estiment que le rapprochement entre les familles et l'école (co-acteurs de ce processus) est une priorité dans la lutte contre le décrochage, pour limiter le choc entre deux cultures : la culture scolaire d'une part et les cultures familiales d'autre part (Douat, 2011). Au Danemark, les *Retention caravans* (programme visant à retenir dans le système scolaire, en particulier la voie professionnelle, les enfants de migrants), outre la formation des enseignants pour les publics migrants et l'aide aux devoirs pour les enfants proposent d'aider les parents en favorisant notamment la coopération entre eux.

L'Europe incite les États membres à prendre davantage en compte le public spécifique des EMNA (Enfants migrants nouvellement arrivés) qui sont de plus en plus nombreux et qui sont plus à risque de décrochage que les autres. Certains pays, à l'instar du Danemark et de la Suède accompagnent ces publics de manière complète (soutien linguistique, soutien scolaire, ouverture et coopération, éducation interculturelle, voir Dumcius *et al.*, 2013).

Réussite et persévérance scolaire

Depuis 2008, au Québec, une expérience vise à agir en amont pour éviter le décrochage et à favoriser la persévérance scolaire en ancrant l'action dans les territoires et en rapprochant l'école de la communauté (Perron *et al.*, 2013). Le but est l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification. La persévérance scolaire est donc un processus qui s'inscrit dans le temps et qui nécessite de prendre en compte des facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux.

L'objectif de ces alliances est de favoriser la réussite éducative. Les québécois distinguent la réussite éducative scolaire de la réussite éducative globale :

- la **réussite éducative scolaire** se réfère à l'acquisition des compétences nécessaires au développement cognitif et à la maîtrise des savoirs. Elle vise la construction d'un élève citoyen ainsi que l'obtention d'un diplôme. Le but est de favoriser l'insertion sociale et professionnelle des individus. La réussite éducative scolaire répond aux préoccupations de l'approche scolaire mentionnée ci-dessus ;
- la **réussite éducative globale** vise le développement complet des jeunes (physique, affectif, intellectuel, social, moral), l'accomplissement de soi, le bonheur. Elle correspond à une approche communautaire.

L'indice de persévérance et de réussite scolaire (IPRS) est calculé à partir du taux de réussite à l'épreuve ministérielle de langue d'enseignement, du taux de sortie sans diplôme ni qualifica-

tion, du taux de diplomation après 5 ans au secondaire et du taux de diplomation après 7 ans au secondaire.

La réussite scolaire serait liée à la capacité d'un élève à construire la confiance, à faire des connexions, à se fixer des buts, à gérer son stress, à améliorer son bien-être, et à comprendre sa motivation.

Des aptitudes de **coopération** seraient plutôt l'apanage des persévérants, alors qu'une forte **affirmation de soi et un individualisme** seraient plutôt celui des décrocheurs (Tièche-Christinat *et al.*, 2012).

MESURES CURATIVES

Raccrocher les décrocheurs

Les établissements publics en France qui scolarisent des élèves en situation de rupture d'école pour les préparer à un diplôme sont peu nombreux. Ils concernent un millier d'élèves environ et sont regroupés au sein de la [FESPI](#) (Fédération des établissements scolaires publics innovants). Ces établissements se trouvent uniquement dans certaines grandes villes (de Saint-Denis, 2012). La FESPI fédère une douzaine de collèges et lycées expérimentaux publics qui s'adressent soit à tous les élèves, soit à un public spécifique (dont les décrocheurs font partie). Le travail collectif est très présent, en partenariat avec les acteurs externes au système éducatif (collectivités, associations, fédérations de parents, etc.). Parmi les [établissements innovants](#), on trouve les microlycées, le PIL (Pôle innovant lycéen) ou encore le collège Clithène de Bordeaux.

D'après le rapport de l'AFEV, les dispositifs existants (mission locale, microlycées) sont assez efficaces : 80 % des jeunes auprès desquels ils ont enquêté ont élaboré un projet de formation (scolaire et/ou professionnelle) et ont pris conscience de l'importance d'une forma-

• Voir le rapport de la Ligue de l'enseignement (2012), pour une présentation des micro-lycées.



tion diplômante pour favoriser leur insertion professionnelle. L'accompagnement individualisé dont ils ont pu bénéficier est un atout (Bavoux & Pugin, 2012). Le PIL autorise une grande liberté pédagogique mais la réussite de ce dispositif dépend de la bonne volonté des enseignants (Balas, 2012).

La question du raccrochage par le diplôme ou par la formation professionnalisante se pose depuis longtemps, la deuxième option étant largement favorisée par rapport à la première (de Saint-Denis, 2012) dans les dispositifs les plus anciens comme les E2C (Balas, 2012).

Bernard (2011) cite des évaluations réalisées aux États-Unis qui montrent que la réussite des programmes alternatifs est soumise à certaines conditions : un environnement d'apprentissage rassurant, une équipe investie et aidante, une culture scolaire qui encourage la prise de risque, l'autonomie et la collégialité professionnelle, un fort taux d'encadrement et des classes à faible effectif afin d'encourager l'engagement personnel de l'élève.

Une expérimentation sur le décrochage a vu le jour en 2009 en France, impliquant 20 lycées dont 16 lycées professionnels sur divers territoires, initiée par le projet « Professionnalisation de la lutte contre le décrochage scolaire ». Elle incite à mettre en place des GAIN (Groupes d'aide à l'insertion) dans les rectorats. Le but est de « raccrocher les décrocheurs ». Les GAIN regroupent au sein d'un établissement l'équipe de direction, les CPE, le conseiller d'orientation psychologue, l'assistante sociale, l'infirmière, les professeurs, etc. Les élèves peuvent se voir proposer du tutorat, la participation à un atelier ou à une activité au sein de l'établissement, ou encore la visite d'une entreprise (Divay, 2013).

Territorialiser la prise en charge du décrochage

La recherche s'accorde sur l'intérêt de territorialiser la prise en charge du décrochage scolaire, c'est-à-dire associer les acteurs de

l'école, les collectivités territoriales, les partenaires extérieurs (parents, associations, entreprises, institutions, etc.) en mettant en cohérence les actions des uns et des autres. Actuellement, il y a un effet mille-feuilles où chacun intervient à son niveau sans connaître le travail des autres, ce qui ne contribue pas à l'efficacité des prises en charge. Certains élèves peuvent être pris en charge par plusieurs acteurs et d'autres passer à travers les mailles du filet. Chaque partenaire a un rôle à jouer : les associations (locales et/ou nationales) par exemple ont su garder un lien avec les familles, chose que l'école ne parvient pas toujours à faire (Balas, 2012 ; Plunus, 2012), et ont un rôle complémentaire à partir de leurs compétences propres (Moreau, 2013).

Un récent rapport du CEREQ préconise une **politique territorialisée de prévention du décrochage** pour lutter contre les difficultés des individus et des familles liées à la précarité des conditions de vie (personnelle et professionnelle) ou à la fragilité culturelle (Bou-desseul *et al.*, 2012). Les québécois sont allés très loin dans cette territorialisation et ont donné naissance au concept d'alliances éducatives, concept qui a été repris et qui se développe.

DE NOUVELLES ALLIANCES ÉDUCATIVES

On parle souvent de « collaboration » ou de « partenariat », mais le terme d'« alliances » suppose « *un investissement fort des acteurs en fonction d'un but alors que l'idée de collaboration implique la complémentarité entre professionnels* » (Tièche-Christinat *et al.*, 2012). L'alliance éducative première concerne certainement celle entre l'enseignant et les élèves. Le soutien émotionnel fourni par l'enseignant est primordial pour la réussite de l'élève (Lessard *et al.*, 2012).

Devant la diversité des situations et des causes de décrochage, il est nécessaire de faire intervenir plusieurs professionnels de différents champs : enseignants, personnels de l'établissement, aide à la jeunesse, secteur de la santé, de la justice, du parascolaire, police, etc. (Gilles *et al.*, 2012). Mais

tant que le jeune potentiellement décrocheur ne pose pas de problème, aucune alliance n'est mise en place. Lorsque le problème se présente, on a alors tendance à externaliser sa prise en charge vers une structure extérieure spécialisée, donc le temps des collaborations et/ou alliances est dépassé. S'occuper des décrocheurs au moment où ils décrochent est inefficace. Mieux vaut un « *continuum de services tout au long de la scolarité* » (Tièche-Christinat *et al.*, 2012).

Des alliances éducatives permettent d'avoir une vision plurielle et globale de la situation d'un jeune, de mettre en place un dispositif ponctuel d'accompagnement plus ciblé avec mise en synergie des forces, d'avoir une influence sur les établissements (projet pédagogique en cohérence avec les réalités locales, collaborations avec l'extérieur) et

d'évaluer l'impact des politiques sectorielles (Plunus, 2012). Les Pays-Bas parlent du « triangle doré » pour la coopération entre l'État, les municipalités et les écoles (et les entreprises, moins impliquées toutefois). Au Danemark, la coopération entre le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Emploi, les municipalités, les partenaires sociaux (syndicats et organisations patronales) est mise en œuvre dans les programmes *Youth Packages* pour lutter contre le décrochage.

En France, les dispositifs de remédiation mis en place par l'Éducation nationale s'inscrivent dans des partenariats locaux, qu'il s'agisse des classes et ateliers relais, des établissements de réinsertion scolaire (ERS), des Missions générales d'insertion (MGI) ou des dispositifs CLAIR (Antonmattei & Fouquet, 2012).

L'exemple de la Suisse :

Le chômage des jeunes est devenu préoccupant au début des années 1990 et a motivé la prise en compte du décrochage pour des raisons économiques. Dans le canton de Vaud ont été mises en place des structures visant à raccrocher les élèves. Les structures MATAS (Modules d'activités temporaires et alternatives à la scolarité) sont des structures « parenthèses », c'est-à-dire qu'elles sont transitoires et visent la rescolarisation des jeunes dans le système classique. Elles s'inscrivent dans un parcours scolaire, avec un principe de pédagogie compensatoire ou réparatrice : réadapter les jeunes aux normes pour qu'ils rejoignent le système scolaire. Pour les élèves qui sont en fin de parcours, ils sont préparés à une entrée sur le monde du travail.

Il existe aussi des structures individualisantes : petites structures, disponibilité des enseignants, rupture de rythme, différenciation des programmes, intervention de thérapeutes et personnes externes... dont le but est d'une part la **restauration de l'individu** (prise en compte de ses besoins et souffrances) et d'autre part la **restauration pédagogique**, avec une diversification des intervenants, des contenus abordés. Le recours aux **pédagogies alternatives** est fréquent (pédagogies coopératives, différenciée, individualisée, active, participative, de projet, etc.). Ces structures fonctionnent sur le principe des **alliances éducatives** (équipes pluridisciplinaires, conseillers d'orientation, thérapeutes, enseignants spécialisés, maîtres sociaux professionnels, éducateurs, psychologues, orthophonistes, etc.), mais mentionnent peu les partenariats avec l'extérieur, si ce n'est avec les parents et des structures de formation ou des entreprises (Tièche-Christinat *et al.*, 2012).



DEUX APPROCHES POUR CES ALLIANCES

Potvin et Pinard (2012) distinguent deux approches concernant les alliances éducatives :

- **l'approche scolaire** : elle met l'accent sur les interactions entre l'environnement scolaire, familial et l'expérience de l'élève. Les alliances sont internes à l'école et ont pour but de répondre aux missions premières de l'école : instruction, socialisation, qualification. Le décrochage est plutôt perçu comme un problème scolaire et familial, l'objectif des prises en charge est l'engagement du jeune dans sa scolarité. Le décrochage est expliqué par des variables proximales à l'élève, la prévention est centrée sur l'élève (qualité de ses apprentissages scolaires, de sa socialisation, de son engagement scolaire et parascolaire), les enseignants (pédagogie, gestion de classe, relation entre enseignant et élève), l'école (climat socio-éducatif, sécurité) et les parents (soutien affectif, engagement et encadrement parental) ;
- **l'approche communautaire** : née il y a une quinzaine d'année au Québec (région de Saguenay-Lac-Saint-Jean), elle se veut plus globale. Les alliances éducatives ont surtout lieu au niveau du périscolaire. Le décrochage dans cette approche est vu comme un problème social essentiellement et concerne donc toute la communauté. La responsabilité des actions à mener est partagée par tous les acteurs. Les actions sont centrées sur un territoire (hors l'école). Cette approche a été reprise au niveau du ministère de l'Éducation du Québec et est à l'origine de la création des IRC (Instances régionales de concertation)●. Cette approche correspond à ce qui se fait en Belgique avec le dispositif de concertation intersectorielle de lutte contre le décrochage (Gilles *et al.*, 2012 ; Plunus, 2012) ou en France avec le Projet personnel de réussite éducative.

Ces deux approches n'agissent pas sur les mêmes systèmes et variables. Il est donc souhaitable d'adopter une approche

mixte, en clarifiant bien les rôles et objectifs de chacun, afin de créer un univers cohérent pour les jeunes où tous les acteurs sont des « *médiateurs entre l'élève et des construits sociaux* ». En effet, il a été montré qu'agir uniquement sur l'enfant est inefficace si rien ne change pour la famille ou d'autres acteurs de l'environnement. L'implication des parents est primordiale, il convient de trouver de nouvelles formes de collaboration (Potvin & Pinard, 2012 ; Blaya, 2010a).

TROIS NIVEAUX D'ALLIANCES

Dans l'ouvrage de Gilles (*et al.*, 2012) issu du [colloque 2010](#) de l'AMSE (Association mondiale des sciences de l'éducation) sur les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire (les pays concernés sont la Belgique, la Bolivie, le Québec, la France, le Luxembourg, la Suède et la Suisse), Potvin et Pinard (2012) distinguent trois niveaux d'alliance éducative : niveaux micro, méso et macro.

Niveau micro : jeune-famille-école

Il s'agit là d'une approche scolaire qui fait écho au concept de réussite éducative scolaire (plutôt qu'au concept de réussite éducative globale). L'accent est davantage mis sur les pratiques pédagogiques qui ont des effets positifs sur la persévérance scolaire et la réussite des élèves (Lessard *et al.*, 2012) et sur le rapprochement des cultures scolaire et familiale à l'origine des malentendus entre les familles et l'école (Esterlé, 2012).

Niveau méso : sphères sociale, judiciaire, monde de la santé

Que ce soit en Suisse alémanique avec les classes *Time-out* (Gilles *et al.*, 2012), en France avec les classes relais ou en Belgique francophone avec les SAS (Services d'accrochage scolaire) ou encore avec la mise en œuvre de la pédagogie institutionnelle, on assiste à de nouvelles alliances avec d'autres adultes et d'autres enseignants. Dans le canton de Vaud

● Pour aller plus loin sur cette approche communautaire, lire aussi l'article de Perron et Veillette (in Gilles *et al.*, 2012), notamment sur l'action du CREPAS (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, au Québec).

(Suisse romande), les structures de ce type travaillent sur deux dimensions : sur l'individu et son identité mais aussi sur une approche de l'apprentissage et du travail en classe. Travailler sur ces deux aspects en simultané nécessite l'intervention de plusieurs acteurs : enseignants, thérapeutes, éducateurs, maîtres socio-professionnels, artisans. « *Les alliances ont ainsi une coloration pédagogique, éducative et sociale et nécessitent sans nul doute un travail de partenariat exigeant, faute de quoi la réussite de l'accrochage pourrait être malmenée* » (Gilles *et al.*, 2012).

Niveau macro : dispositifs communautaires qui mettent en œuvre des alliances au sein de régions ou d'états

Les alliances de niveau macro ont été expérimentées par le CREPAS (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire) au Québec et ont mobilisé de nombreux acteurs au niveau d'une région (jeunes, parents, enseignants, monde scolaire, élus, gouvernement, syndicats, intervenants en santé publique, entreprises, etc.) dans le but de prévenir l'abandon des études. Ces actions communautaires servent de catalyseurs pour des changements éducatifs (Perron & Veillette, 2012).

Aux États-Unis, on prend conscience de l'intérêt de telles alliances à la fin des années 1990 où apparaissent par exemple des *alliance schools* qui, au Texas, en partenariat avec l'IAF (*Industrial Areas Foundation*) promeuvent de nouvelles approches de soutien aux enfants de milieu défavorisé dans une centaine d'écoles. À cette période, le BUILD (*Baltimoreans United In Leadership Development*), soutenu aussi par l'IAF, a amélioré le système scolaire de la région de Baltimore, malgré un contexte de déclin industriel, de ségrégation et de pauvreté. Ces initiatives se sont davantage développées après l'élection de Barack Obama à la Maison blanche. Ces alliances éducatives et cette approche communautaire prennent de l'importance si l'on en juge par la création d'une SIG (*Special Interest Group*) sur ce thème, au sein de l'AERA (*American Educational*

Research Association) en août 2007. Il y a aujourd'hui entre 500 et 800 groupes de ce type aux États-Unis qui travaillent à l'amélioration du système éducatif dans une approche communautaire (Gilles *et al.*, 2012).

QUELQUES EXEMPLES

Le rapport des inspections générales détaille la façon dont ces alliances fonctionnent (ou devraient fonctionner) en France et fournit le détail du cadre législatif concernant les maires, les conseils généraux, la protection de l'enfance (Antonmattei & Fouquet, 2010). L'importance d'un échange d'informations entre les différents acteurs a motivé la création du SIEI (Système interministériel d'échange d'information). Dans la foulée du SIEI sont créées les plateformes de coordination pour la prévention du décrochage scolaire qui associent au niveau d'un territoire différents acteurs : responsables de l'éducation nationale, de l'enseignement agricole, des CFA (Centre de formation en alternance), des [missions locales](#), du service public de l'emploi, du réseau d'information jeunesse et des collectivités territoriales. Ce dispositif, sous la responsabilité du préfet, a pour but de coordonner les actions de repérage et de « raccrochage » pour que toutes les solutions puissent être envisagées et éviter les doublons dans les prises en charge ou l'absence totale de prise en charge. (Antonmattei & Fouquet, 2011 ; Lachaud *et al.*, 2013).

Au Québec ou aux Pays-Bas, le suivi des élèves se trouve facilité par l'attribution à chaque élève d'un numéro (code) en début de scolarité, ce qui permet de tracer les parcours et de connaître en temps réel chaque situation individuelle.

Au Luxembourg, la coordination des interventions des différents acteurs (enseignants, éducateurs, psychologues, enseignants formés à l'orientation scolaire, mais aussi des parents ou des entreprises) est dévolue à l'ALJ (Action locale pour jeunes), créée localement en 1984 et qui a été officialisée sur tout le territoire en 2008. L'ALJ dépend du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (Houssemand & Meyers, 2012).



L'exemple du Luxembourg

Bien que le Luxembourg soit un pays riche, le décrochage scolaire concerne un nombre très important de jeunes (17,8 % en 2009), même si le taux de chômage est faible par rapport à la moyenne européenne (de 4 à 6 %). L'ALJ intervient d'une part dans les écoles, en organisant des stages en entreprises, en faisant du conseil et de l'encadrement d'élèves pour l'orientation et d'autre part en milieu ouvert pour une prise en charge des adolescents en difficultés et pour élaborer avec eux un parcours individuel d'insertion. Les intervenants sont des éducateurs. L'ALJ intervient à différents niveaux : auprès des élèves en difficulté scolaire ou déjà sortis de l'école ; auprès des lycées pour les aider à chercher des solutions générales ; auprès du système éducatif afin d'évaluer son efficacité et de monitorer les nouvelles mesures d'intervention. L'ALJ a en fait une position de médiation, les éducateurs sont des tiers indépendants, gage de neutralité par rapport aux acteurs concernés par l'alliance éducative : l'école, les familles et les entreprises.

POUR ALLER PLUS LOIN

Le décrochage est un processus long et difficilement perceptible avant son constat effectif. Les facteurs scolaires s'avèrent importants mais sont accompagnés d'autres facteurs familiaux, sociaux ou encore personnels. Toutes les sociétés sont en proie à ce problème, même s'il se pose dans des termes différents. Bien souvent, les politiques éducatives, les valeurs et modes d'organisation des systèmes éducatifs sont eux-mêmes des facteurs favorisant le décrochage.

En France, l'idéologie méritocratique « met en exergue la responsabilité personnelle de chacun dans sa réussite sociale, et donc aussi ses échecs » (Brown *et al.*, 2010). Or, les sociologues ont bien montré que l'origine sociale des individus a une influence importante sur leur devenir. Les inégalités sociales deviennent des inégalités scolaires. Parler du mérite individuel est donc un leurre, d'autant plus évident lorsqu'on connaît l'influence de l'enseignant, de la classe et de l'établissement dans la réussite des élèves (Brown *et al.*, 2010). Pour Duru-Bellat (2006), la méritocratie reste un mythe nécessaire, mais la logique de compétition qui lui est inhérente est incompatible avec celle de l'école.

« Il serait sage, vu les incertitudes qui entachent le mérite, d'organiser une sélection explicite intégrant, au-delà du niveau académique, de multiples critères de la valeur des élèves, et laissant la porte ouverte à de secondes chances. Dans ce modèle, la logique du mérite scolaire interviendrait de manière plus tardive, plus circonscrite, moins écrasante et hégémonique, et des mérites autres que ceux filtrés par les épreuves scolaires seraient reconnus » (Duru-Bellat, 2006).

Le diplôme prend un rôle de plus en plus important dans l'insertion professionnelle ce qui fait de l'absence de diplôme un réel handicap. Dans les années 1970, les jeunes non diplômés avaient 1,5 fois plus de risques d'être au chômage que les diplômés, ils en

ont 2,5 fois plus depuis le début des années 1990. Le fossé entre non-diplômés et diplômés s'accroît donc considérablement (Cahuc et al., 2011).

Faut-il pour autant plus d'éducation ? Duru-Bellat (2006) estime que si le « toujours plus d'éducation » est légitime pour les individus, il faut s'interroger sur ses finalités. D'autre part, on ne peut pas concevoir la même éducation pour limiter les inégalités sociales ou pour soutenir l'innovation et la croissance. Il convient d'envisager davantage d'éducation commune et moins d'éducation non régulée ; plus d'homogénéité des enseignements à certains niveaux et plus de diversité à d'autres. L'auteur estime qu'il vaut mieux raisonner en termes de contenus que de niveau, en termes de qualité que de quantité.

« Avec la multiplication des diplômés qui garantit l'extension de son emprise, la méritocratie peut fonctionner toujours plus comme une idéologie qui vient légitimer les inégalités : la méritocratie est bien une "lutte intégratrice et, du fait du handicap initial, reproductrice" (Bourdieu, 1978) » (Duru-Bellat, 2006).

L'allongement de la durée d'études a un effet pervers dans la mesure où son financement se fait au détriment de ceux qui ne poursuivent pas d'études. Cet objectif a priori positif cache en fait un creusement des inégalités qui vient accentuer les risques de décrochage des populations les plus fragiles.

Notes



BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les notices correspondantes dans notre [bibliographie collaborative](#) qui comprend les références complètes et les accès éventuels aux articles cités (libres ou payants selon les abonnements électroniques de votre institution).

- Adamson Peter (2013). *Le bien-être des enfants dans les pays riches : Vue d'ensemble comparative*. Florence : UNICEF, n° 11.
- Antonmattei Pierre & Fouquet Annie (2011). *La lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire*. Paris : IGEN.
- Avery Helen (2012). « Le modèle suédois : leçons et perspectives ». In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche-Christinat Chantal (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang, p. 239-257.
- Balas Guillaume (2012). *Lutter contre le décrochage scolaire : Vers une nouvelle action publique régionale*. Paris : Fondation Jean Jaurès.
- Bavoux Pascal & Pugin Valérie (2012). *Étude exploratoire sur les jeunes décrocheurs*. Lyon : AFEV.
- Baye Ariane, Demeuse Marc, Nicaise Julien et al. (2005). *Equity in European educational systems : A set of indicators*. Liège : Commission Européenne.
- Bernard Pierre-Yves (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Blaya Catherine (2009). « L'absentéisme des collégiens : Prévalence et caractéristiques ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 42, n° 4, p. 39-58.
- Blaya Catherine (2010a). *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya Catherine (2010b). « Décrochage scolaire : Parents coupables, parents décrocheurs ? ». *Informations sociales*, n° 161, p. 46-54.
- Blaya Catherine (2012). « Les priorités de l'action publique ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 496, mars, p. 50.
- Blaya Catherine & Fortin Laurier (2011). « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 1, p. 55-85.
- Boudesseul Gérard & Vivent Céline (2012). « Décrochage scolaire : Vers une mesure partagée ». *Bref du CEREQ*, n° 298-1, avril.
- Boudesseul Gérard, Grelet Yvette & Vivent Céline (2012). « Les risques sociaux du décrochage : Vers une politique territorialisée de prévention ? ». *Bref du CEREQ*, n° 304, décembre.
- Brown Phillip, Duru-Bellat Marie & van Zanten Agnès (2010). « La méritocratie scolaire ». *Sociologie*, vol. 1, n° 1, p. 161-175.
- Cahuc Pierre, Carcillo Stéphane, Galland Olivier & Zylberberg André (2011). *La machine à trier : Comment la France divise sa jeunesse*. Paris : Eyrolles.
- Canivet Catherine, Cuche Catherine, Jans Véronique et al. (2006). *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ?* Namur : Université de Namur, FUNDP, n° 114/05.
- Canivet Catherine, Cuche Catherine & Lombart Anne-Françoise (2007). *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ?* Namur : Université de Namur, FUNDP, n° 114/05.
- Caraglio Martine (2013). « Les élèves handicapés : Des décrocheurs invisibles ? ». *Administration et éducation*, n° 137, mars.
- de Saint Denis Éric (2012). « Une politique sans ambition ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 496, p. 51-54.
- Demeuse Marc, Frandji Daniel, Greger David et al. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome 1 : Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.
- DEPP (dir.) (2012). « Sortants sans diplôme et sortants précoces ». *Note d'information*, n° 12.15.

- Desclaux Bernard (2012). « Vers une treizième mesure ? ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 496, mars, p. 66-67.
- Divay Sophie (2013). « Gestion de l'absentéisme en lycée professionnel : De la règle à la pratique ». *Bref du CEREQ*, n° 305, janvier.
- Douat Étienne (2011). *L'école buissonnière*. Paris : La Dispute.
- Dumcius Rimantas, Siarova Hanna, Nicaise Idesbald et al. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembourg : Commission européenne.
- Duru-Bellat Marie (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Éd. du Seuil.
- Endrizzi Laure (2009). *La relation école-emploi bousculée par l'orientation*. Dossier d'actualité VST INRP, n° 47, septembre. Lyon : INRP, p. 1-26.
- Esterlé Maryse (2012). « La relation parents-école ». In Loannides Ariane & Robert Richard (dir.). *Comment lutter contre le décrochage scolaire ?* Paris : La ligue de l'enseignement, p. 14-18.
- Esterlé Maryse & Douat Étienne (2010). « La prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire : L'école en tensions ». *Questions pénales*, vol. 23, n° 2, p. 1-4.
- Feyfant Annie (2012). *Enseignement primaire : Les élèves à risque (de décrochage)*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 80, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Fortin Laurier, Potvin Pierre, Marcotte Diane & Royer Égide (2012). « Comparaison des facteurs personnels, familiaux et scolaires entre les garçons et les filles décrocheurs en problèmes de comportement au secondaire ». In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang, p. 59-79.
- Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.) (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre Le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Gilles Jean-Luc, Tièche Christinat Chantal & Delévaux Olivier (2012). « Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire ». In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang, p. 3-18
- Goémé Philippe, Hugon Marie-Anne & Taburet Philippe (2012). *Le décrochage scolaire : Des pistes pédagogiques pour agir*. Paris : CRDP de l'académie de Paris.
- Houssemand Claude & Meyers Raymond (2012). « Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire ». In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang, p. 41-57.
- Hugon Marie-Anne (2010). « Lutter contre le décrochage scolaire : Quelques pistes pédagogiques ». *Informations sociales*, n° 5, p. 36-45.
- Hupfeld Kelly (2007). « Resiliency skills and dropout prevention : A review of the literature ». *Scholar Centric*.
- Lachaud Franck-Olivier, Veillette Suzanne & Morin Isabelle (2013). « La "plate-forme décrochage scolaire". Politique interministérielle ». *Administration et éducation*, n° 137, mars.
- Lessard Anne, Poirier Martine & Fortin Laurier (2012). « La gestion de classe : une alliance entre l'enseignant et l'élève ». In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang, p. 83-108.
- Loannides Ariane & Robert Richard (2012). *Comment lutter contre le décrochage scolaire ?* Paris : La ligue de l'enseignement.
- Mons Nathalie (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.



- Moreau Gérard (2013). « Décrochage : les associations d'éducation populaire s'engagent ». *Administration et éducation*, n° 137, mars.
- Pain Jacques (2012). « Déscolariser le décrochage ». In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang, p. 193-205.
- Palheta Ugo (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
- Perron Michel & Veillette Suzanne (2011). « Territorialité, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire : Le cas du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean ». *Économie et Solidarités*, vol. 41, n° 1-2, p. 104-127.
- Perron Michel, Veillette Suzanne & Morin Isabelle (2013). « Persévérance scolaire, territorialité et mobilisation des acteurs : État des lieux au Québec ». *Administration et éducation*, n° 137, mars.
- Plunus Ghislain (2012). « Un exemple de mise en place d'alliances éducatives dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire en communauté française de Belgique ». In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang, p. 207-222.
- Potvin Pierre & Pinard Renée (2012). « Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire ». In Gilles Jean-Luc, Potvin Pierre & Tièche Christinat Chantal (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang, p. 129-147.
- Schajer Alexandre (2013). « L'école de la deuxième chance : une réponse innovante pour l'insertion sociale et professionnelle ». *Administration et éducation*, n° 137, mars.
- Siegrist Jerry, Drawdy Lilli, Leech Donald *et al.* (2010). « Alternative education: New responses to an old problem ». *Journal of Philosophy and History of Education*, n° 60, p. 133-140.
- Steedman Hilary & Verdier Éric (dir.) (2010). *Les élèves sans qualification : la France et les pays de l'OCDE*. Paris : Haut conseil de l'éducation.

Notes



▶ **Pour citer ce dossier :**

Thibert Rémi (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers d'actualité :**

● Rey Olivier (2013). *Décentralisation et politiques éducatives*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 83, avril. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=83&lang=fr>

● Reverdy Catherine (2013). *Des projets pour mieux apprendre ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 82, février. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>

● Marie Gaussel (2013). *Aux frontières de l'École ou la pluralité des temps éducatifs*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 81, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=81&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers d'actualité**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45