

ETAPE

Évaluation des Trajectoires des jeunes et de l'Accompagnement vers la Professionnalisation et l'emploi

Échanges de savoirs sur le décrochage scolaire

Programme de l'échange de savoirs

MSH Ange Guépin, salle de conférence (rdc)

Mardi 26 juin 2012

14h

Thierry Berthet (DR CNRS, Centre Emile Durkheim, Céreq Aquitaine) et Véronique Simon (chargée d'études, Céreq Aquitaine)

« Politiques régionales de luttes contre le décrochage scolaire. Une approche par les capacités »

15h45

Pierre-Yves Bernard (MCF, CREN)

« L'évaluation des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire »

Pré-rapport

Pierre-Yves Bernard, CREN

Contexte

Ces dernières années ont vu se développer en France l'expression « décrochage scolaire » pour désigner certains parcours scolaires « problématiques ». Plusieurs textes institutionnels désignent sous cette expression les sorties du système scolaire sans diplôme. On trouve notamment une définition formelle des sorties prématurées du système éducatif dans le code de l'éducation. L'article L 313-7 (loi 2009-1437 du 24 novembre 2009-article 36) désigne la population susceptible de bénéficier de l'action publique en ce domaine comme les « *anciens élèves ou apprentis qui ne sont plus inscrits dans un cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire* ». **Le décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010 fixe ce niveau de qualification. Il correspond « à l'obtention :**

1° Soit du baccalauréat général ;

2° Soit d'un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles et classé aux niveaux V ou IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation. »

Cette **mise à l'agenda de la question du décrochage scolaire** s'inscrit dans un contexte européen. L'un des grands objectifs de la stratégie « Europe 2020 », suivant en cela le « processus de Lisbonne » amorcé en 2000, est de réduire le taux d'abandon scolaire, qui s'élevait à 14,4 % en 2009, à moins de 10 % d'ici l'année 2020. La Commission européenne invite les pays à mettre en place des mesures de prévention, d'intervention et de compensation, en favorisant les échanges d'expériences et de bonnes pratiques entre les États membres (Commission Européenne, 2011), ce qui suppose l'engagement de multiples acteurs institutionnels aux niveaux national, régional et local.

Si on remonte plus loin dans le temps, la notion de décrochage scolaire trouve ses premiers usages aux Etats-Unis dès l'après-guerre, dans le contexte de la généralisation de la scolarisation secondaire dans ce pays. Le terme s'impose plus tard dans l'ensemble des pays développés au fur et à mesure que se diffuse la norme d'une scolarité secondaire complète pour tous (Bernard, 2011).

Importée tardivement dans un contexte français qui faisait davantage cas de la question des niveaux de qualification, elle semble aujourd'hui occuper une place centrale dans la définition des publics « problématiques ». L'attention portée sur les sorties précoces du système éducatif constitue une forme de paradoxe : alors que ces sorties diminuent tendanciellement, elles sont davantage visibles à travers directives politiques, dispositifs de prévention ou de remédiation. On peut toutefois comprendre ce paradoxe en considérant le couplage d'une démocratisation quantitative de l'enseignement secondaire avec le maintien de difficultés scolaires importantes pour un public issu majoritairement des catégories les plus défavorisées de la population. Mais alors que les années 1970 avaient vu émerger la question scolaire sous la désignation de l'échec (Ravon, 2000), l'usage du mot décrochage semble déplacer la problématique scolaire. En effet, poser la question de l'échec scolaire c'est situer le problème à l'intérieur du système éducatif, à partir des critères propres à l'institution. L'élève en échec est celui qui ne répond pas aux exigences propres de l'institution. Le problème du décrochage est plus large, moins restreint au seul niveau scolaire, et exprime davantage un défaut d'intégration (Glasman, 2004).

On peut dès lors considérer la mise à l'agenda du décrochage scolaire comme un aspect d'une remise en cause plus générale des principes structurant l'institution scolaire dans sa forme la plus académique. La référence au modèle des conventions éducatives c'est-à-dire « *les conceptions du « juste et de l'efficace » qui prédominent en matière d'éducation et de formation* » dans une société (Verdier, 2000) permet ainsi d'éclairer les opérations de légitimation, de justification et de critiques au fondement de l'action publique de traitement du décrochage scolaire (Bernard, 2009).

État de la littérature et enjeux

Cette construction du problème amène à interroger la question des périmètres et des définitions. On peut schématiser les différences d'approches du décrochage scolaire à partir de deux oppositions. La première porte sur l'**opposition acte / processus**. C'est une opposition assez classique en sciences sociales : d'un côté le fait social défini comme réalité objective, indépendamment des personnes, de l'autre le fait social construit à partir d'un ensemble d'interactions (Ramognino, 2004). Selon le premier point de vue, le décrochage peut être ainsi défini comme une situation objective, clairement identifiable, et dont la fréquence peut faire l'objet d'une mesure quantitative. Dans cette acception du terme, le décrochage n'est pas défini *a priori* par une série de facteurs ou de motivations individuelles. Il constitue un fait social par sa régularité dans une collectivité donnée, au-delà des explications contingentes à chaque situation individuelle. Cette posture est aujourd'hui

dominante dans les institutions en charge des politiques éducatives, notamment dans une perspective de mesure statistique du phénomène.

Selon la conception opposée, le décrochage scolaire ne peut être pensé en dehors des perceptions, des attitudes, des comportements qu'ont les acteurs sociaux en situation. S'arrêter au « passage à l'acte » relève de l'illusion scientifique et occulte les ressorts d'un processus qui ne peut s'identifier à son seul repérage institutionnel. Selon cette approche, le plus important se situe dans les interactions entre maître et élèves, au sein de l'école, ce qui amène à porter une attention particulière aux parcours, et mettre au centre des analyses les phénomènes de malentendus cognitifs, quand les élèves ne perçoivent pas les enjeux des apprentissages en termes de rapport au savoir. (Bonnéry, 2007).

La seconde opposition porte sur le statut du décrochage scolaire comme objet d'études. S'agit-il d'un **concept scientifique** ou est-ce seulement une **catégorie institutionnelle**, non pertinente pour comprendre ce qu'elle est censée représenter ? Même si on s'accorde sur le caractère historiquement situé du problème, il n'y a pas consensus sur l'autonomie de l'objet par rapport aux constructions institutionnelles, et donc sur la scientificité d'une conceptualisation du décrochage scolaire. De ce point de vue, le décrochage est un problème « réel » : qu'il soit acte ou processus, on peut définir le décrochage indépendamment de son repérage institutionnel. Avant même sa désignation dans l'espace public, il constituerait un problème social, au sens de la perception de situations vécues comme dommageables pour les personnes qui sont dans ces situations ou pour des tiers. Il peut donc faire l'objet d'une conceptualisation, même si celle-ci utilise d'autres termes que celui de « décrochage » (voir par exemple la notion de « rupture scolaire » chez Millet et Thin, 2005).

Pour d'autres auteurs cependant, le décrochage scolaire est une construction sociale et politique qui occulte la réalité des rapports sociaux. Sa définition est avant tout un enjeu afin de délimiter la sphère d'action de champs professionnels en construction, et la désignation de catégories à risque. Ce n'est donc pas une catégorie scientifique, et son usage par les acteurs doit faire l'objet d'une approche critique de dévoilement. Il y a donc derrière cette illusion des catégories institutionnelles, une réalité objective, celle des rapports sociaux. Dans cette perspective, on peut focaliser l'attention sur la désignation des publics et les opérations de catégorisation, soit à partir des interactions entre le public et les professionnels (processus d'étiquetage), soit à partir de la construction de dispositifs, de champs professionnels, etc., ces deux approches n'étant d'ailleurs pas exclusives (Geay, 2003).

Ces différences de posture amènent bien évidemment à privilégier des analyses très différentes du phénomène. La première approche, fondée sur une conception objectiviste et quantifiable du phénomène s'efforce de déterminer des facteurs de risque, dans la lignée des nombreux travaux nord-américains sur ce phénomène (Blaya, 2010). Insister sur les processus amène plutôt à privilégier une approche qualitative des phénomènes sociaux et scolaires en jeu dans les ruptures scolaires (Millet et Thin, 2005). Les approches critiques, à l'opposé, réfutent les ambitions d'une « *science du décrochage* » qui ignorerait les conditions politiques de la construction du problème.

Plus généralement la question du décrochage scolaire suscite un débat plus large sur **l'opposition social / scolaire dans la responsabilité des ruptures de scolarité**. Cette opposition repose sur la distinction entre deux ordres de phénomènes. D'une part, tout ce qui renvoie au contexte socio-économique que connaissent les jeunes, y compris le milieu éducatif familial dans lequel ils ont été élevés : le milieu social, le quartier d'habitation, la situation économique du bassin d'emploi, l'offre de formation disponible et accessible, etc. D'autre part, tout ce qui se rattache au contexte de scolarisation : expériences scolaires,

caractéristique des établissements, pratiques pédagogiques, etc. On peut interpréter cette distinction d'un point de vue scientifique mais aussi en termes politiques. Du côté des approches scientifiques, ces deux ordres de phénomènes renvoient, du moins en France, à deux paradigmes successifs des analyses des inégalités scolaires. Alors que les théories de la reproduction mettaient en avant les déterminations du milieu social dans le monde scolaire, le tournant interactionniste et constructiviste a amené la recherche à davantage regarder ce qui se passait dans la « boîte noire » de la classe et des relations entre enseignants et élèves. D'un point de vue politique, mettre en avant un ensemble de facteurs ou un autre implique des choix qui peuvent avoir un impact important sur l'orientation prise par les pouvoirs publics en matière éducative.

Les travaux existants montrent que ce sont finalement les **carrières scolaires** qui sont au cœur des parcours menant au décrochage scolaire. Cela est assez bien documenté pour les études en termes de facteurs de risque qui mettent au premier plan les caractéristiques scolaires des élèves. Les meilleurs prédicteurs du décrochage scolaire dans le secondaire sont les difficultés scolaires rencontrées par les élèves, que ce soit sous forme de redoublements, de notes faibles ou de scores en dessous de la moyenne sur des tests standardisés. Cette centration sur les carrières scolaires est confirmée par l'étude des processus de décrochage scolaire, qu'il s'agisse d'études empiriques et qualitatives, ou d'études reposant sur une modélisation théorique (Bernard, 2011). Toutefois, force est de constater que ces parcours problématiques touchent majoritairement les enfants des catégories les plus défavorisées socialement et culturellement. À cet égard, la préoccupation politique du décrochage scolaire révèle certainement une nouvelle forme de question sociale (Millet et Thin, 2005).

Les politiques de traitement du décrochage scolaire se sont largement construites sur une **externalisation de ce traitement en dehors des établissements scolaires, dans une perspective d'insertion** (Denantes, 2008). De ce fait, elles sont plus souvent réparatrices que préventives, et visent à cibler un public spécifique, dont le repérage constitue un enjeu important. D'ailleurs la question du non-recours aux services publics se pose particulièrement dans ce domaine (Warin, 2003). Toujours est-il que ces politiques réparatrices permettent de laisser une place importante au maintien d'une forte convention académique, au sens où les dispositifs mis en place pour les publics défavorisés peuvent ne pas remettre en cause l'ensemble du fonctionnement de l'école, qui peut continuer de s'appuyer sur la compétition scolaire et la sélection de l'élite (Bernard, 2009).

Toujours est-il que la mise à l'agenda du décrochage scolaire favorise le **développement de nombreuses initiatives locales et d'expérimentations**. Largement fondées sur les principes de l'*evidence-based policies*, c'est-à-dire l'élaboration de politiques sur la base de leur efficacité, elles amènent à s'interroger sur les conditions de leur évaluation (Divay, 2011). S'appuyant sur des principes de transversalité et de proximité, elles s'appuient sur des partenariats interinstitutionnels. De nouveaux acteurs institutionnels s'impliquent, à divers degrés, dans le traitement du décrochage scolaire en proposant des dispositifs spécifiques ou en s'engageant dans un partenariat interinstitutionnel visant à trouver collectivement des solutions pour des jeunes dits « sans solutions ». Aborder cette question du partenariat suppose de considérer celui-ci comme une forme particulière de pratique des politiques publiques, fondée sur « *une action commune négociée* » (Zay, 1997, p. 15) et sur l'existence d'une forme de division du travail entre institutions, que celles-ci soient définies de manière formelle, par exemple en France les institutions scolaires (établissements de l'Éducation nationale) et celles qui sont en charge de l'insertion des jeunes (Missions locales), ou de manière informelle, mais plus sociologique, quand il s'agit de rendre compte de l'école et de la famille comme institutions sociales.

Enfin, la question du décrochage scolaire est aussi celle des **pratiques professionnelles développées auprès des jeunes**. Elles s'organisent essentiellement autour de la notion d'accompagnement, de construction du projet et d'individualisation des parcours. Au-delà de cette posture qui situe ces pratiques à la fois en opposition à la forme scolaire, mais également souvent dans la dépendance du jugement scolaire (Glasman, 1992 ; Thin, 1994), il reste à explorer la diversité des registres de ces nouvelles formes d'intervention sociale (Rouilleau-Berger, 1998), voire des pratiques de prévention mises en œuvre effectivement dans les établissements scolaires (Esterle-Hedibel, 2007), et les interactions qui visent à ajuster les projets des jeunes au monde des possibles (Zunigo, 2008).

Toutes les questions abordées dans cette présentation ne pourront pas être traitées dans le court format d'un séminaire. Toutefois la confrontation des pratiques de professionnels issus de structures différentes et la communication de recherches récentes devront permettre de mieux comprendre les enjeux se rapportant au décrochage scolaire. Peut-on appréhender des « bonnes pratiques » ? Comment les évaluer ? Quels outils conceptuels peut-on mobiliser ? Il s'agira tout autant de faire un état de ce qu'on sait du décrochage scolaire que de pointer les nombreuses interrogations qui restent aujourd'hui sans réponse, et qui permettent de situer professionnels et chercheurs dans une démarche de construction et d'échanges.

Bibliographie

- BERNARD Pierre-Yves (2009). *La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Education nationale*. Thèse de doctorat, sous la direction de Yves Dutercoq, Université de Nantes.
- BERNARD Pierre-Yves (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- BLAYA Catherine (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- BONNERY Stéphane (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute.
- COMMISSION EUROPEENNE (2011) *Recommandation du conseil concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire*.
- DIVAY Sophie (2011). « L'évaluation qualitative : objectiver sans compter ». *Cereq Bref*, n°286.
- ESTERLE-HEDIBEL Maryse (2007). *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- GEAY Bertrand (2003). « Du "cancre" au "sauvageon". Les conditions institutionnelles de diffusion des "politiques d'insertion" et de "tolérance zéro" ». *Actes de la recherche en sciences sociales, Les contradictions de la « démocratisation » scolaire*, n° 149, Septembre, pp. 21-31.
- GLASMAN Dominique (1992). *L'école hors l'école. Soutiens scolaires et quartiers*. ESF éditeur.
- GLASMAN Dominique (2004). « Qu'est ce que la "déscolarisation" ? ». In Dominique Glasman & Françoise Oeuvarard (dir.) (2004), *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, pp. 13-69.
- MILLET Mathias, THIN Daniel (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- RAMOGNINO Nicole (2004), « La construction sociale de la catégorie de déscolarisation », in Dominique Glasman & Françoise Oeuvarard (dir.), *La déscolarisation*, Paris : La Dispute, pp. 113-130.

- RAVON Bertrand (2000). *L' « échec scolaire »*. Histoire d'un problème public. Paris : In Press Editions
- ROULLEAU-BERGER Laurence (1998). « Professionnels de l'insertion au contact des jeunes en situation précaire : de la coproduction et de la discrimination des compétences ». *Lien social et politiques* n° 40, p. 39-45.
- THIN Daniel (1998). « Travail social et travail pédagogique : un remise en cause paradoxale de l'école », in Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, PUL.
- VERDIER Eric (2000). « Analyse sociétale et changement institutionnel : le cas de l'éducation et de la formation professionnelle initiale ». In Michèle Tallard, Bruno Théret et Didier Uri (dir.) *Innovations institutionnelles et territoires*, Paris : L'Harmattan, pp. 101-128
- WARIN Philippe (2003). « Le non-recours aux services publics, une question en attente de reconnaissance ». *Informations sociales*, n° 109, pp. 94-101.
- ZAY Danielle (1997). « Le partenariat en éducation et en formation : émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme ? ». In Kaddouri M. & Zay D. (coord.) « Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques », *Éducation Permanente*, n° 131, 1997-2, p. 13-28.
- ZUNIGO Xavier (2008). « L'apprentissage des possibles professionnels » Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes), *Sociétés contemporaines*, 2008/2 n° 70, p. 115-131.