

# Les notes de l'INRP

## Le décrochage scolaire

Note n°1  
7 décembre 2009

# Le décrochage scolaire

## Synthèse

La commission européenne évalue le décrochage par le pourcentage de population des 18-24 ans qui quittent l'école sans avoir été plus loin que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne suivent aucun autre type d'enseignement ou de formation <sup>1</sup>. Ce pourcentage en Europe était de **16,4% en 2007 avec des écarts importants d'un pays à l'autre** (37,3 % à Malte et 5% en Pologne, 13,1% en France - source Eurostat). Réduire ce pourcentage à 10% en 2010 est l'un des objectifs majeurs du processus de Lisbonne. De l'avis même de la Commission, ce taux ne sera pas atteint malgré une tendance réelle à la diminution depuis 2000 <sup>2</sup>. Les études des économistes de l'éducation observent de près les incidences du décrochage sur les dépenses de l'Etat et sur le bien-être des individus<sup>3</sup>. Selon ces études, les décrocheurs risquent de plus en plus de se trouver au chômage (*deux fois plus de risque de chômage chez les décrocheurs* – OCDE 2007), d'avoir des emplois précaires et peu rémunérateurs, de peser sur les dépenses de l'État en matière de prestations sociales. Ils sont considérés comme ayant davantage de difficultés à devenir des « citoyens actifs » et à s'insérer dans un parcours de formation tout au long de la vie.

Le phénomène est approché de différentes manières par les chercheurs. De nombreux travaux, la plupart anglo-saxons privilégient une approche qui consiste à identifier une population « à risque » dans une perspective de traitement préventif et mettent en lumière des facteurs de rupture. Ces facteurs peuvent être institutionnels (relatifs au système éducatif, environnement scolaire, programmes d'enseignement, etc.), individuels (expériences scolaires, estime de soi, motivation, attitudes, etc.), familiaux ou sociaux. On peut en citer quelques uns : l'âge, le genre, l'appartenance à une minorité ethnique, l'appartenance à une catégorie sociale fragilisée, la structure familiale, la composition sociale des établissements, l'environnement scolaire, la gestion des apprentissages, de l'ordre scolaire, l'organisation de la scolarité.

D'autres équipes développent des méthodologies qualitatives comme l'analyse de « parcours de décrochage ». Le décrochage est défini comme un processus lent, fait de continuums négatifs et de ruptures sociales et institutionnelles. Il peut aussi être en lien avec un événement surgissant dans le milieu familial (problème de santé, migration, séparation des parents, absence de logement, etc.). Les retards s'accumulent alors et ne peuvent plus être rattrapés dans la logique d'une scolarité ordinaire.

D'une manière ou d'une autre, les travaux mettent tous l'accent sur le caractère **hétérogène, complexe et relationnel** des phénomènes de décrochage scolaire. Ils montrent que **ni l'origine des élèves, ni les situations dans lesquelles ils vivent, ni un quelconque "facteur" extérieur, ni les accidents de leur vie ne peuvent être à eux seuls causes de décrochage**. Ce n'est que dans **un contexte précis et articulés entre eux** que ces facteurs trament un processus de déscolarisation.

On observe que dans ce processus, l'expérience scolaire des élèves pèse lourd. Tous les élèves en « échec scolaire » ne décrochent pas. Les recherches montrent néanmoins que les décrocheurs sont souvent des élèves en difficulté scolaire ou peu mobilisés sur les savoirs. Le problème crucial peut être ce que certains chercheurs appellent le « décrochage cognitif », désignant ainsi la situation d'élèves qui, bien que formellement présents dans les murs de l'institution scolaire, n'y semblent pas mobilisés.

Le passage école-collège est relevé comme particulièrement sensible. Il est en effet le lieu d'une modification importante des attentes scolaires et comportementales. Au collège le plus souvent, ce sont les difficultés d'apprentissage qui engendrent les difficultés comportementales et non l'inverse. Les chercheurs mettent également en question les modalités de gestion de la discipline et notamment les procédures de l'exclusion qui peuvent pour certains adolescents se répéter plusieurs fois et qui participent aussi des parcours de rupture de scolarité.

Quelles qu'en soient les causes, le décrochage n'est pas un **processus irréversible**. Si des actions de prévention peuvent être utiles, le décrochage peut survenir à tout moment de la scolarité notamment dans un contexte de pression sélective pesant sur le système scolaire. L'enjeu est donc bien d'améliorer la capacité de ce système à assurer l'apprentissage de tous les élèves, à tous les niveaux de la scolarité. Les actions pour y parvenir peuvent être de **nature spécifique**, se situant dans le cadre du fonctionnement du système (organisations pédagogiques différenciées, pratiques de soutien, aide aux élèves en difficulté, dispositifs de gestion des conflits, dispositifs relais, MGI, etc.), ou de **nature structurelle**, visant des évolutions dans le fonctionnement du système éducatif (vigilance sur la mixité sociale des établissements,

mobilisation sur les formes de transmission des savoirs scolaires et sur l'orientation, généralisation de l'accès à la formation tout au long de la vie, certification spécifique, etc.).

Ces actions sont variées et nombreuses. Il faudrait toutefois en établir une analyse plus approfondie dans une approche globale du décrochage. L'INRP pourrait contribuer à la réalisation d'une telle entreprise en exerçant une veille au plan international.

L'institut pourrait poursuivre ou coordonner des recherches sur l'impact de dispositifs spécifiques.

Il pourrait également organiser ou participer à l'organisation scientifique d'assises sur le décrochage au cours desquelles chercheurs, décideurs et acteurs de terrain confronteraient leurs résultats et leurs analyses.

Il pourrait enfin diffuser des connaissances scientifiques actualisées sur le décrochage afin d'apporter régulièrement des éléments de réflexion à ces différents acteurs.

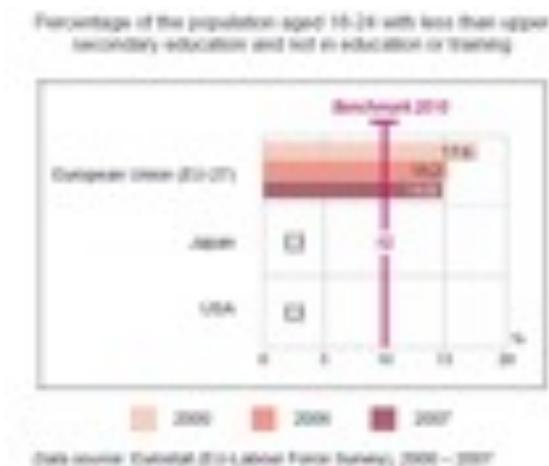
---

<sup>Mark</sup> et <sup>2</sup> Commission européenne, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2008*, Commission Staff Working Document, SEC (2008).

<sup>3</sup> De nombreuses études apportent des éléments d'appréciation en terme comportementaux (santé, crime, etc.). Il est ainsi affirmé dans certaines études que l'espérance de vie d'un décrocheur est de 9,2 ans plus courte que celle d'un diplômé de l'enseignement secondaire (Psacharopoulos, 2007)

# Le décrochage scolaire

La question des sorties massives des systèmes de formation sans diplôme ou qualification est un véritable problème public pour beaucoup d'Etats. La commission européenne évalue le décrochage par le pourcentage de population des 18-24 ans qui quittent l'école sans avoir été plus loin que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne suivent aucun autre type d'enseignement ou de formation<sup>1</sup>. Ce pourcentage en Europe était de 16,4% en 2007 avec des écarts importants d'un pays à l'autre (37,3 % à Malte et 5% en Pologne, 13,1% en France - source Eurostat). Réduire ce pourcentage à 10% en 2010 est l'un des objectifs majeurs du processus de Lisbonne. De l'avis même de la Commission, ce taux ne sera pas atteint malgré une tendance réelle à la diminution depuis 2000<sup>2</sup>.



Cette note synthétise les principaux savoirs et résultats obtenus par les recherches et rapports internationaux, en quatre points généraux :

- 1) le contexte d'émergence du problème du décrochage comme problème social et public ;
- 2) le constat de l'hétérogénéité et de la grande variété des définitions du phénomène, hétérogénéité et variabilité dont le corollaire demeure la difficulté d'une quantification précise ;
- 3) l'analyse des causes ou des éléments constitutifs des phénomènes de décrochage,
- 4) les pistes d'action et questions posées sur les solutions mises en place même si ce point est déjà largement abordé dans le point précédent.

De nombreuses recherches et études ont été réalisées sur les phénomènes de décrochage. La bibliographie qui figure à la fin de cette note en donnera un aperçu. Ces recherches apportent un certain nombre de connaissances importantes, même si celles-ci mériteraient d'être développées, actualisées et poursuivies.

Cette note s'appuie sur deux ensembles de travaux.

Le premier ensemble concerne les recherches conduites au titre du programme interministériel de recherche engagé en 1999. L'objectif de ce programme était de produire un renouvellement des connaissances sur les situations de « décrochage » ou les « ruptures

<sup>1</sup> European Commission, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2008*, Commission Staff Working Document, SEC (2008) 2293

<sup>2</sup> *Idem*, p.121.

de scolarisation ».<sup>3</sup> L'appel à projet intitulé *Les processus de déscolarisation* a financé une douzaine d'équipes de recherches pendant deux ans, et a notamment donné lieu à la publication d'un ouvrage de synthèse publié en 2004 : Dominique Glasman & Françoise Ouevrard (dir.), *La déscolarisation*. Cet ouvrage demeure à ce jour l'ouvrage de référence sur les questions posées dans le contexte français. Les chercheurs ont privilégié l'étude de la difficulté scolaire précoce (Bonnéry, 2007) et les ruptures de scolarité pendant la période de scolarité obligatoire (Glasman & Ouevrard, 2004 ; Millet & Thin, 2005 ; Esterle-Hedibel, 2007). Les mesures étudiées sont principalement les dispositifs relais (Bonnéry & Martin, 2002 ; Millet & Thin, 2003). Certains travaux ont également observé le dispositif de la Mission générale d'insertion (MGI) de l'Education nationale, principal dispositif de traitement du décrochage scolaire en France (Bertrand, 2009).

Cependant, peu de recherches ont été menées en France comparativement au nombre de recherches produites aux Etats-Unis et au Canada où l'on trouve principalement le second ensemble de travaux. Les recherches sur les causes du décrochage, sur ses manifestations, sur ses effets économiques et sociaux y alimentent, depuis plusieurs décennies, un débat sur les propositions d'actions. De nombreuses enquêtes, la plupart quantitatives, entendent mettre en lumière des facteurs des ruptures de scolarité et mesurent les effets des actions de prévention ou de réparation du décrochage (Walther & Pohl, 2005 ; Kendall & Kinder, 2005 ; Kritikos & Ching, 2005 ; ReStart, 2007 ; Lamb & Rice, 2008) ou sur les phénomènes de raccrochage (Raymond, 2008). Nombreux sont également les travaux qui ont abordé la question en termes d'impact sur l'économie et les dépenses publiques (Rumberger, 1987, 2004 ; Belfield & Levin, 2007 ; Psacharopoulos, 2007).

Ces deux ensembles de travaux ne mettent pas en œuvre les mêmes méthodologies et tendent à se réclamer d'épistémologies différentes. Les travaux anglo-saxons mentionnés procèdent souvent par analyse quantitative et s'attachent à déterminer différents facteurs jouant sur les phénomènes de décrochage : les « facteurs de risque ». Pour une grande part il s'agit de caractériser les publics décrocheurs : appartenance sociale ou culturelle, genre, contextes de vie, influences des familles (Rumberger, 1990 ; Janosz, 2000). Ces travaux rendent possible des stratégies de prévention « ciblées », mais ils se heurtent aux problèmes classiques de ce type de démarches, celles-ci ne permettant évidemment pas de comprendre comment se produisent les décrochages (Ogien, 1995 ; Peretti-Watel, 2000 ; Lessard, 2007 ; Frandji 2009). Elles posent problème quand les corrélations statistiques se muent en causalité, celles-ci conduisant alors à imputer l'origine du décrochage aux seules caractéristiques des individus qui en sont victimes. Le développement des modèles met en avant d'autres facteurs contextuels ou institutionnels mais ceux-ci semblent généralement se limiter au repérage de formes d'organisation qu'il s'agisse de l'effet de composition ou d'organisation de l'établissement, *school mix*, *school organization* (Thrupp, Lauder & Robinson, 2002 ; Lee & Burkam, 2003), ou de la composition des classes (Harker & Tymms, 2004).

Les travaux français réalisés au titre de l'appel d'offre ministériel procèdent de méthodologies mixtes : certaines équipes se sont attachées au problème de la quantification du phénomène, et procèdent aussi d'une recherche de facteurs déterminants. D'autres équipes développent des méthodologies qualitatives (reconstruction de « parcours de décrochage », études de cas, entretiens extensifs auprès des élèves, de leurs familles et des professionnels). Mais toutes ces études nourrissent une perspective d'ensemble d'orientation compréhensive : elles permettent d'analyser les « processus » producteurs de « décrochage » et de « déscolarisation », comme processus sociaux complexes, mêlant influence de contextes économiques et sociaux particuliers, situations familiales et, indissociablement, pratiques et fonctionnements institutionnels.

---

<sup>3</sup> Dans cette dynamique, et fédérés autour des directions de l'évaluation et de la prospective (DEP) et de l'enseignement scolaire (DGESCO), la direction de la protection judiciaire de la jeunesse du ministère de la Justice, le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations et la Délégation interministérielle à la Ville, ont lancé un appel à projet de recherche commun finançant une douzaine d'équipes universitaires pendant deux ans.

Il est certain que les différences méthodologiques et théoriques impliquent des points de divergence et des différences notables dans l'approche du phénomène. Mais nous pouvons néanmoins aussi insister sur un point de convergence : les travaux mettent d'une manière ou d'une autre l'accent sur le caractère hétérogène, complexe et relationnel des phénomènes de décrochage scolaire.

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

La question du décrochage aussi bien que celle du devenir des jeunes renvoient à un contexte historique et institutionnel. Le processus de démocratisation/massification du secondaire, les transformations du collège et du lycée qui en ont découlé, la montée du chômage et la question de l'insertion des jeunes, les transformations des qualifications sont autant d'éléments qui transforment en profondeur les missions et les fonctionnements de l'école.

Central dans les débats sur l'éducation aux Etats-Unis (Dorn, 1996), le problème du décrochage est resté relativement marginal en France par rapport à d'autres formulations de la question scolaire, comme celle de l'échec scolaire notamment. Ce n'est qu'à partir de la seconde moitié des années 90 qu'il devient, une véritable préoccupation institutionnelle<sup>4</sup>.

La question du décrochage est contemporaine d'une inflexion des politiques nationales qui met désormais l'accent sur l'« efficacité » du système éducatif et sur l'insertion professionnelle après avoir longtemps mis l'accent sur la démocratisation de l'accès à l'école (Glasman, 2004). Elle accompagne un changement de référent majeur dans la conduite des politiques scolaires : l'objectif d'une lutte contre les inégalités scolaires liées aux inégalités sociales se reconfigurant en un objectif de lutte contre l'exclusion et pour l'inclusion sociale (EuroPEP : Rochex, 2008 ; Frandji & Rochex, 2009). Ce changement, qui s'observe un peu partout en Europe, apparaît par exemple clairement dans le débat anglais mené dès les années 1980 sous l'impulsion des réformes éducatives menées par le New Labour (Giddens, 1998 ; Antoniou, Dyson, Raffo, 2008)<sup>5</sup>. Les argumentations de ces politiques se font alors de plus en plus en termes d'équité, au sens notamment de viser ou de garantir un minimum de compétences et de savoirs pour les perdants de la compétition scolaire. Mais cette compétition s'accroît.

Les études européennes procèdent de ces préoccupations. Selon ces études, les décrocheurs risquent de plus en plus de se trouver au chômage (*deux fois plus de risque de chômage chez les décrocheurs* – OCDE 2007), d'avoir des emplois précaires et peu rémunérateurs, de peser sur les dépenses de l'Etat en matière de prestations sociales (Belfield, 2008). Ils sont considérés comme ayant davantage de difficultés à devenir des citoyens dits « actifs » et à s'insérer dans un parcours de formation tout au long de la vie (Kendall & Kinder, 2005).

On se préoccupe aussi du fait que le décrochage a un impact sur les coûts sociaux, la compétitivité économique, la cohésion sociale et bien évidemment la vie des individus. Les études de type coûts/bénéfices des économistes de l'éducation observent de près les incidences du décrochage sur les dépenses de l'Etat et sur le « bien-être » des individus (European Youth Forum, 2008 ; Psacharopoulos, 2007)<sup>6</sup>.

## **2. Le constat de l'hétérogénéité et de la grande variété des définitions du phénomène ; la difficulté d'une quantification précise**

---

<sup>4</sup> Le lancement en France en 1999 d'un appel d'offres interministériel de recherche sur le sujet est à la fois un témoin de l'émergence de ce problème public et une contribution à cette émergence (Glasman, 2004).

<sup>5</sup> La notion d'« inclusion sociale » portée par le *New Labour* implique « la création non pas d'une société égalitaire en tant que telle, mais d'une société dans laquelle tous les citoyens ont un accès garanti à un niveau minimum de biens sociaux (revenu, opportunités, santé, etc.) et se sentent ainsi eux-mêmes inclus dans une entreprise sociale commune.

<sup>6</sup> De nombreuses études apportent des éléments d'appréciation en termes comportementaux (santé, crime, etc.). Il est ainsi affirmé dans certaines études que l'espérance de vie d'un décrocheur est de 9,2 ans plus courte que celle d'un diplômé de l'enseignement secondaire (Psacharopoulos, 2007).

Le phénomène du décrochage scolaire n'a rien d'univoque, il apparaît sous des formes plurielles et variées. C'est d'ailleurs ce qui fait souvent dire qu'il n'y a pas de décrocheurs en tant que population clairement délimitée. Nous sommes face à une catégorie « le décrochage », désignant une situation aux contours mouvants, dans laquelle un individu peut se trouver à un moment donné, et de laquelle il peut évidemment sortir (Glasman & Oeuvarard, 2004 ; Bertrand, 2009). Cette variabilité explique aussi la difficulté de quantification précise du phénomène.

### **a) Quelle définition ?**

Les termes de « déscolarisation » et de « décrochage » se sont imposés récemment en France (Glasman, 2004). Les sorties sans qualification ou les arrêts d'études avant la fin de la scolarité obligatoire ne sont cependant pas des phénomènes récents. Ces termes homogénéisent en outre des phénomènes variés aux formes plurielles et diverses, celles-ci pouvant aller des formes d'absentéisme plus ou moins graves jusqu'à des ruptures complètes de scolarité pour des enfants ou adolescents « perdus de vue » par les institutions par exemple. C'est ainsi que le débat peut procéder de distinctions plus fines, même si les catégories utilisées relèvent surtout de conventions variant selon leurs usages.

Ainsi, la « déscolarisation » peut désigner une interruption de scolarité qui intervient pendant la scolarité obligatoire. C'est donc une notion qui implique un rapport à la loi, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour le décrochage scolaire (Glasman, 2004).

Le problème du « décrochage » est de fait plus large et est parfois utilisé pour exprimer un « défaut d'intégration » de l'élève. Le décrochage scolaire est une problématique centrale d'une institution éducative fondée sur l'intégration de tous les élèves, y compris ceux qui auraient des difficultés d'apprentissage (Bertrand, 2009).

Pourtant, ce même terme d'intégration gagne à être davantage précisé. Le problème peut ici uniquement renvoyer au fait d'une présence-absence dans les murs d'une institution éducative (à commencer bien sûr, mais pas uniquement, dans les murs de l'institution scolaire ordinaire : problème pouvant alors aussi bien être formulé comme « absentéisme perlé » ou sévère). Par ailleurs, le problème crucial peut aussi être celui de la rupture de l'activité scolaire ou éducative (on peut être en situation de décrochage dans l'école, comme on peut être pris en charge par d'autres institutions éducatives qui n'ont pas les moyens de développer un travail scolaire...). C'est ainsi par exemple que certains chercheurs s'intéressent plus particulièrement au problème dit du « décrochage cognitif » : on fait alors ici référence au cas d'élèves, qui bien que formellement présents dans les murs de l'institution scolaire, n'y semblent pas mobilisés ou sont en très grande difficulté scolaire (Bonnéry, 2004). Enfin, comme catégorie « statistique », le décrochage se définit aussi le plus souvent en rapport à la non obtention d'un « diplôme » ou d'une « qualification ».

Cette variabilité des définitions renvoie à des réalités elles-mêmes diverses. Mais elles procèdent aussi de préoccupations différentes si ce n'est de définitions distinctes de la scolarité : obligation juridique, présence dans les murs d'une institution, rupture-continuité de l'acte de l'activité de transmission-acquisition des savoirs, et ainsi du développement individuel et collectif, ou de la constitution d'une « culture commune », problématique de la certification de compétences spécifiques, ou d'insertion sociale et économique...

### **b) Quelles mesures du décrochage ?**

Aux États-Unis, où la préoccupation est plus ancienne qu'ailleurs, il existe quantité de données, reposant sur une définition apparemment claire et stable du décrochage. Celui-ci est défini en général par « l'inachèvement d'une scolarité secondaire complète »<sup>7</sup>. Cela n'évite pourtant pas les problèmes de quantification.

---

<sup>7</sup> “16- to 24-year-olds who are not enrolled in school and who have not completed a high school program, regardless of when they left school. People who have received GED credentials are counted as high school completers” (NCES, 2008). Les certificats de GED (General Education Development) sont obtenus en reprise d'études, généralement en dehors des établissements secondaires. <http://nces.ed.gov/FastFacts/display.asp?id=16>

Le NCES (National Center for Education Statistics) fournit des données quantitatives sur le nombre de décrocheurs. Le taux est estimé sur la tranche d'âge 16-24 ans à partir d'un « status » de décrocheur défini comme étant n'ayant pas obtenu de diplôme de fin d'études secondaire (*High School*). Le « *status dropout rate* » défini par le *census bureau* du département d'Etat au commerce à partir des données de l'enquête fédérale annuelle, le Current Population Survey (CPS), est tombé de 14 % en 1980 à 9 % en 2007.

Les données collectées font l'objet de nombreuses discussions et de controverses. La critique des chiffres officiels alimente l'idée d'une crise cachée du décrochage (*a hidden dropout crisis*, Orfield, 2004). Les estimations amenant même certains auteurs à parler de « *A Third of a Nation* » (Barton, 2005). En définitive, il semble difficile d'estimer le taux de décrochage aux Etats-Unis puisque les estimations varient en gros de 10 à 30 % (Belfield & Levin, 2007).

En Europe, les données nationales ne recouvrent pas les mêmes réalités (Kritikos & Ching, 2005). Le taux mesuré à partir des sources d'Eurostat (le pourcentage de population des 18-24 ans qui quittent l'école sans avoir été plus loin que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne suivent aucun autre type d'enseignement ou de formation) permet d'avoir un aperçu pragmatique<sup>8</sup> mais encore trop vaste (Kritikos & Ching, 2005).

En France, les sorties précoces du système éducatif sont plutôt mesurées à partir de considérations sur la qualification, mais elles tendent à se rapprocher d'une norme internationale d'« achèvement de la scolarité » reposant sur la certification d'un second cycle d'études secondaires.

Comparativement aux États-Unis, la norme utilisée pour mesurer les sorties précoces du système éducatif semble encore plus incertaine en France. S'agit-il de la norme légale, c'est-à-dire l'obligation scolaire, ou s'agit-il d'une norme sociale relative à ce qu'on attend d'un jeune se présentant sur le marché du travail ? Et dans ce dernier cas, s'agit-il d'un niveau de formation, ou d'une certification ? Le phénomène du décrochage scolaire peut ainsi faire l'objet de plusieurs évaluations. Mais cela permet en même temps de nourrir la réflexion collective sur le devenir et la définition de la scolarité obligatoire.

## Les données sur la déscolarisation

Ces ruptures scolaires peuvent prendre deux formes : absentéisme et non inscription dans un établissement d'enseignement. Les statistiques d'absentéisme se fondent sur les déclarations des établissements (4 demi-journées d'absence non régularisées sont le seuil à partir duquel on considère qu'il y a « manquement à l'obligation scolaire »). Ainsi défini le taux d'absentéisme en collège s'établissait à 2,4 % en 2006-2007 (Cristofoli, Stefanou, 2009). Dans le second cycle du second degré, les taux d'absentéisme sont plus élevés, particulièrement en lycée professionnel (10,9 % pour les absences non régularisées). Il convient toutefois de préciser que l'exercice comptable de l'absentéisme est à prendre avec précaution dans la mesure où les statistiques sont produites par les établissements eux-mêmes au sein desquels la « chaîne statistique de l'absentéisme » peut produire certaines distorsions (Meunier, 2002 ; Geay, 2003).

En croisant différentes enquêtes, D. Glasman parvient à une estimation de la déscolarisation des 14-15 ans à 1% (Glasman, 2004) corroborant par exemple les résultats de la recherche de H. Lagrange sur le phénomène de décrochage dans le Mantois que l'auteur qualifie « d'extrêmement marginal » (Lagrange, Cagliero, 2001).

Les « taux de rupture » ou « taux d'abandon » en fin d'année (non réinscription l'année suivante) permettent de connaître les phénomènes de ruptures précoces au-delà de l'obligation scolaire. Le rapport de l'Inspection générale de juin 2005 sur les sorties sans qualification donne ainsi des fourchettes pour les collèges et les lycées, à partir de statistiques administratives, montrant que les « situations de rupture de formation » sont plus

---

<sup>8</sup> Note d'information de la Cour des comptes européenne concernant le rapport spécial n° 1/2006 relatif à la contribution du Fonds social européen à la lutte contre l'abandon scolaire prématuré : « Il existe une définition et un critère de référence européens de l'ASP (Abandon scolaire prématuré), mais l'utilisation de définitions variables de l'ASP au sein d'un État membre n'a facilité ni le ciblage des zones géographiques où l'aide est nécessaire, ni l'évaluation de l'incidence des initiatives. À un niveau plus large, des efforts visant à adopter la définition d'Eurostat faciliteraient les actions communautaires en matière de lutte contre l'ASP. »

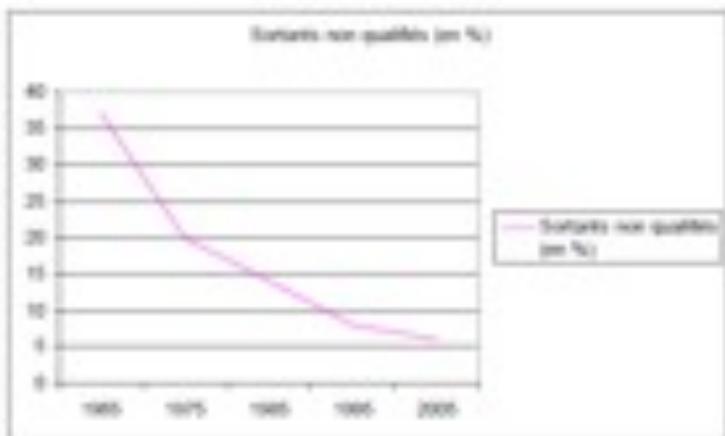
fréquentes après les troisième spécifiques (3<sup>e</sup> SEGPA, 3<sup>e</sup> d'insertion : 20 à 40 %), et après une première année de CAP (20 à 25 %)⁹.

### Les données sur le décrochage :

#### - sortants non qualifiés

Le décrochage scolaire est considéré comme un problème s'il ne permet pas d'atteindre le niveau de formation considéré comme la norme minimale d'entrée sur le marché du travail. Il se rapporte donc à la question des niveaux de formation<sup>10</sup>. La nomenclature interministérielle de 1969 a longtemps servi de référence pour la définition de ces niveaux en France. Dans cette nomenclature, les sortants non qualifiés sont ceux qui sortent avec un niveau VI ou Vbis (1<sup>er</sup> cycle du second degré ou une année de second cycle court).

#### Évolution de la part des sortants du système éducatif aux niveaux VI et Vbis (1965-2005)



Source : DEPP à partir des enquêtes Emploi de l'INSEE et des statistiques scolaires ; in *L'État de l'école 2006*, MEN DEPP (Bernard, 2009)

#### - sortants non diplômés

Les services statistiques du ministère de l'Éducation nationale privilégient depuis 2004 une autre convention des faibles niveaux de formation, celle des non diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire. Cette convention s'appuie sur la nomenclature internationale CITE (classification internationale type des enseignements) de l'UNESCO. Ce sont les niveaux 0-2 (c'est-à-dire sans diplôme de fin du second degré) qui sont considérés comme faiblement qualifiés : cela représente d'après la DEPP environ 17 % des sortants (majoritairement des garçons) en France en 2005 (Léger, 2008).

#### - les élèves en « grande difficulté »

On peut également considérer le problème du « décrochage cognitif » qui renvoie l'étude du décrochage à celle de la grande difficulté scolaire. Les effectifs peuvent être alors connus par les évaluations, nationales et internationales montrent que, en France, 10 à 15 % des élèves ont de sérieuses difficultés, dont 5 % en grande difficulté (Hussenet & Santana, 2004).

### 3. Quelles sont les causes du décrochage ?

Le décrochage scolaire est un phénomène non seulement hétérogène et pluriel dans ses manifestations, mais aussi complexe et relationnel.

La synthèse du résultat des recherches menées au titre de l'appel d'offres interministériel et très claire et affirmative sur ce point :

« L'idée que l'on retire de ces travaux, au delà des différences entre les textes, est bien que ni l'origine des élèves ni les situations dans lesquelles ils vivent ou sont "pris", ni un quelconque "facteur" extérieur, ni les accidents ou les ruptures biographiques qui adviennent

⁹ Dubreuil *et al.*, 2005, p. 19 : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000542/0000.pdf>

<sup>10</sup> Sur les « décrocheurs », cf. *op. cit.*, p. 18.

ne sont porteurs en eux-mêmes de conséquences en termes de déscolarisation, et ce n'est que dans un contexte précis qu'ils le deviennent, ce n'est qu'articulés entre eux et sous certaines conditions qu'ils trament un processus de déscolarisation » (Glasman, 2004)

Pourtant, de nombreux travaux, la plupart anglo-saxons, ont privilégié une approche qui consiste à identifier une population « à risque » (Janosz *et al.*, 2000) dans une perspective de traitement préventif. Si les chercheurs ont perçu les limites d'une focalisation sur les caractéristiques des individus car elle ne rend pas compte explicitement du contexte dans lequel l'élève s'intègre (McNeal, 1997), les études empiriques ont tendance, depuis une vingtaine d'années, à explorer un large ensemble de facteurs susceptibles d'être associés et corrélés au décrochage.<sup>11</sup>

Les nombreuses revues de littérature existantes présentent différents classements de facteurs (Rumberger, 1987 et 2004 ; McNeal, 1997 ; Janosz, 2000 ; Kendall & Kinder, 2005) qui offrent autant de perspectives et de points de vue différents.

Ces caractéristiques sont très nombreuses et peuvent être institutionnelles (relatifs au système éducatif), scolaires (environnement scolaire, expériences scolaires, facteurs curriculaires, etc.), individuelles (estime de soi, motivation, attitudes, etc.), familiales ou sociales.

Tous ces « facteurs de risque » ne seront pas précisés ici. Par commodité, ils sont ici présentés en deux ensembles : facteurs scolaires et facteurs sociaux<sup>12</sup>.

## **Les facteurs sociaux du décrochage scolaire**

### ***L'âge***

Plus les élèves sont âgés, plus le risque de décrochage semble augmenter. Les études nord américaines sur les facteurs de risque sont unanimes concernant l'effet du redoublement sur le décrochage dans le secondaire. Il semble que le redoublement en primaire ou au collège soit un des plus forts prédicteurs du décrochage au lycée (Rumberger, 2008) et que le redoublement au lycée est souvent une première étape vers une sortie sans certification (Hirschman & Pharris-Ciurej, 2006). En France cependant, les études divergent sur l'influence de ce facteur (Coudrin, 2006).

### ***Le genre***

Les garçons ont apparemment un risque de décrochage nettement plus élevé que les filles. Aux Etats-Unis, pour un taux moyen de décrochage de 9,3 % en 2006, le taux des hommes s'établit à 10,3 %, celui des femmes à 8,3 % (16,9 et 12,7 % en 2007 en Europe, Commission européenne, 2008). En France en 2007 20 % des garçons sortent du système éducatif sans diplôme, contre 15 % des filles (DEPP, 2008). À un niveau international, on retrouve un écart en défaveur des garçons dans presque tous les pays.

### ***L'appartenance à une minorité ethnique***

La littérature américaine a depuis longtemps mis l'accent sur la composante ethnique dans les facteurs du décrochage scolaire, et plus généralement de l'échec scolaire (Orfield, 2004). Mais les études tendent à démontrer que les jeunes issus des minorités ethniques quittent précocement l'école du fait d'un environnement économique et social défavorable, non du fait de leur appartenance ethnique (Orfield, 2004).

### ***Le milieu socio-économique de l'élève***

L'environnement familial de l'élève est considéré comme ayant un effet important sur le risque de décrochage. L'ensemble des recherches est unanime quant à l'effet du milieu

---

<sup>11</sup> Au point que certains auteurs évoquent « *une litanie familière de facteurs de risques associés au statut de minorités, de marginalité économique et de familles en détresse* » (Hirschman, Pharris-Ciurej, 2006).

<sup>12</sup> On pourra également se reporter au rapport de l'IGEN et de l'IGAENR qui donne un inventaire des « facteurs de rupture » (Dubreuil *et al.*, 2005, pp. 22-26) et à Bernard (2009).

socio-économique sur le risque de décrochage : ce risque est plus important pour les familles dont le statut socioéconomique est le plus faible (Rumberger, 1995 ; Mac Neal, 1999 ; Orfield, 2004).

Parmi les indicateurs relatifs au milieu social, le niveau de diplôme des parents, et singulièrement celui de la mère (implication dans l'aide aux devoirs, contrôle du travail scolaire) semble être le plus déterminant, aux Etats-Unis comme en France (Orfield, 2004 ; Coudrin, 2006). Une implication familiale importante, des attentes positives vis-à-vis de l'école, une réactivité des parents aux difficultés scolaires, une attitude encourageante et valorisante concourent à une diminution du risque de décrochage (Rumberger, 1995, 2004 ; Mac Neal, 1999 ; Janosz, 2000).

### **La structure familiale**

La structure familiale semble également avoir un effet (les enfants issus de familles monoparentales semblent avoir un risque de décrochage plus élevé (Janosz, 2000) mais la controverse est particulièrement vive sur ce point et les résultats très divers.

### **La composition sociale des établissements**

La composition sociale de l'école est également considérée comme ayant une incidence sur le décrochage. Plus les minorités y sont importantes, plus le risque de décrochage augmente (Mac Neal, 1997, Rumberger, 1995). Mais cette composition est à mettre en relation avec ce qui environne un individu (quartier, relations avec des pairs, etc.).

### **Les facteurs scolaires**

Ils renvoient au parcours scolaire (redoublement ou filières suivies), aux compétences scolaires des élèves (évaluations) et aux attitudes et comportements (rapports avec les enseignants, rapport aux savoirs, etc.). Mais ils intègrent ce qui relève de l'environnement scolaire des élèves (public de l'établissement, ressources, structures, pratiques).

### **Les caractéristiques scolaires des individus**

Selon beaucoup d'études, ces facteurs sont considérés comme étant très importants dans le processus de décrochage en secondaire (Hirschman et Pharris-Ciurej, 2006 ; Rumberger 1995, 2004 ; Broccolichi, 1997 ; Coudrin, 2006). Dans ce domaine, le redoublement est souvent considéré comme un des facteurs principaux de décrochage (Rumberger, 1995 ; Janosz *et al.* 1997 ; Hirschman et Pharris-Ciurej, 2004). Dans le cas de la France, le redoublement en collège (Caille, 1999) semble avoir un impact fort sur les sorties sans qualifications et le redoublement en primaire sur les sorties sans diplôme (Bénabou *et al.*, 2004).

### **L'environnement scolaire**

La littérature américaine conclue à un effet important des caractéristiques de l'établissement sur l'absentéisme et sur la probabilité de décrochage. Les taux d'absentéisme varient cependant d'un établissement à un autre en raison notamment de leurs différences organisationnelles. Les auteurs estiment que le décrochage diminue dans les établissements qui offrent un environnement calme et peu de différences internes entre les élèves. La taille de l'école a également un effet : dans les établissements plus petits les élèves décrochent moins (Rumberger, 1995 ; McNeal, 1997).

Mais la question clef est alors par exemple celle de l'impact du « school choice », et de l'intégration des établissements dans des espaces d'interdépendance concurrentielle qui peut aggraver des effets ségrégatifs ou produire des effets délétères sur le fonctionnement scolaire. Cela est objet de nombreux débats et analyses (Gewirtz & al., 1995 ; Gorard et al., 2003 ; Maroy, 2006 ; Dupriez & Dumay, 2006 ; Mons, 2007 ; Van Zanten, 2009).

Les facteurs socio-économiques, qu'ils se manifestent à travers la famille des élèves, ou à travers l'environnement scolaire, jouent un rôle important : la pauvreté, la faiblesse des qualifications professionnelles et scolaires des parents augmentent fortement ce risque.

Les chercheurs pointent cependant les risques constitutifs des connaissances contribuant à *essentialiser* les phénomènes de décrochage et de déscolarisation. Cette représentation essentialiste progresse pourtant dans le monde social et institutionnel, celle-ci prenant notamment la forme d'une réduction du problème du décrochage au problème des « décrocheurs » (le décrochage étant alors expliqué en référence aux caractéristiques

supposées de ces élèves, ou de leurs familles, caractéristiques le plus souvent pensées à partir d'une approche déficitariste). Il faut noter que les travaux anglo-saxons mentionnés, tout en s'exposant plus que d'autres au risque d'essentialisme, n'argumentent pas moins aussi l'impossibilité de limiter l'explication du décrochage à un seul, ou même quelques « facteurs ». Mais les risques de stigmatisation sont réels, en rapport à la notion même de « groupes à risque » par exemple ; la logique de la recherche par facteurs de risques ou à partir du langage des variables limite aussi la compréhension globale d'un phénomène dont les causalités paraissent non seulement multiples mais aussi « relationnelles » (et non pas « indépendantes » entre elles).

Pour dépasser les limites de ce genre d'approche, de nombreux auteurs privilégient l'analyse des parcours, prenant ainsi davantage en considération le caractère processuel du décrochage.

Dans le cadre des recherches en réponse à l'appel d'offres interministériel, le décrochage est défini comme un processus relationnel lent, fait de continuums négatifs et de ruptures personnelles, sociales et institutionnelles. Il touche majoritairement les enfants des catégories sociales fragilisées, manifestant par exemple progressivement un « décrochage cognitif », ou en situation de difficultés scolaires. Le décrochage peut être aussi lié à un événement surgissant dans le milieu familial (problème de santé, migration, séparation des parents, absence de logements etc.), faisant accumuler un retard ne pouvant plus être rattrapé dans la logique de la scolarité ordinaire, et sa temporalité.

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

Le terme de « processus » de déscolarisation utilisé par la majorité des auteurs du collectif français, vise justement à rendre compte de l'enchaînement de différentes logiques dans la longue durée. Celles-ci sont le plus souvent observées à partir d'un travail de description et de reconstitution de différents « parcours » concrets de décrochages ou de déscolarisation (des ruptures successives peuvent conduire à l'abandon définitif de l'école : événement familial, difficultés scolaires en primaire, exclusion d'un établissement etc.).

D'une manière générale, les différentes ruptures questionnent ainsi aussi bien ce qui peut se jouer du côté de la famille, dans l'école et dans le quartier. Tous ces phénomènes sont conçus comme n'agissant qu'en relations, mais quelques exemples relatifs à ce qui est mis en question dans ces différents milieux peuvent être indiqués :

#### ***Du côté des logiques sociales dans lesquelles sont prises les familles.***

Selon les approches, la précarité économique et sociale et l'instabilité de certaines familles les conduisent à ne plus pouvoir contrôler la scolarité de leur enfant. Pour d'autres, elles renoncent à l'espoir de promotion sociale pour inviter les enfants à rejoindre le monde du travail. Les parents sont loin de toujours avoir prise sur leurs enfants, et les conditions dans lesquelles ils vivent tendent plutôt à les déposséder des moyens d'exercer une autorité ou un contrôle ; « les enquêteurs ont rencontré plus souvent du désarroi que de la « démission » parentale » (Glasman, p. 300). D'autre part, le « projet scolaire » avec un horizon forcément

lointain, peut venir en contradiction avec des réseaux de sociabilité du quartier dans lequel l'adolescent projette des gratifications immédiates.

### ***Du côté de l'école :***

On observe dans la déscolarisation un processus long au cours duquel l'expérience scolaire des élèves peut peser lourd, et qui s'est alimentée de tout ce qui a pu advenir dans cet espace particulier.

### ***La question des apprentissages***

Il n'est pas entièrement possible d'assimiler décrochage et échec scolaire : tous les élèves en « échec scolaire » ne décrochent pas, et tous les déscolarisés ne sont pas en échec. Il reste que l'on retrouve plus facilement dans les recherches des élèves qui ont été en difficulté scolaire, et pour lesquels les savoirs scolaires ne faisaient pas sens. Le travail mené par S. Bonnéry (2004) est l'un de ceux qui se donnent le plus de moyens de questionner la nature de ces difficultés scolaires et leurs conditions de possibilité, développant en ce sens les multiples travaux déjà menés sur cette question. Ses travaux montrent notamment en quoi les formes de travail menées dans les classes ou les modèles pédagogiques mobilisés peuvent conduire à opacifier les contenus d'apprentissage pour un certain nombre d'élèves.

### ***Un ordre scolaire perturbé ?***

Confronté à la perturbation des absences, retards et apparent refus de travail scolaire, l'institution peut-être tentée de se protéger pour préserver les conditions d'étude du plus grand nombre, dans des situations acceptables pour les personnels. Les chercheurs mettent notamment en questions les modalités de gestion disciplinaire et notamment les procédures de l'exclusion qui peuvent pour certains adolescents se répéter plusieurs fois et qui participent évidemment aussi des parcours de rupture de scolarité.

### ***Du côté organisationnel :***

Par ailleurs, des travaux mettent par exemple en avant la « rigidité temporelle » de la scolarité, en fait la structuration de la scolarité sous le principe de l'adéquation âge/ niveau scolaire. Cette rigidité est pour beaucoup dans les parcours scolaires chaotiques rencontrés : c'est elle notamment qui tend à constituer des formes d'irréversibilité aux parcours marqués par d'autres ruptures antérieures (plus de deux ans de retard empêche la poursuite d'une scolarité ordinaire). De même, la liaison entre l'école et le collège est relevée comme particulièrement sensible, puisque le collège est le lieu d'une modification importante des attentes scolaires et comportementales. Pour ceux que les acquis scolaires insuffisants empêchent d'entrer dans les logiques disciplinaires, les dispositifs précis d'évaluation des compétences, et les modalités d'enseignement à mettre en œuvre pour y remédier, invitent à approfondir la capacité de réponse pédagogique des équipes, à organiser l'enseignement explicite qui permet de dépasser les malentendus, de refonder le sens de l'école et de l'apprentissage. Pour ceux qui sont le plus en rupture, la question des collaborations à construire, entre les lieux spécifiques de re-scolarisation et le retour dans la classe ordinaire, est un défi majeur pour les établissements et les pilotes chargés de les accompagner.

### ***Des processus ou des successions d'actes réversibles ?***

Il est à noter que cette notion de « processus » utilisée par les chercheurs réunis autour de l'appel d'offre a pourtant elle-même aussi été mise en débat. Celle-ci peut en effet conduire à gommer l'aspect réversible du phénomène qui relève aussi d'une succession d'actes ou d'événements « qui ne sont pas traités comme par tels par l'institution dans le cours de la scolarité des enfants » (Ramognino, 2004). A ce titre il ne convient donc pas simplement d'agir en logique de prévention ou précocement (logique d'action impliquée par le souci d'un repérage des publics identifiés comme à risque, et par l'explication du décrochage en terme de processus dont les premiers pas seraient les plus déterminants). Il s'agit aussi, ou peut-être d'abord, d'aménager la scolarité au sens large, à tous les niveaux, en améliorant son « hospitalité » et sa dimension intégratrice, ses capacités de gestion des relations y compris conflictuelles, son ouverture à une diversité de publics et bien étendu surtout ses capacités à

assurer les apprentissages des élèves les plus défavorisés, et donc leur mobilisation. S'il convient par exemple d'agir précocement de manière à « mieux préparer les enfants » à réussir à l'école, il importe en parallèle de mieux préparer celle-ci à accueillir et faire réussir les élèves, à quelques niveaux que ce soit, en particulier les plus défavorisés, ceux d'entre eux qui sont les moins familiers avec ses exigences et ses modes de fonctionnement (Frandji, Rochex, 2009).

#### 4. A partir des recherches, quelles pistes pour l'action ?

La complexité et le caractère multidimensionnel du processus de décrochage, la diversité des situations montrent la difficulté à agir.

Que faut-il faire face au décrochage scolaire ?<sup>13</sup> J.-Y. Bernard dresse une typologie des politiques éducatives de traitement du décrochage scolaire et relève en particulier deux dimensions dans la mise en œuvre des actions de terrain.

- La première dimension est temporelle et situe l'action dans un processus. Le décrochage scolaire étant vu comme un point de rupture, il est possible d'agir à différents moments selon des logiques différentes :
  - avant le point de rupture, de manière préventive. La prévention peut s'exercer sur le risque de décrochage ; par exemple, agir très tôt, dès l'école primaire pour consolider les apprentissages et remédier aux difficultés cognitives précoces.
  - au moment du décrochage, quand le risque est avéré, par exemple par un absentéisme chronique. Il s'agit alors de proposer une action spécifique, d'orientation ou de remobilisation.
  - après le décrochage, de manière réparatrice. On peut alors viser le retour dans le système scolaire, la rupture est alors vue comme un accident de parcours, ou viser une qualification ou l'accès à l'emploi d'une autre manière que par la voie scolaire.
- La seconde dimension est institutionnelle.
  - L'action peut être spécifique, se situer dans le cadre du fonctionnement du système et sans le remettre en cause, elle repose alors sur la définition d'un public spécifique (exemple : les programmes personnalisés de réussite éducative).
  - L'action peut être, à l'opposé, structurelle, visant un changement profond du fonctionnement du système éducatif ou d'un sous ensemble de ce système, indépendamment des publics. (exemple : les changements de programme).

En croisant ces deux dimensions, on peut distinguer quatre grandes familles d'actions.

- Les actions préventives spécifiques. Elles prennent des formes très diverses, mais ont en commun de reposer sur le repérage d'élèves considérés comme en difficulté ou en risque de décrochage. Les actions peuvent se faire dans la classe ou dans l'établissement, voire même à l'extérieur dans la cadre d'actions en direction des familles. Il peut s'agir de pratiques de soutien et d'aide aux élèves en difficulté, ressources supplémentaires fournies aux élèves repérés ou à leur famille, tout en restant dans un cursus ordinaire. Ces actions impliquent des actions différenciées en fonction des publics (organisation pédagogique différenciée), voire une logique d'individualisation des parcours (aides individualisées). Les actions partenariales, notamment les programmes de réussite éducative entrent dans ce cadre. Le rapport de la commission européenne *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks (2008)* cite le travail coordonné au plan local de différents acteurs, travailleurs sociaux, acteurs de l'éducation, agences pour l'emploi, familles comme l'un des plus importants facteurs pour trouver une solution aux jeunes en risque de décrochage...

---

<sup>13</sup> Voir les recommandations du rapport de l'IGEN et de l'IGAENR (Dubreuil *et al.*, 2005, pp. 51-53)

- Les actions préventives structurelles.

Il s'agit de créer les conditions permettant de prévenir les situations de rupture, par la mise en place de normes et de structures adaptées en ce sens. Cela peut porter sur les conditions générales de la scolarité. Les actions peuvent porter sur les contenus d'enseignement et leurs modalités de transmission de manière à les rendre accessibles à tous les élèves.

- Les actions réparatrices spécifiques.

Elle recouvre deux types de logiques. Les logiques de retour en formation initiale ordinaire. En France, entrent dans cette catégorie les dispositifs permettant aux collégiens de retourner dans le cursus commun.

Les dispositifs relais et les missions générales d'insertion entrent dans ce cadre.

Les recherches montrent l'intérêt de ces dispositifs mais aussi les interrogations que suscitent l'« externalisation des difficultés » et la possibilité du retour en classe ordinaire.

Quand la rupture est plus longue, il est possible d'envisager une réparation spécifique par une certification ou un diplôme spécialement conçus pour les personnes ayant interrompu précocement leur scolarité. C'est le cas du DAEU en France (diplôme d'accès aux études universitaires).

L'accès à la qualification et à l'emploi, hors formation initiale scolaire correspond à une autre logique. De nombreux dispositifs de traitement du décrochage scolaire intègrent des formations professionnelles (enseignements pratiques, stages, contrats en alternance). Cela pose néanmoins des questions en regard des problématiques de la reproduction sociale.

- Les actions réparatrices structurelles

Elles peuvent prendre la forme d'une généralisation de l'accès à la formation tout au long de la vie, permettant ainsi l'accès à la qualification dans des dispositifs de seconde chance. Il faut toutefois noter que l'accès à la formation tout au long de la vie ne peut se faire sans avoir acquis une première base de connaissances.

Les écoles de la deuxième chance ont été développées dans de nombreux pays.

On trouve également des initiatives visant à créer soit au sein des établissements soit en dehors des secteurs alternatifs pour les élèves qui ne se sentent pas bien dans des classes « normales ». Le nombre d'élèves est faible, les professeurs nombreux, l'enseignement personnalisé avec parfois une formation professionnelle.

Les actions, on le voit, sont variées. Il faudrait toutefois en établir une analyse critique et organisée dans une approche globale du décrochage. L'INRP pourrait exercer une veille au plan international et contribuer à la réalisation d'une telle entreprise. Il pourrait poursuivre ou coordonner des recherches sur l'impact de dispositifs spécifiques. L'institut pourrait également organiser ou participer à l'organisation scientifique d'assises internationales du décrochage au cours desquelles chercheurs, décideurs et acteurs de terrain confronteraient leurs résultats et analyses. Il pourrait enfin diffuser des connaissances scientifiques actualisées sur le décrochage afin d'apporter régulièrement des éléments de réflexion à ces différents acteurs.

## **Références :**

Alexander K. L., Entwisle D. R. & Kabbani N. S. (2001), The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk factors at Home and School, *Teachers College Record*, 103, 5, pp. 760-822.

Antoniou L., Dyson A. & Raffo C. (2008), Entre incantation et fébrilité : les nouvelles politiques d'éducation prioritaire en Angleterre (1997-2007), in Demeuse M., Frandji D., Greger D., & Rochex J.-Y., (Dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon, INRP, pp. 37-84.

Bagley C., Glatter R. & Woods P. (1998), *School Choice and Competition: Markets in the Public Interest?* London: Routledge.

Ball S. J, Bowe, R. & Gewirtz, S. (1996), School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education, *Journal of Education Policy*, 11, 1, pp. 89 – 112

Barton P. (2005), *One Third of A Nation: Rising Dropout Rates and Declining Opportunities*. Policy Information Report, Princeton: Educational Testing Service.

Belfield C. & Levin H. (eds.) (2007), *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*. Washington : Brookings Institution Press.

Belfield C. (2008), *The Cost of Early School-leaving and School Failure*, Economics Department, Queens College, City University of New York.

Benabou R., Kramarz F., Prost C. (2004), Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992, *Economie et statistiques* n° 380, pp. 3-34.

Bernard P-Y. (2009), *La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Education nationale*, thèse de doctorat, Université de Nantes.

Boccolichi S. & Larguez B. (1996), Les élèves sans qualification moins de cinq ans après leur entrée au collège, *Éducation et formations*, n° 48.

Bonnéry S. & Martin E. (2002), *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Paris: ESF Editeurs.

Bonnéry S. (2003), Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers, *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol 36, n° 1, pp. 39-57.

Bonnéry S. (2004), Décrochage cognitif et décrochage scolaire, in Glasman D. & Oeuvrard F. (Dir), *La déscolarisation*, La Dispute, pp. 135-147.

Bonnéry S. (2004), Un problème social émergent, *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, n° 35, avril 2004.

Bonnéry S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute.

Brunello G. & Checchi D. (2007) Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence *Economic Policy*, October, pp. 781-861.

Bryk A. S. & Thum Y. M. (1989), The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26, pp. 353–384.

Caille J.-P. (1999), Qui sort sans qualification du système éducatif ? *Note d'information - DPD*, n° 99.30.

Cristofoli S. & Stefanou A. (2009), L'absentéisme des élèves dans le second degré en 2006-2007, *Note d'information-DEPP*, n° 09-18.

- Commission Européenne (2001), *Report on Second Chance Schools: The Results Of A European Pilot Project*, Bruxelles.
- Commission Européenne (2006), *Efficiency and Equity in European Education Training Systems*, Bruxelles : SEC (2006) 1096.
- Commission Européenne (2008), *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks 2008*, Commission Staff Working Document, Bruxelles: SEC (2008) 2293.
- Coudrin C. (2006) « Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », *Note d'information- DEPP*, n° 06.11
- Dekkers H. & Driessen G. (1997), An Evaluation of the Educational Priority Policy in Relation to Early School Leaving, *Studies in Educational Evaluation*, 23, 3, pp. 209-230.
- Demeuse M., Frandji D., Greger D., & Rochex J.-Y., (Dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon, INRP, 454 p.
- DEPP (2008), *Repères et Références Statistiques*, Ministère de l'Education nationale et de l'enseignement supérieur.
- Dorn S. (1996), *Creating the dropout: An institutional and social history of school failure*. Westport, CT: Praeger
- Dubreuil P., Fort M., Morin E. & Ravat J.-C. (2005), *Les sorties sans qualification. Analyse des causes, des évolutions et des solutions pour y remédier*. Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR, Ministère de l'Education nationale et de la recherche, 69 p.
- Dumay X. & Dupriez V. (2004), Effet établissement, effet de processus et/ou effet de composition ?, *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 36.
- Dumay X. & Dupriez V. (2008), Does The School Composition Effect Matter? Evidence From Belgian Data, *British Journal of Educational Studies*, 56, 4, pp. 440-477.
- Dutercq Yves (2001), Ceux qui n'y vont pas et ceux qui n'en veulent plus, *Enfance et Psy*, n° 16, pp. 114-119.
- Dutercq Y. (2002), Le non-recours à l'enseignement de service public, in Warin P. (dir.), *Le non-recours aux services de l'Etat : mesure et analyse d'un phénomène méconnu*. Rapport pour la DGAFP. Grenoble, CERAT, septembre, pp. 33-103.
- Esterle-Hedibel M. (2007), *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Ferguson B. (et al.) (2005), *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*, Final Report for the Ontario Ministry of Education and Training, Toronto, Ontario, Canada.
- Frandji D. (2009), Groupes à risques, besoins spécifiques : la limite d'un marquage social au bénéfice d'une redéfinition scolaire, in Frandji D., Pincemin J.-M., Demeuse M., Greger D., Rochex J.-Y., *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*, Rapport scientifique remis à la Commission européenne, Appel d'offres Socrates, vol. 2, Juin 2009, Lyon, INRP, pp. 81-94.
- Frandji D. & Rochex J.-Y. (2009), Les politiques d'éducation prioritaire entre régulation et démocratisation, in Frandji D., Pincemin J.-M., Demeuse M., Greger D., Rochex J.-Y., *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*, Rapport scientifique remis à la Commission européenne, Appel d'offres Socrates, vol. 2, Juin 2009, Lyon, INRP, pp. 193-223.
- Gaussel M. (2007), Sorties sans diplôme et inadéquation scolaire, *Lettre d'information de la VST* n°28, INRP, 12p.

- Geay B. (2003), La construction institutionnelle de la déscolarisation, *Ville-Ecole-Intégration Enjeux* n° 132, mars, pp. 19-27.
- Geay B. (2003), Du "cancro" 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.
- Gewirtz S., Ball S. J. & Bowe R. (1995), *Markets, Choice and Equity*, Milton Keynes, Open University Press.
- Giddens A. (1998), *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Cambridge: Polity Press.
- Gorard, S., Taylor, C. & Fitz, J. (2003) *Schools, markets and choice policies*, London Routledge.
- Glasman D. & Oeuvarard F. (dir.) (2004), *La déscolarisation*, Paris : La Dispute, 313 p.
- Government of Canada (1995), *Leaving School - Results From a National Survey Comparing School Leavers and High School Graduates 18 to 20 Years of Age*, Ottawa: Government of Canada.
- Harker R. & Tymms P. (2004), The Effects of Student Composition on School Outcomes, *School Effectiveness and School Improvement*, 15:2, pp. 177-199.
- Hirshman C. & Pharris-Ciurej N. (2006), *How Many Students Really Graduate from High School? The Process of High School Attrition*, working paper, Department of Sociology and Center for Studies in Demography and Ecology, University of Washington, June, 44 p.
- Hussenet A. & Santana P. (2004), *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 13.
- Janosz M. (2000), L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine, in *Le décrochage scolaire : une fatalité ?*, VEI enjeux 122, Sept. 2000.
- Jordan W. J., Lara J. & McPartland J. M. (1996), Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups, *Youth and Society*, 28 (1), pp.62-94.
- Kendall S. & Kinder K. (2005), *Reclaiming Those Disengaged From Education and Learning: A European Perspective*, Slough: National Foundation for Educational Research.
- Kritikos E. & Ching C. (2005), *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers: Final Report*, DG EAC 38/04, Brussels: DG EAC, GHK  
[http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf)
- Lagrange H. & Cagliero S. (2001), Rapport de recherche sur la déscolarisation dans le Mantois, 49p. [http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/Lagrange\\_final.pdf](http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/documents/Lagrange_final.pdf)
- Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lamb S. & Rice S. (2008), *Effective Intervention Strategies for Students at Risk of Early Leaving*: Discussion Paper Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning, University of Melbourne.
- Lee V. & Burkam D. (2003), Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure, *American Educational Research Journal* 40, 2; pp. 353-393.
- Léger F. (2006), Origine sociale, offre de formation et niveau atteint dans le secondaire, *Note d'information – DEPP*, n° 06.15.
- Léger F. (2008), Les sorties sans qualification : la baisse se poursuit, *Note d'information-DEPP*, n°8.05.
- Lessard C. (2007), Les usages politiques de la recherche en éducation, in Dupriez V. & Chapelle G. (Dir.), *Enseigner*, Paris : PUF, pp. 69-79.
- McNeal R. B. (1997), High School Dropouts: A Closer Examination of School Effects, *Social*

*Science Quarterly*, 78 (1), pp. 209-222.

Machin S. (2006), *Social Disadvantage and Education Experiences*, OECD Social, Employment And Migration Working Papers No. 32, Paris: OECD

Mariette A. (2009), *L'abandon d'études en baccalauréat professionnel : enquête sur une réalité sociale mal connue*, DGESCO-Ministère de l'Education Nationale, « CPC documents », n°3.

Meunier A. (2002), Catégorisation spontanée et illusion comptable, in SACO, SASO, ARES (2002), *L'Espace social de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*, <http://crdp.ac-dijon.fr/idep/seldoc/espsocial.pdf>

Maroy C. & Mangez C. (2008), Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance ?, in Mons N. (Coord.), « Evaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales », Dossier thématique de la *Revue Française de Pédagogie* 134, 2008, Lyon, INRP, pp. 87-90.

Millet M. & Thin D. (2003), Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais, *Actes de la recherche en sciences sociales, Les contradictions de la « démocratisation » scolaire*, n° 149, septembre, p. 32-41.

Millet M. & Thin D. (2004), La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique, in Glasman D. & Oeuvarard F. (Dir), *La déscolarisation*, La dispute, pp. 265-278.

Millet M. & Thin D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris : PUF.

Mons N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.

Ogien A. (1995), *L'esprit gestionnaire. Une analyse de l'air du temps*, Paris : EHESS.

Orfield G. (2004), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*, Harvard Education Press.

Peretti-Watel P. (2000), *Sociologie du risqué*, Paris : Armand Colin.

Psacharopoulos G. (2007), *The Costs of School Failure: A Feasibility Study*, Analytical Report for the European Commission préparé par the European Expert Network on Economics of Education (EENEE).

Ramognino N. (2004), La construction sociale de la catégorie de déscolarisation, in Glasman D. & Oeuvarard F. (dir.), *La déscolarisation*, La Dispute, p. 113-126.

Raymond M. (2008), *High School Dropouts Returning to School*, Research Paper: Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Division, Ottawa, Canada.

ReStart (2007), *Innovative Approaches to ESL in England and Wales*, London: Olmec.

Reynolds A. J. (1999), Educational Success in High-Risk Settings: Contributions of the Chicago Longitudinal Study, *Journal of School Psychology* 37, 4, 345-354.

Rochex J.-Y. (2008), Les Politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un « âge » et d'un pays à l'autre, in Demeuse M., Frandji D., Greger D., & Rochex J.-Y., (Dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon, INRP, p. 409-451.

Rumberger R. W. (1987), High school dropouts: A review of issues and evidence, *Review of Educational Research*, 57, pp. 101-121.

Rumberger R. W. (2004), What can be done to reduce the dropout rate? In Orfield G. (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis* », pp.243-254. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Rumberger R. W. (2008), *Solving California's Dropout Crisis*, Santa Barbara: California Dropout Research Project Policy Committee Report.

Rumberger R. W. & al. (1990), Family Influences on Dropout Behavior in One California High School, *Sociology of Education*, 63, 4, pp. 283-299.

Rumberger, R. W. & Sun Ah Lim (2008), *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research California Dropout Research Project Report*, 15 Santa Barbara: California Dropout Research Project.

Stauber B. (2007), Motivation in transition, *Young* 15, 1, pp. 31-47.

Steiner M. & Lassnigg L. (2009), *Early School Leaving and VET in Comparative Perspective. Incidence and Policies*. Papier présenté à l'ECER, European Conference on Educational Research, Vienne, 28-30 Septembre 2009, Institute for Advanced Studies, Vienne.

Thrupp M. Lauder H. & Robinson T. (2002), School composition and peer effects, *International Journal of Educational Research* 37, pp. 483-504.

Van Zanten A. (2009), *Choisir son école*, Le lien social, Paris : PUF.

Walther A. & Pohl A. (2005), *Thematic Study on Policy Measures Concerning Disadvantaged Youth*, Study Commissioned by the European Commission, DG Employment and Social Affairs in the Framework of the Community Action Programme to Combat Social Exclusion 2002-2006, Tübingen: Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS).