
Ce que le décrochage nous dit des parcours scolaires

What dropping out tells us about school pathways

Pierre-Yves Bernard



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/10409>

DOI : 10.4000/rfp.10409

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 23 septembre 2021

Pagination : 05-10

ISBN : 979-10-362-0485-2

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Pierre-Yves Bernard, « Ce que le décrochage nous dit des parcours scolaires », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 211 | 2021, mis en ligne le 23 septembre 2021, consulté le 26 septembre 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/10409> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.10409>

Ce que le décrochage nous dit des parcours scolaires

Pierre-Yves Bernard

La notion de décrochage scolaire s'est construite en France d'abord en tant que catégorie d'action publique. À la fois prescription européenne dans le cadre des grands programmes visant à accroître le niveau de qualification scolaire des individus (processus de Lisbonne, Éducation et Formation 2020), mais aussi question scolaire saisie par des initiatives militantes et/ou expérimentales afin de lutter contre l'exclusion scolaire (association La Bouture, expérimentations sociales du Haut Commissariat à la Jeunesse, etc.), la notion a été finalement institutionnalisée par l'administration scolaire dès 2009, pour désigner les sorties d'une formation secondaire avant d'avoir obtenu le diplôme correspondant à cette formation (Bernard, 2014). Ce faisant, la lutte contre le décrochage scolaire est largement entrée dans les objectifs assignés aux équipes pédagogiques des établissements d'enseignement.

C'est à ce titre, c'est-à-dire en tant qu'objet institutionnel, que la recherche s'est saisie de la question du décrochage. Ainsi, la première publication scientifique sur « les lycéens décrocheurs » en France est-elle issue du colloque organisé à Lyon par l'association La Bouture, rassemblant chercheurs, professionnels de l'éducation et responsables du ministère de l'Éducation nationale (Bloch & Gerde, 1998). Un autre exemple significatif de la relation entre action publique et recherche peut être trouvé dans l'appel d'offres interministériel lancé conjointement en décembre 1999 par

les directions du ministère de l'Éducation nationale (directions de l'évaluation et de la prospective [DEP] et de l'enseignement scolaire [DESCO]), par la direction de la Protection judiciaire de la Jeunesse du ministère de la Justice, par la Délégation interministérielle à la Ville et par le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations. Cet appel porte très significativement sur la déscolarisation, c'est-à-dire les ruptures de scolarité des jeunes de moins de 16 ans soumis à l'obligation scolaire. Le périmètre de la recherche est ainsi défini par la norme institutionnelle d'obligation d'instruction, dont les écarts font l'objet d'une préoccupation des pouvoirs publics, cette déscolarisation étant soupçonnée d'alimenter incivilités et violences dans les quartiers populaires. Pour autant, ces premiers travaux mettent à distance ces préoccupations d'action publique, par une approche critique des catégorisations, et surtout en s'attachant à analyser les conditions socio-éducatives des ruptures scolaires (Glasman & Cœuvrard, 2004). Dès ces premiers travaux, la recherche permet de se départir d'une conception essentialiste de problèmes scolaires aux définitions variables (déscolarisation, décrochage scolaire, abandon scolaire, etc.), et de les inscrire dans les problématiques des sciences sociales en matière d'éducation et de scolarisation. On retrouve ainsi, à travers ces catégories d'action publique et les publics qu'elles définissent, la question

des inégalités sociales de parcours scolaires ou la question des rapports aux savoirs et à l'école dans les milieux populaires, permettant de traiter les ruptures de scolarité comme une manifestation de la question sociale (Millet & Thin, 2005).

D'autres travaux vont suivre, sur la construction de la catégorie du décrochage scolaire, et notamment ses effets en matière de dispositifs et de relations interinstitutionnels (Berthet & Zaffran, 2014), sur les nouvelles pratiques enseignantes qui en découlent (Reuter, 2016), et sur les caractéristiques des jeunes quittant précocement l'école (Blaya, 2010; Bernard, 2019). Sur ce dernier aspect, les enjeux sont importants, tant pour déterminer des facteurs du décrochage que pour mettre en évidence les inégalités sociales sous-jacentes au phénomène. Il y a toutefois un risque d'essentialisation à considérer le décrochage scolaire comme une situation attachée à des catégories de personnes. La catégorie nouvelle des « décrocheurs » présente le danger de réduire la question à un étiquetage d'élèves « à problèmes » tout en leur attribuant la responsabilité de leur rupture scolaire, et, à la suite, celle des efforts à faire pour « raccrocher » en formation.

Ce risque est d'autant plus grand que l'expérience du décrochage reste finalement un champ de recherche peu exploré. Des travaux utilisant des méthodes qualitatives font apparaître des processus et inscrivent la rupture scolaire dans les parcours biographiques. C'est notamment la démarche adoptée par les contributeurs de l'ouvrage collectif dirigé par Dominique Glasman et Françoise Euvrard, issu de l'appel d'offres de 1999. Ils mettent en perspective les ruptures scolaires en les situant dans des parcours marqués notamment par des difficultés scolaires précoces (Glasman & Euvrard, 2004). Ils portent toutefois le plus souvent sur des publics spécifiques, délimités par un dispositif d'accueil et de remédiation des élèves en rupture, par exemple les dispositifs relais (Millet & Thin, 2005).

Ce dossier vise donc à élargir les perspectives et à interroger les parcours d'élèves en rupture scolaire, qu'ils soient pris en charge ou non par un dispositif de remédiation : leurs parcours scolaires, les processus qui mènent au décrochage, mais également ce qui se passe après le décrochage.

Dans le prolongement des travaux précédemment cités sur les parcours de ruptures scolaires, il apporte des éléments nouveaux dans trois dimensions. Tout d'abord les populations enquêtées : elles ne sont pas ici déterminées par un ou plusieurs dispositifs de prise

en charge d'élèves en situation de décrochage, mais par l'exploitation de données administratives (SIEI dans l'article de P.-Y. Bernard et C. Michaut, Affelnet dans l'article de L. Bell), ou de données de recensement (article de P. Caro et A. Checaglini), ou encore de matériel ethnographique (article de J. Masy et N. Tenailleau). À distance des périmètres d'intervention des dispositifs dévolus au décrochage, ces données révèlent une plus grande diversité des parcours, notamment ceux qu'à la suite de Michel Janosz on désigne désormais par l'expression « décrochage discret » (Janosz, Le Blanc, Boulerice *et al.*, 2000). Elles montrent également que bon nombre des jeunes qui ont quitté l'école précocement ne bénéficient d'aucune prise en charge particulière. Le deuxième apport est la mobilisation de méthodologies quantitatives, pour trois des articles de ce dossier sur quatre, permettant d'enrichir les connaissances jusque-là fondées plutôt sur des méthodologies d'entretiens biographiques. Les matériaux utilisés conduisent notamment à dresser des typologies et à explorer les relations entre les variables disponibles à partir d'effectifs significatifs. Enfin, si la question des acquis scolaires dans la construction des parcours a déjà été traitée par de nombreuses études qualitatives et quantitatives, le dossier permet d'élargir l'analyse à d'autres dimensions, orientation subie, ruptures familiales, mobilités géographiques. Il s'attache particulièrement à explorer les rapports qu'entretiennent les jeunes concernés avec leur environnement social et institutionnel. Dans ce cadre, les expériences de décrochage scolaire telles qu'elles sont vécues par les jeunes, à travers leurs discours (articles de P.-Y. Bernard et C. Michaut, et de J. Masy et N. Tenailleau), à travers leurs perceptions de l'orientation et de leur accueil dans un établissement qu'ils n'ont pas choisi (article de L. Bell), ou encore à travers leurs parcours résidentiels (article de P. Caro et A. Checaglini), offrent un ensemble de perspectives éclairantes sur la scolarisation dans la société française d'aujourd'hui.

À ce titre, le dossier se situe dans le prolongement des recherches en sociologie sur les parcours (Bessin, Bidard & Grossetti, 2009; Bouquet & Dubéchet, 2017). Appliqué à la question du décrochage scolaire, ce type d'approche fait ressortir cinq dimensions structurantes.

Tout d'abord, étudier le décrochage scolaire sous l'angle des parcours implique de considérer la temporalité du phénomène. Les travaux antérieurs permettent de distinguer plusieurs phases d'un processus qui peut démarrer tôt par des difficultés d'apprentis-

sage à l'école primaire, pour ensuite passer à diverses formes de désengagement, voire d'opposition aux injonctions de l'école (Bernard, 2019). Les parcours conduisant au décrochage sont des formes d'expériences scolaires qui se construisent dans la durée (Dubet & Martuccelli, 1996). Ces parcours n'excluent pas une certaine conformité à la norme scolaire. Réduit à cette conformité, le parcours scolaire peut entretenir plus ou moins longtemps un profond malentendu sociocognitif entre l'élève et les enjeux des apprentissages scolaires (Bautier & Rochex, 1997; Bonnéry, 2007). Une présentation univoque du processus de décrochage serait cependant réductrice. La temporalité du décrochage est plus ou moins longue selon l'analyse qui est faite de parcours toujours singuliers, ce qui amène à considérer le décrochage scolaire comme un phénomène hétérogène. Cette hétérogénéité est rappelée par les deux contributions de Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut d'une part, James Masy et Nadège Tenailleau d'autre part. Dans la première, les auteurs présentent la diversité des discours des jeunes quand ils exposent les motifs de leur rupture scolaire. Ils montrent également comment l'expérience du décrochage se structure selon des temporalités différentes selon le niveau de difficultés rencontrées par les élèves, entre difficultés très précoces d'un côté, et attrait ou nécessité du travail rémunéré à l'entrée dans l'âge adulte de l'autre. James Masy et Nadège Tenailleau montrent également la diversité des parcours de décrochage des jeunes de la rue, parcours qui mènent à une carrière « zonarde » pour certains, au retour en formation pour d'autres. Ils soulignent également combien la temporalité est au cœur de ces parcours. Rompre avec l'école, c'est aussi rompre avec les temps sociaux formalisés du monde scolaire, ceux de l'emploi du temps rigoureusement défini par la présence en classe. Et l'expérience du décrochage des jeunes de la rue s'inscrit dans un temps dominé par les contraintes du présent, qui met à distance la construction de projets et les perspectives d'avenir. Lucy Bell, quant à elle, s'intéresse au ressenti de l'orientation scolaire quand celle-ci ne correspond pas au premier vœu émis à la fin du collège. Là encore, le temps structure l'expérience de cette orientation, en fonction notamment de l'accueil dont bénéficient les jeunes dans leur établissement d'affectation, conduisant pour certains au décrochage scolaire, et pour d'autres à la persévérance et à la qualification.

Il est banal de considérer le décrochage scolaire comme un point de rupture. Mais cette deuxième

dimension permet d'analyser le décrochage dans le cadre d'un parcours. Par définition, le décrochage constitue une discontinuité. Elle l'est d'autant plus qu'elle disqualifie la personne au regard de la norme dominante du diplôme. La rupture peut également être examinée dans le rapport à l'institution, comme la seule issue possible pour l'élève quand la loyauté ou la protestation ne sont plus possibles, si on suit le modèle de Hirschman (1995; voir Dutercq, 2001). Mais d'autres moments de rupture participent à la construction d'un parcours du désengagement scolaire : par exemple le passage du primaire au collège, ou encore l'orientation à la fin du collège. Autant d'épreuves où se joue le parcours de l'élève, qui se situent à la jonction entre biographies individuelles et jugement institutionnel (Martuccelli, 2006), qui confèrent une valeur à ceux qui les réussissent (Boltanski & Thévenot, 1991) mais disqualifient les perdants, et qui mettent en jeu les grands principes de l'institution scolaire au regard des singularités des élèves, entre idéal de justice et réalité éprouvée (Bessin, Bidard & Grossetti, 2009). Lucy Bell dans ce dossier rappelle combien le moment de l'orientation représente à cet égard un tournant pour les jeunes les plus en difficulté, et combien il constitue à ce titre une étape-clé dans un éventuel parcours de décrochage scolaire.

Une troisième dimension se rapporte à la multiplicité des sphères de vie. La sociologie de l'éducation a montré depuis longtemps combien les parcours scolaires s'ancrent dans les milieux sociaux et familiaux des élèves, ce qui peut d'ailleurs amener à interpréter le décrochage scolaire comme une expression de la question sociale (Millet & Thin, 2005). L'analyse du décrochage en termes de parcours met en lumière la porosité entre sphères de vie. L'étude de James Masy et Nadège Tenailleau en est un exemple type, en analysant pour les jeunes de la rue l'articulation entre rupture familiale et rupture scolaire. Dans une autre perspective, le travail de Patrice Caro et Agnès Checaglini apporte une contribution originale en étudiant la mobilité géographique des jeunes sortis précocement de l'école. À rebours d'une idée reçue, ils montrent que ces jeunes sont plus mobiles qu'on ne le pense habituellement. En particulier, ils font l'expérience de la décohabitation en moyenne plus tôt que les jeunes qui restent scolarisés, participant d'ailleurs au mouvement de métropolisation constaté globalement sur le territoire. L'influence des sphères de vie peut prendre des sens différents : à la fois quand les « accidents » de la vie exercent un effet néfaste sur le

parcours scolaire, par exemple à l'occasion d'une perte d'emploi d'un des parents, mais également quand le jeune trouve ailleurs qu'à l'école les ressources lui permettant de reconstruire une confiance en soi, par exemple avec l'opportunité d'exercer un emploi. On a là un double mouvement de « contamination » et de « compensation » déjà mis en évidence à propos des parcours professionnels (Berton, 2017). Cette interrelation entre différentes sphères peut être appréhendée de manière objective, par exemple quand les études quantitatives mettent en évidence un lien entre risque de décrochage scolaire et ruptures familiales (Afsa, 2013). Mais elle se retrouve également dans le vécu subjectif du décrochage scolaire quand les jeunes évoquent des problèmes personnels ou familiaux pour expliquer leur départ précoce de l'école, comme le montrent Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut dans ce dossier.

La subjectivité est en effet un élément constitutif des parcours, et représente une quatrième dimension des parcours de décrochage. Tout d'abord parce que l'expérience scolaire participe à la construction de la subjectivité des enfants puis des adolescents (Dubet & Martuccelli, 1996). Si cette subjectivation conduit la majorité d'entre eux à construire leur autonomie dans le cadre scolaire, notamment dans leurs choix d'orientation, elle se fait largement en dehors de l'école, voire en opposition à l'institution scolaire pour les élèves en décrochage (Bernard & Michaut, 2014). Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut dans ce dossier poursuivent la piste de recherche sur les motifs de décrochage scolaire, en analysant le discours tenu sur ces motifs. Les jeunes expriment souvent leur désengagement sur le registre de l'absence de dispositions (« l'école c'est pas fait pour moi ») ou celui du rejet réciproque (« on ne s'occupait pas de moi », « ils m'ont viré »). Les auteurs mettent en évidence la façon dont beaucoup de jeunes intériorisent le jugement scolaire négatif, en s'attribuant eux-mêmes l'incapacité et la disqualification. D'un autre côté, cette construction subjective oriente l'action, et donc construit le parcours. À ce niveau, les croyances, les opérations de jugement, les conceptions de la justice interviennent dans les choix faits par les élèves, ou tout au moins servent de justifications dans des situations qu'ils ne maîtrisent plus. Il en est ainsi quand les jeunes en décrochage construisent une véritable croyance dans l'inutilité de l'école, permettant de garder la face alors qu'ils vivent une situation de disqualification. Cette croyance n'est pas seulement justificative : elle affecte

le parcours en retardant les opportunités de rattrapage (Zaffran & Vollet, 2017). D'une manière plus générale, ce que disent les jeunes nous révèle les « ingrédients de l'action » (Bidard, 2009) qui les mènent au décrochage : cela va des affects (une jeune fille peut ainsi déclarer avoir décroché « parce qu'elle était amoureuse » : cf. Bernard et Michaut, dans ce dossier) à des systèmes de valeurs (par exemple quand on affirme son goût pour le concret et la pratique, à l'opposé de l'abstraction théorique associée au monde scolaire).

Enfin, et c'est la dernière dimension, ces parcours nous disent beaucoup de l'institution scolaire elle-même. C'est elle qui, en effet, organise formellement ce parcours. La succession des classes, des cycles, des degrés d'enseignement, les paliers d'orientation, les certifications sont autant d'éléments fondamentaux d'une forme scolaire rationalisée et institutionnalisée. Et le parcours dans ce cadre est relativement binaire : on y réussit ou on y échoue. D'ailleurs, le phénomène du décrochage scolaire est en lui-même un révélateur de cette dichotomie fondamentale, malgré la diversité des parcours de rupture (Bernard, 2011), et, pourrait-on ajouter, malgré la diversité des formes de réussite. Ce constat d'une certaine uniformité du parcours scolaire est peu congruent avec les travaux sociologiques qui soulignent la déstandardisation ou la délinéarisation des parcours dans les sociétés contemporaines, notamment en matière d'emploi (Evans, 2015). On retrouve toutefois cette tendance dans certains parcours scolaires, quand les élèves testent diverses voies de formation dans l'enseignement secondaire, par exemple en faisant une formation professionnelle courte après un baccalauréat général (Boudesseul, Coinaud, Grelet *et al.*, 2008). Il y a donc une forme de découplage entre le parcours prescrit, structuré par l'institution, et les parcours réels plus hétérogènes. Ceci n'est pas sans conséquence pour les parcours les plus problématiques. Ainsi, fondamentalement, les parcours des élèves à risque de décrocher ou de ceux qui ont déjà décroché dépendent très fortement des ressources institutionnelles dont ils peuvent disposer, notamment en matière d'accompagnement. Parler de ressources, c'est ici évoquer celles qui sont effectivement accessibles pour d'éventuels bénéficiaires. Par exemple, un dispositif de repérage peut être mis en place formellement, mais si les moyens locaux ne permettent pas de contacter les jeunes pour leur offrir des solutions, alors il est clair que l'absence de ressources institutionnelles affectera les parcours des

jeunes (Bernard, 2018). C'est d'ailleurs la recherche de ces ressources (accompagnement mais aussi possibilités d'emplois) qui constitue un des facteurs de la mobilité des décrocheurs analysée par Patrice Caro et Agnès Checcaglini dans ce dossier. L'organisation institutionnelle du système éducatif offre ainsi plus ou moins de place aux capacités d'action des jeunes. Dans cette perspective, l'institution ne formate pas complètement les parcours, mais autorise une agentivité certes limitée (Evans, 2015), mais plus ou moins importante selon les capacités offertes aux individus (Berthet & Simon, 2014).

Étudier le décrochage scolaire sous l'angle des parcours amène finalement à souligner ce qui construit le parcours scolaire de manière plus générale : une succession de phases marquée par des épreuves que l'in-

dividu doit surmonter pour garder sa qualité d'élève, imbriquée dans un parcours de vie où se joue la construction du sujet, et organisée dans un cadre institutionnel qui offre plus ou moins de ressources accessibles. Pour autant, les parcours des jeunes en situation de décrochage scolaire sont peu visibles, ce que montre à sa manière chacun des articles présentés dans ce dossier. Leur donner plus de visibilité constitue donc un enjeu scientifique de première importance.

Pierre-Yves Bernard
Université de Nantes, CREN
pierre-yves.bernard@univ-nantes.fr

Bibliographie

- AFSA C. (2013). « Qui décroche ? ». *Éducation & formations*, n°84, p.9-20.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1997). « Ces malentendus qui font les différences ». In J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Découverte, p.105-122.
- BERNARD P.-Y. (2011). « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires ». *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44, n°4, p. 67-87.
- BERNARD P.-Y. (2014). « Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, vol. 37, n°1, p.29-45.
- BERNARD P.-Y. (2018). « L'accompagnement des jeunes en situation de décrochage scolaire : inégalités et non-recours ». *Formation emploi*, n°143, p.33-55.
- BERNARD P.-Y. (2019). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- BERNARD P.-Y. & MICHAUT C. (2014). « Marre de l'école ? Les motifs de décrochage scolaire ». *Notes du CREN*, n°17.
- BERTHET T. & SIMON V. (2014). « La lutte contre le décrochage scolaire : deux expérimentations régionales à l'aune des capacités individuelles ». In T. Berthet & J. Zaffran, *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.81-102.
- BERTHET T. & ZAFFRAN J. (2014). *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BERTON F. (2017). « La transformation des parcours sociaux et la question de la porosité des sphères de la vie ». *Vie sociale*, n°18, p.127-142.
- BESSIN M., BIDARD C. & GROSSETTI M. (dir.) (2009). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte.
- BIDARD C. (2009). « Bifurcations biographiques et ingrédients de l'action ». In M. Bessin, C. Bidard & M. Grossetti (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte, p.224-238.
- BLAYA C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- BLOCH M.-C. & GERDE B. (dir.) (1998). *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale.
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BOUDESSEUL G., COINAUD C., GRELET Y. & VIVENT C. (2008). « Réversibilité et chemins de traverse en formation initiale ». In B. Cart, J.-F. Giret, Y. Grelet & P. Werquin (dir.), *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*. Marseille : Céreq, p.211-221.
- BOUQUET B. & DUBÉCHOT P. (2017). « Parcours, bifurcations, ruptures, éléments de compréhension de la mobilisation actuelle de ces concepts ». *Vie sociale*, n°18, p.13-23.
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUTERCQ Y. (2001). « Ceux qui n'y vont pas et ceux qui n'en veulent plus ». *Enfance et Psy*, n°16, p.114-119.
- EVANS K. (2015). « Apprentissage tout au long de la vie : politique sociale et agentivité individuelle ». *Savoirs*, n°37, p.11-33.
- GLASMAN D. & CEUVREARD F. (dir.) (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- HIRSCHMAN A. O. (1995). *Défection et prise de parole*. Paris : Fayard.

- JANOSZ M., LE BLANC M., BOULERICE B. & TREMBLAY R. E. (2000) « Predicting different types of school dropouts: A typological approach on two longitudinal samples ». *Journal of Educational Psychology*, n° 92(1), p. 171-190.
- MARTUCCELLI D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- MILLET M. & THIN D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- REUTER Y. (2016). « Didactiques et décrochage scolaire ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 53, p. 13-34.
- ZAFFRAN J. & VOLLET J. (2017). « Est-il raisonnable de ne pas croire aux diplômes ? Le cas des décrocheurs scolaires ». *Éducation & formations*, n° 94, p. 149-162.