

## La propagation internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire

*The International Propagation of a Representation: The Dropout*

Stéphane Moulin, Pierre Doray, Jean-Guy Prévost et Quentin Delavictoire

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoires mesure/4958>

DOI : 10.4000/histoires mesure.4958

ISSN : 1957-7745

### Éditeur

Éditions de l'EHESS

### Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2014

Pagination : 139-166

ISBN : 978-2-7132-2436-2

ISSN : 0982-1783

### Référence électronique

Stéphane Moulin, Pierre Doray, Jean-Guy Prévost et Quentin Delavictoire, « La propagation internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire », *Histoire & mesure* [En ligne], XXIX-1 | 2014, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 02 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/histoires mesure/4958> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoires mesure.4958>

---

**Stéphane MOULIN, Pierre DORAY,  
Jean-Guy PRÉVOST & Quentin DELAVICTOIRE\***

## **La propagation internationale d'une représentation Le cas du décrochage scolaire**

**Résumé.** Les préoccupations relatives au « décrochage scolaire » ont émergé aux États-Unis dans les années 1960. Elles semblent ensuite avoir connu un déclin dans la décennie suivante, pour réapparaître dans les années 1980 et conduire à la mise en place d'un système de collecte de données sur le phénomène au début des années 1990. Au cours des années, la notion de décrochage scolaire s'est progressivement diffusée dans d'autres espaces nationaux, anglophones dans un premier temps comme le Canada anglais, puis francophones. Notre article cherche à mieux comprendre cette propagation. L'analyse proposée souligne que la propagation ne se réalise pas sans un travail social explicite et elle décrit les conditions intellectuelles, sociales et économiques qui ont permis l'appropriation et l'utilisation du concept de décrochage scolaire dans différentes sociétés.

**Mots-clés.** Décrochage scolaire, abandon scolaire, politiques éducatives, diffusion des concepts

### **Abstract. The International Propagation of a Representation: The Dropout**

“Student dropouts” emerged as a social issue in the United States in the 1960s. They seem to have attracted less attention in the following decade, only to reappear in the 1980s, leading to the establishment of a system for collecting data on the phenomenon in the early 1990s. Over the years, the notion of dropping out gradually spread to other countries, first in Anglo-Saxon societies, such as English-speaking Canada, and later in French-speaking societies (Quebec and France). This paper seeks a better understanding of this conceptual propagation. Our analysis shows that the idea's propagation involved an explicit effort of social construction, and describes the intellectual, social and economic conditions that led to the appropriation and use of the concept of dropping out in different societies.

**Keywords.** Dropout, educational policy, early school leaving, conceptual migration

---

\* Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, CP 8888, succ. Centre-ville, Montréal (Québec), Canada, H3C 3P8. E-mails : stephane.moulin@umontreal.ca, doray.pierre@uqam.ca, prevost.jean-guy@uqam.ca, delavictoire.quentin@gmail.com

La problématique du « décrochage scolaire » a émergé aux États-Unis dans les années 1960. Elle semble ensuite avoir connu un déclin dans la décennie suivante, pour réapparaître dans les années 1980 et conduire à la mise en place d'un système de collecte de données sur le phénomène au début des années 1990<sup>1</sup>. Au fil des années, la problématique et la notion de décrochage scolaire se sont progressivement diffusées dans d'autres espaces nationaux, anglophones dans un premier temps comme le Canada anglais, puis francophones. Au Québec, la problématique du décrochage s'est rapidement institutionnalisée au milieu des années 1990 et elle est devenue un enjeu stratégique des réformes du système d'éducation<sup>2</sup>. En France, alors que la notion n'avait pas eu d'écho avant la fin des années 1990, elle a émergé dans les milieux associatifs et académiques entre 1996 à 2000 et a connu un grand « essor » depuis lors<sup>3</sup>.

Comment expliquer l'émergence des préoccupations à propos du « décrochage » ainsi que leur diffusion dans d'autres espaces ? Une première hypothèse – celle des migrations conceptuelles – serait celle de la diffusion du problème par l'intervention d'un certain nombre d'acteurs eux-mêmes présents dans différents milieux – professionnels, académiques, politiques – ou encore se déplaçant entre les espaces sociaux ou nationaux. Une deuxième hypothèse – l'internationalisation institutionnelle – insisterait en revanche sur le travail de construction de l'action publique mené par certaines organisations internationales comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou le Conseil européen, qui ont tous deux intégré la mesure du décrochage scolaire dans leurs systèmes de données éducatives à partir du début des années 2000. S'agit-il donc d'une migration de notions et de pratiques d'un pays vers d'autres ou plutôt de leur diffusion à partir d'organismes internationaux, en lien avec celle de nouveaux modes de management public et, plus généralement, des représentations d'inspiration néo-libérale ?

Ces deux hypothèses, qui ne sont pas nécessairement exclusives, guident notre analyse qui vise à poser les jalons de la diffusion de la représentation d'un problème particulier, celui du décrochage scolaire, et des formes de quantification auxquelles il a donné lieu. D'un point de vue théorique, nous mobilisons le cadre de l'épidémiologie des représentations, en l'enrichissant toutefois par des éléments empruntés à la sociologie des problèmes publics et à celle de l'action publique.

---

1. S. DORN, 1993, 1996.

2. P. DORAY *et al.*, 2012.

3. P.-Y. BERNARD, 2009, 2011.

Du point de vue de l'épidémiologie des représentations<sup>4</sup>, celles-ci ne sont plus envisagées comme des abstractions, mais plutôt comme des objets concrets qui se développent dans des environnements publics<sup>5</sup>. Comme son nom l'indique, une telle approche se propose d'analyser les représentations de la même manière que l'épidémiologie appréhende la propagation des virus. L'objectif est de chercher à comprendre, en suivant les « parcours » empruntés par le virus étudié, pourquoi certaines représentations apparaissent plus contagieuses que d'autres<sup>6</sup>.

La vision classique de la diffusion épidémiologique repose cependant sur une propagation sans travail : les virus se propagent d'un pays à l'autre parce que des individus les portent et les transmettent aux autres ; il n'y a ni effort, ni travail, ni intentionnalité – le virus se reproduit en raison d'un mécanisme qui en est constitutif – et la propagation se réalise d'elle-même. Une approche de ce type peut difficilement s'appliquer telle quelle aux référents intellectuels et normatifs qui guident l'action publique ; à moins que l'on puisse identifier un mécanisme de réplication comparable, on devra nécessairement l'enrichir. Du point de vue de la sociologie des problèmes publics, trois éléments clés peuvent être mis à contribution : les contextes dans lesquels les problèmes se posent, les acteurs sociaux qui s'emparent de ces problèmes et, finalement, les moyens dont ces acteurs disposent pour « installer » ce problème dans l'espace public<sup>7</sup>. La perspective de sociologie de l'action publique conduit quant à elle à penser la conjugaison des différents niveaux d'action, c'est-à-dire, en d'autres termes, à scruter les liens entre les interventions d'organisations internationales, les actions entreprises par les gouvernements à l'échelle nationale, ou ici provinciale dans le cas du Québec, et les pratiques proprement locales.

L'article sera divisé en trois grandes parties. Nous présenterons d'abord sommairement différentes représentations des problèmes scolaires afin de discuter dans quelle mesure la représentation du décrochage se distingue d'autres représentations, qui lui sont liées – mais qui peuvent être aussi concurrentes –, telles que l'échec scolaire<sup>8</sup>, la déscolarisation<sup>9</sup>, l'abandon

---

4. D. SPERBER, 1985.

5. Cette idée est d'une certaine manière déjà présente chez Émile Durkheim pour qui il faut traiter les faits sociaux comme des choses, y compris les représentations et les taxonomies, et les observer comme s'ils avaient une autonomie relative (E. DURKHEIM, 1898).

6. D. SPERBER, 1996.

7. D. GLASMAN, 2000, p. 21.

8. B. RAVON, 2000.

9. F. SICOT, 2004 ; B. GEAY & A. MEUNIER, 2003.

scolaire ou encore l'absentéisme. Ensuite, nous nous pencherons sur l'origine et la propagation de la représentation du décrochage aux États-Unis et au Canada, avant d'analyser sa propagation au Québec et en France. À cette fin, nous combinerons l'analyse quantitative de données bibliométriques à celle, qualitative, du contenu des écrits consacrés au décrochage. Deux sources seront mobilisées pour mesurer les occurrences, la prévalence et la vitesse de propagation de la représentation du décrochage scolaire, soit les bases de données ERIC (*Education Resources Information Center*) pour les écrits en anglais et REPÈRE pour celles en français qui sont publiées au Québec, au Canada et en Europe. Enfin, nous discuterons du rôle de la quantification dans la propagation internationale de la problématique du décrochage scolaire.

### **1. Le décrochage au regard d'autres représentations ayant trait au monde scolaire**

Il convient au départ d'examiner en quoi le décrochage scolaire, en tant que problème public, se distingue de problèmes connexes mais distincts tels que l'échec scolaire, la déscolarisation ou l'abandon scolaire.

Aujourd'hui, les « décrocheurs » sont généralement définis comme des jeunes qui sortent du système scolaire sans avoir obtenu de diplôme attestant d'une quelconque qualification. Le problème social du décrochage peut donc être envisagé, aux yeux des autorités politiques, comme celui d'un investissement non rentabilisé de l'État dans l'élève mais aussi de l'élève dans son propre avenir. On reconnaîtra dans cette manière de présenter les choses les traces de la théorie économique du capital humain, pour laquelle ce sont les coûts, individuels et collectifs, du décrochage scolaire qui constituent les paramètres du problème.

D'un point de vue historique, le verbe « décrocher » (*to drop out*) est apparu dans des écrits américains vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>10</sup>. Décrochage (*dropout*), sélection scolaire (*student elimination*), abandon (*withdrawal*) et abandon scolaire précoce (*early school leaving*) étaient cependant des termes interchangeables tout au long la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Si certains éducateurs ont pu s'inquiéter du décrochage scolaire avant les années 1960<sup>11</sup>, ils n'y voyaient pas un problème majeur dans la mesure où l'accès

---

10. S. DORN, 1996, p. 52.

11. Voir E. L. THORNDIKE, 1907 ou encore J. K. VAN DENBURG, 1911.

au secondaire supérieur (*high school*) était considéré comme suffisant<sup>12</sup>. Comme on le verra plus loin, c'est au milieu des années 1960, aux États-Unis, que le décrochage scolaire est entré dans le champ des problèmes sociaux<sup>13</sup>.

Une première représentation connexe à celle du décrochage scolaire est celle de l'échec scolaire, qui apparaît comme la conséquence de difficultés d'apprentissage. Le problème social de l'échec scolaire est donc celui de l'égalité démocratique des chances, de la justice sociale et de l'intégration sociale. En France, le thème de l'échec scolaire a émergé dans les années 1960, se substituant à la problématique du « retard scolaire » restée prédominante sous la Troisième République<sup>14</sup>. Identifié d'abord au lendemain de la Libération, le problème de l'échec scolaire est devenu un enjeu politique important au début des années 1960, puis surtout dans le contexte du débat sur le collège unique institué par la réforme Haby de 1975. Dès lors, la représentation des problèmes scolaires se pose en termes d'échec scolaire, car il s'agit de rapprocher des élèves d'origines sociales diverses par le truchement de l'école unique, jugée plus démocratique.

Une deuxième représentation distincte est celle de la déscolarisation. Les « déscolarisés » sont des jeunes qui échappent au contrôle des établissements. Avant de désigner un problème social, la notion de déscolarisation renvoie à un droit particulier : celui de soustraire son enfant de l'obligation scolaire en déclarant qu'il sera instruit à domicile. En tant que problème social, la déscolarisation est reliée à la délinquance des jeunes de banlieue : ainsi à Toulouse, le contrat local de sécurité (CLS) considère comme déscolarisés des jeunes très dissemblables qui ont seulement en commun de ne pas être dans l'enceinte d'un établissement scolaire pendant la journée et d'être susceptibles de commettre des délits<sup>15</sup>. En un sens plus restreint, la notion de déscolarisation renvoie exclusivement aux jeunes qui n'ont pas encore atteint l'âge légal de fin de scolarité, comme on peut le voir dans le programme de recherche interministériel engagé en 1999<sup>16</sup>. Dans ce cadre, la déscolarisation désigne une forme particulière d'interruption de scolarité : celle qui intervient pendant la scolarité obligatoire. Ainsi le problème de la déscolarisation est celui de la présence de jeunes hors les murs, dans le quartier, et de la délinquance juvénile que cette présence est susceptible d'engendrer<sup>17</sup>. La

---

12. S. DORN, 1996, p. 55.

13. S. DORN, 1993, p. 363.

14. B. RAVON, 2000.

15. F. SICOT, 2004.

16. D. GLASMAN, 2000.

17. F. SICOT, 2004.

problématique de la déscolarisation est donc très proche de celle de l'absentéisme, la déscolarisation étant un absentéisme non ponctuel.

Enfin une troisième représentation concurrente est celle de l'abandon scolaire. Au premier abord, la notion d'abandon scolaire semble moins reliée à une problématique particulière, elle servirait plutôt à décrire le phénomène de l'interruption de scolarité sans volonté de reprise des études. En tant que problème public, l'abandon scolaire a une acception large et tend à assimiler le décrochage, qui devient l'abandon scolaire précoce, à la non-persévérance de ceux qui ont déjà obtenu un diplôme lorsqu'ils abordent des niveaux scolaires supérieurs. Les travaux de Vicente Tinto sur le « *institutional leaving* »<sup>18</sup> sont intéressants à cet égard car une partie de sa démarche analytique cherche à distinguer la notion de départ de celle de décrochage (*leaving/dropout*).

De fait, il n'est pas toujours aisé de faire la distinction entre ces notions. D'une part, les définitions du décrochage, de la déscolarisation et de l'abandon se chevauchent en partie : le décrochage peut être vu comme un abandon scolaire précoce ; et le terme de déscolarisation sert parfois à désigner des interruptions après l'âge légal. D'autre part, il peut arriver qu'un terme particulier soit utilisé à la place d'un autre qui apparaîtrait plus approprié. Ainsi, en Belgique, le terme de décrochage a été mobilisé dans le contexte de la loi du 29 juin 1983, qui a prolongé l'obligation scolaire en Belgique jusqu'à 18 ans, pour désigner des jeunes déscolarisés « qui échappent à la contrainte légale et entrent en situation d'illégalité »<sup>19</sup>.

Ces chevauchements et ces confusions entre termes et problématiques montrent l'importance d'articuler l'analyse quantitative de données bibliométriques à une analyse qualitative du contenu des écrits sur le décrochage. Cela nous permettra non seulement d'approfondir le contenu des problématiques mais aussi de vérifier comment les termes sont mobilisés et comment ils sont « traduits » d'un pays à l'autre, que l'on change d'aire linguistique ou non.

## **2. L'émergence et la diffusion du décrochage scolaire aux États-Unis et dans le Canada anglais**

Aux États-Unis, le décrochage scolaire a fait son entrée dans le champ des problèmes sociaux débattus à l'échelle nationale au milieu des années

---

18. V. TINTO, 1975.

19. J.-P. DELCHAMBRE, 1991, p. 73.

1960<sup>20</sup>. Selon Sherman Dorn, cette préoccupation semble ensuite avoir connu un déclin dans les années 1970, pour réapparaître dans les années 1980 et conduire à la mise en place d'un système de données sur le décrochage scolaire au début des années 1990<sup>21</sup>. Elle s'est parallèlement diffusée au Canada anglais. Comment donc rendre compte de cette émergence et de cette diffusion ?

### *L'analyse quantitative de la propagation du décrochage*

Pour étudier la naissance et la propagation de la représentation du décrochage scolaire, nous avons cherché l'évolution des occurrences du terme « *dropout* » dans la base de données bibliométrique ERIC. Celle-ci présente un triple avantage. D'abord, ERIC (EBSCO) est une base de données spécialisée en sciences de l'éducation. Ensuite, la présence d'un thesaurus, créé en 1966, permet de faire des recherches par descripteur. Enfin, c'est une base très complète, pour ce qui est des références américaines.

Deux séries historiques ont d'abord été tirées de ces données : le nombre d'occurrences du descripteur *dropout* dans les références pour la période allant de 1940 à 2012 (Figure 1) et la prévalence de ces références dans l'ensemble des références de la base par année pour la même période (Figure 2). Notons que le descripteur *dropout* est présent depuis la création du thesaurus en 1966 et que pour les années antérieures, c'est une description *a posteriori* qui a été faite. Le calcul de la prévalence vise évidemment à contrôler l'effet induit par la croissance du nombre total d'articles répertoriés au fil du temps.

L'analyse quantitative confirme d'abord l'assertion de S. Dorn selon laquelle le décrochage scolaire n'est entré dans le champ des problèmes sociaux que dans les années 1960, ce qui correspond à peu près au moment où les États-Unis proposent une réforme de l'éducation en réaction à l'apparente victoire de l'URSS dans la course spatiale. On assiste à une croissance presque continue de l'occurrence du terme de 1962 à 1979. Pour ce qui est de la prévalence, c'est en 1964 qu'on observe la pointe, avec 1,3 % des références. Notons qu'avant les années 1960, la fréquence des articles contenant le descripteur *dropout* est trop faible pour être comparée à celle des années ultérieures : ainsi la prévalence élevée en 1942 s'explique par le faible nombre d'articles dans la base (une référence sur 58 dans l'année).

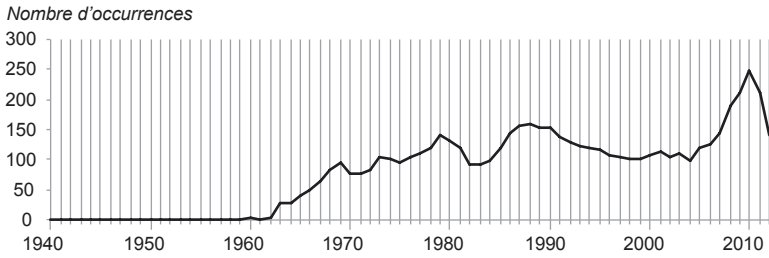
---

20. S. DORN, 1993, p. 363.

21. S. DORN, 1993, 1996.

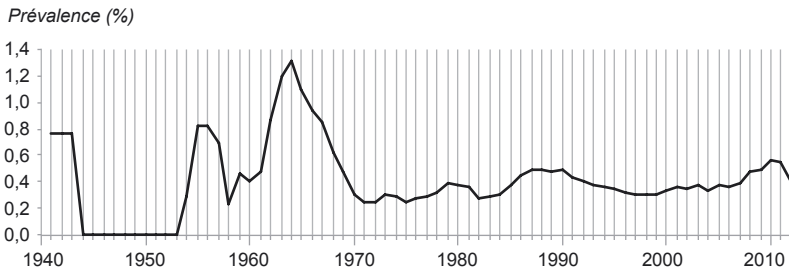


Figure 1. Occurrences du terme « dropout » comme descripteur (1940-2012)



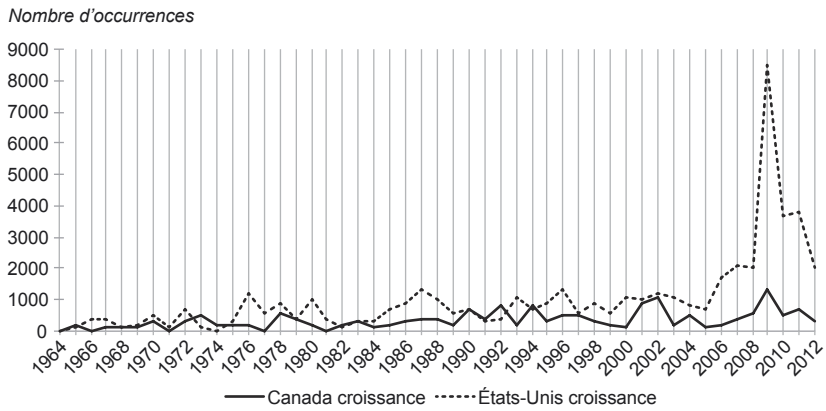
Source. ERIC.

Figure 2. Prévalence du terme « dropout » (1940-2012)



Source. ERIC.

Figure 3. Occurrences du terme « dropout » pour le Canada et les États-Unis (1940-2012)



Source. ERIC.

En comparaison avec la situation aux États-Unis, la représentation du décrochage scolaire comme problème émerge assez rapidement au Canada, mais sans toutefois s'installer de manière endémique. La figure 3 permet de comparer le nombre annuel d'occurrences de la combinaison « *dropout* » et « Canada » à celui des occurrences combinant « *dropout* » et « *United States* »<sup>22</sup>. On constate la présence de la problématique au Canada dans la base dès les années 1960. Cette présence oscille d'une année à l'autre, sans fortes fluctuations au cours de la période, alors qu'aux États-Unis, nous assistons en fin de période à une augmentation importante.

### *Le décrochage aux États-Unis*

L'émergence du décrochage scolaire comme problème social aux États-Unis dans les années 1960 survient, on l'a dit, au moment où une réforme de l'éducation est envisagée dans le contexte du lancement du satellite Spoutnik par l'URSS. Selon S. Dorn, la construction sociale du problème du décrochage scolaire marque explicitement le moment où s'impose la norme d'un enseignement secondaire complet, dans la mesure où le simple accès à l'éducation secondaire n'est plus considéré comme suffisant pour préserver les jeunes du chômage et de la pauvreté urbaine<sup>23</sup>.

La notion se diffuse d'abord auprès des professionnels de l'éducation, qui cherchent alors à obtenir un appui légitime auprès de la communauté scientifique. Plus précisément, c'est au sein du monde des enseignants, ou plutôt de leurs associations syndicales et professionnelles, la *National Education Association* (NEA) notamment, que le terme est utilisé, en lien avec une revendication d'expertise dans un contexte de professionnalisation. En 1962, Daniel Schreiber, un employé de la NEA, portera cette problématique dans le débat public en affirmant : « *How American education solves the problem of school dropouts [...] may well determine America's future* »<sup>24</sup>.

Pour définir les décrocheurs, c'est le critère de l'obtention du diplôme du *high school* – essentiellement, l'enseignement secondaire supérieur – qui sera utilisé. Cependant, malgré plusieurs appels à une standardisation de la méthode d'estimation des taux de décrochage<sup>25</sup>, on doit noter qu'aucune entente sur une définition statistique standardisée n'émergera pendant cette

---

22. Il faut toutefois être prudent. Il n'est pas exclu que les productions canadiennes sur le sujet soient moins bien référencées que les américaines.

23. S. DORN, 1996.

24. D. SCHREIBER, 1962.

25. L. COPLEIN, 1962.

période, certains utilisant des méthodes longitudinales fondées sur le suivi de cohortes<sup>26</sup> et d'autres utilisant comme critère l'intention affirmée de ne pas retourner à l'école de la part du décrocheur au moment de son départ<sup>27</sup>.

Selon S. Dorn, la représentation du décrochage scolaire a ensuite connu un net déclin dans les années 1970<sup>28</sup>. Dans ERIC, ce déclin ne s'observe en fait que très ponctuellement. La tendance, entre 1970 et 1980, est plutôt à la croissance. Entre 1980 et 1982, le nombre d'occurrences diminue, mais cette pause n'est que de courte durée et il remonte rapidement. C'est surtout entre 1983 et 1986 que l'on observe cette croissance tant des occurrences du descripteur *dropout* que de sa prévalence : les occurrences passent de 88 à 157 et la prévalence de 0,3 % à 0,5 %.

La croissance des occurrences entre 1983 et 1986 s'explique surtout par la publication, en 1983, du rapport « *A Nation at Risk* » qui présente de façon très négative le système scolaire américain, jugé inefficace. Le procédé est connu : en comparant à d'autres pays – dans ce cas-ci, au Japon –, on conclut au retard du système examiné. Comme dans d'autres sociétés, deux solutions sont alors proposées : élever les exigences académiques<sup>29</sup> et allonger la durée du temps passé à l'école. Cette stratégie pourrait conduire à une augmentation du décrochage par un abandon des élèves les plus faibles.

La résurgence de ces débats pose à nouveau la question de la standardisation des méthodes de mesure des taux de décrochage<sup>30</sup>. Cet appel conduit de fait, au début des années 1990, à la mise en place d'un système de données sur le décrochage scolaire par le *National Center for Education Statistics* (NCES) de l'*US Department of Education*. Au cours des années suivantes, la prévalence des occurrences du terme dans la littérature se stabilise à 0,4 % en moyenne, ce qui confirme que la représentation du décrochage scolaire est devenue endémique à partir de ce moment.

La période récente voit la poursuite de l'institutionnalisation de la représentation du décrochage scolaire aux États-Unis et la reconnaissance de la nécessité de recourir à des données fiables. En 2001, la loi dite *No Child Left Behind* a été adoptée. Sa section H vise spécifiquement la

---

26. D. SCHREIBER, 1964.

27. R. SINGLETON & P. BULLOCK, 1963.

28. S. DORN, 1996.

29. Cette stratégie a été préconisée au Québec en 1986 pour valoriser auprès des jeunes et de leurs parents la formation professionnelle qui était délaissée.

30. F. M. HAMMACK, 1987.

prévention du décrochage scolaire (*Dropout Prevention Act*). Cependant, nombre de chercheurs mettent en doute la fiabilité des données fournies par le *Department of Education*, qui appartient à l'administration fédérale<sup>31</sup>. Notamment, les systèmes d'incitations et de sanctions mis en place par les diverses politiques de l'éducation conduisent de nombreux acteurs, que ce soit au niveau des établissements, des districts ou des États à faire un usage des données statistiques, par exemple en reclassant des décrocheurs.

### ***Le décrochage au Canada***

La première référence canadienne au décrochage répertoriée par ERIC date de 1965, lorsque Mary A. Drummie dresse un portrait des décrocheurs dans la province du Nouveau-Brunswick et effectue une comparaison avec l'année précédente<sup>32</sup>. En 1967, Mary Anne Lavallee présente pour sa part le décrochage scolaire comme un problème social particulièrement aigu chez les Amérindiens<sup>33</sup>. On n'observe toutefois pas de diffusion significative de cette préoccupation, qui semble se confiner à des milieux restreints.

Par ailleurs, le Bureau fédéral de la statistique – aujourd'hui Statistique Canada – a également produit des enquêtes sur la persévérance et l'abandon scolaires en 1960, 1966 et 1973. Par la suite, la thématique a été laissée de côté. L'éducation relevant, selon la Constitution canadienne, de la compétence des provinces, c'est plutôt vers elles qu'il faut alors se tourner pour observer l'apparition des termes « *drop out* » ou « décrochage ». Ainsi, une chercheuse de l'*Ontario Institute for Studies in Education*, Cicely Watson, publie en 1976 un rapport intitulé *Focus on Dropouts*.

Pendant longtemps, il n'était pas rare, surtout en milieu ouvrier, que des jeunes quittent les études très tôt pour s'insérer sur le marché du travail. La détention d'un diplôme était loin d'être une condition d'accès à l'emploi. Mais peu à peu, le marché du travail se transformant et requérant des compétences, la représentation que l'on se faisait de ce départ hâtif de l'école a changé et le décrochage a progressivement été perçu puis décrit comme une menace pour bien-être de la nation<sup>34</sup>. Ce changement de perspective survient parallèlement au développement des systèmes d'éducation dans les différentes provinces. L'élévation de l'âge de fréquentation scolaire obligatoire, même s'il varie d'une province à l'autre, conduit à

---

31. P. E. BARTON, 2006.

32. M. A. DRUMMIE, 1965.

33. M. A. LAVALLEE, 1967.

34. P. ANISEF & L. ANDRES, 1996.

l'émergence d'une nouvelle norme sociale : la poursuite des études jusqu'à la fin du secondaire. Celle-ci entraînera à son tour une augmentation de la fréquentation des établissements post-secondaires mais en même temps une élévation de l'âge moyen des départs sans diplôme de l'école secondaire.

Au même moment, le gouvernement fédéral, même si l'éducation et la formation ne tombent pas, comme on l'a dit, dans sa juridiction, est amené à se saisir jusqu'à un certain point de ces questions en raison de ses responsabilités en matière de développement économique et d'emploi. À l'occasion de la crise économique du début des années 1980, qui est marquée par un fort taux de chômage, notamment chez les jeunes, les liens entre chômage et formation, ceux entre l'école et la préparation au marché du travail deviennent des objets de préoccupation pour le gouvernement fédéral<sup>35</sup> mais aussi pour des organismes comme le *Conference Board of Canada* ou le Forum Entreprises-Universités.

La relation inversement proportionnelle entre taux de chômage et niveau de scolarité conduit le gouvernement canadien à faire de la lutte contre le décrochage un enjeu stratégique qui fera l'objet de politiques explicites. Ce constat conduira rapidement à consolider la nouvelle norme de fréquentation scolaire : le diplôme de fin d'études secondaires est désormais considéré comme le niveau minimal nécessaire à une insertion professionnelle stable. De plus, le décrochage est présenté comme une menace pour la prospérité économique. En 1990, Emploi et Immigration Canada annonce le programme « l'école avant tout » (*Stay in School Initiative*) afin de réduire le taux de décrochage, estimé à 30 %. Parmi les actions proposées, on trouve la réalisation d'une enquête nationale sur les décrocheurs. Celle-ci est justifiée par le manque d'informations précises sur l'importance du phénomène au Canada : non seulement il n'en existe pas d'évaluation juste, mais aucune enquête nationale n'a jamais été faite, sans compter que six provinces sur dix n'ont même pas de statistiques sur le sujet. Emploi et Immigration Canada et Statistique Canada unissent leurs efforts pour mener une enquête auprès des sortants de 1991<sup>36</sup>. Un suivi sera réalisé en 1995.

Un rapport de recherche qui exploite les données de l'enquête souligne d'abord les estimations produites par les différentes sources de données :

---

35. EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA, 1981a et 1981b ; SÉNAT DU CANADA, 1986.

36. Cette enquête a été réalisée auprès d'un échantillon de 18 000 personnes, constitué à partir des dossiers des allocations familiales. Parmi elles, 10 782 ont été jointes et 9 460 ont répondu.

données administratives, recensements, enquête sur la population active, enquête sur les sortants. La comparaison entre ces sources met en évidence les diverses manières de définir le décrochage et d'en estimer le poids (Tableau 1). La discussion est essentiellement métrologique, car il s'agit d'établir la qualité de l'estimation mais aussi ses limites. Sans surprise, les diverses manières d'établir le taux de décrochage conduisent à des estimations très différentes. Le rapport présente, dans les chapitres subséquents, une étiologie du décrochage en identifiant les facteurs sociaux, démographiques et scolaires susceptibles d'agir sur lui. Les références présentées dans le rapport proviennent de quatre sources : organisations internationales, organismes publics comme Statistique Canada ou les ministères, organismes privés comme le *Conference Board* et articles de revues scientifiques. On ne trouve pas de comparaison explicite avec les États-Unis.

En 2000, la Direction de la recherche appliquée de Développement et ressources humaines Canada, qui a hérité d'une part des responsabilités auparavant conjointes à Emploi et immigration Canada, publie un rapport spécifiquement consacré au décrochage scolaire<sup>37</sup>. Un examen attentif de celui-ci conduit aux observations rassemblées dans le tableau 1.

La rhétorique en est essentiellement de caractère économique. L'intérêt nouveau du gouvernement fédéral pour l'abandon et le décrochage apparaît comme une conséquence de la crise économique qui a mis en évidence le lien entre faible niveau de scolarisation et risque de chômage. Dans le droit fil des théories du capital humain, le décrochage est envisagé d'abord et avant tout comme un obstacle à la compétitivité économique du Canada.

L'affirmation du caractère névralgique ou stratégique de ce problème ne s'appuie toutefois pas sur un appareil de statistiques méthodologiquement fondé. En fait, les données historiques pointent vers une réduction du taux d'abandon, laissant penser que le problème est en voie de résolution. Cette situation conduit d'ailleurs Paul Anisef et Lesley Andres<sup>38</sup> à se demander si la crise du décrochage est réelle ou construite.

Les indices de propagation épidémiologique du problème en provenance des États-Unis sont faibles. Un autre indice de la distance qui peut exister entre les deux pays est, pendant longtemps, le recours à des types d'enquête différents. Aux États-Unis, le décrochage est quantifié au moyen d'une enquête longitudinale (*National Educational Longitudinal Survey*), ce qui

---

37. DIRECTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE APPLIQUÉE, 2000.

38. P. ANISEF & L. ANDRES, 1996.

Tableau 1. Les différentes manières d'établir le taux de décrochage

Source	Définition	Estimation
Données administratives	<p>Le taux de décrochage est défini comme le complément du taux d'obtention du diplôme, lui-même défini comme le nombre de diplômés d'un groupe d'âge donné par rapport à la population totale de ce groupe d'âge.</p> <p>Le taux d'obtention du diplôme tel que présenté a fait l'objet d'un consensus entre les provinces à la suite de discussions au sein du Conseil des ministres de l'éducation du Canada.</p> <p>Le mode de calcul conduit à définir le complément du taux amalgamé d'obtention de diplôme comme le risque, chez les personnes de quinze ans et plus, de ne pas obtenir de diplôme au cours d'une année scolaire donnée.</p> <p>« La méthode du taux d'abandon scolaire apparent consiste à faire le décompte des inscriptions et des diplômés décimés afin de simuler la progression d'une cohorte de son entrée à l'école secondaire jusqu'à la remise des diplômes ou à l'abandon des études. Le taux d'obtention du diplôme est établi par une comparaison entre le nombre d'élèves qui commence la neuvième année au cours d'une année scolaire particulière avec le nombre de diplômés trois ou quatre ans plus tard. Le taux d'abandon apparent est le complément du taux d'obtention du diplôme. » (p. 12)</p>	<p>Le taux canadien est estimé à 33 % pour 1988-1989 et à 31 % pour l'année suivante.</p> <p>Des variations existent entre les provinces : entre 24 % et 40 % pour 1989-1990.</p>
Recensement	<p>On établit, à un âge donné, le taux de personnes qui n'allaient pas à l'école, ne possédaient pas de certificat d'études secondaires et n'avaient pas reçu de formation supplémentaire.</p>	<p>En 1991, on estime que 18 % des personnes de 20 ans répondaient à ces critères et que 20 % des personnes de 26-28 ans étaient dans la même situation.</p> <p>Entre 1981 et 1991, on note une baisse de 10 % à 11 %.</p>
Enquête sur la population active	<p>« Les estimations annuelles sur le taux de départ du secondaire peuvent être produites à partir des données sur le niveau d'instruction des personnes interrogées à l'âge de 20 ans. » (p. 16)</p>	<p>L'estimation du taux de départ est de 20 % en 1991 pour les personnes de 20 ans.</p> <p>Les estimations provinciales fluctuent de 16 % à 24 %.</p>
Enquête auprès des sortants	<p>Estimation du taux de départ du secondaire chez les jeunes adultes de 18 à 20 ans. Ces personnes sont appelées « sortants scolaires », expression plus neutre que celle de décrocheur.</p>	<p>On estime à 63 % les personnes diplômées, à 21 % les persévérants (toujours à l'école) et à 16 % les sortants.</p> <p>Le taux d'abandon scolaire est de 18 % pour les personnes de 20 ans.</p> <p>Il fluctue de 25 % à 14 %, selon les provinces.</p>

Source. S. GILBERT *et al.*, 1993.

n'est pas le cas au Canada, du moins jusque dans les années 2000 où se met en place l'enquête longitudinale EJET (Enquête sur les jeunes en transition).

### **3. La propagation du décrochage scolaire au Québec et en France**

Globalement, le lexique associé à la notion de décrochage scolaire n'apparaît que tardivement dans les milieux francophones. Institutionnalisée au Québec au cours des années 1990<sup>39</sup>, la problématique du décrochage n'a émergé en France que dans la seconde moitié des années 1990, avant de prendre son essor dans les années 2000<sup>40</sup>. Comment expliquer le caractère tardif de cette émergence au Québec et en France ?

#### *Comparaison quantitative entre la France et le Québec*

L'une des hypothèses que l'on peut invoquer pour expliquer cette situation est la prédominance de représentations concurrentes : celles de l'augmentation de la fréquentation scolaire au Québec qui a prévalu des années 1960 au milieu des années 1980 et de l'échec scolaire en France. Alors que le problème social du décrochage est celui de l'investissement non rentabilisé de l'élève et dans l'élève, le problème social de l'échec scolaire est celui de l'égalité démocratique des chances, de la justice sociale et de l'intégration sociale. Alors que dans la problématique « économiste » du décrochage, la non-délivrance du diplôme témoigne d'une inefficacité du système scolaire, quand la problématique de l'échec scolaire se définit de son côté par rapport à un idéal d'égalité des hommes et des femmes devant l'instruction.

Pour étudier comment la représentation du décrochage s'est propagée et vérifier si cette propagation a pu se heurter à la représentation concurrente de l'échec scolaire, nous avons donc cherché à mesurer l'évolution des occurrences de ces deux représentations à partir de la base de données REPÈRE. Le nombre d'occurrences (Figure 4) a été calculé à partir des sujets, titres et résumés des références. La prévalence a été calculée en rapportant le nombre d'occurrences des termes « échec scolaire » et « décrochage scolaire » sur le nombre total d'occurrences du terme « scolaire » dans les sujets, titres et résumés des références dans l'ensemble de la base (Figure 5)

---

39. P. DORAY *et al.*, 2012.

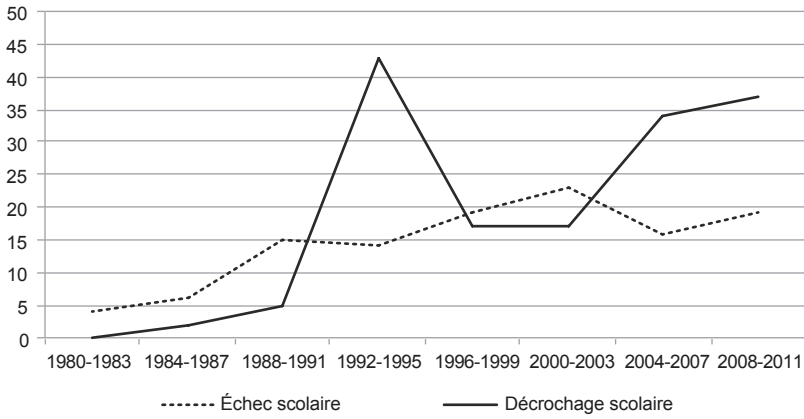
40. P.-Y. BERNARD, 2009, 2011.



puis au sein des références mentionnant spécifiquement la France ou le Québec dans le sujet, le titre ou le résumé (Figure 6).

Figure 4. Occurrence des termes « échec scolaire » et « décrochage scolaire »

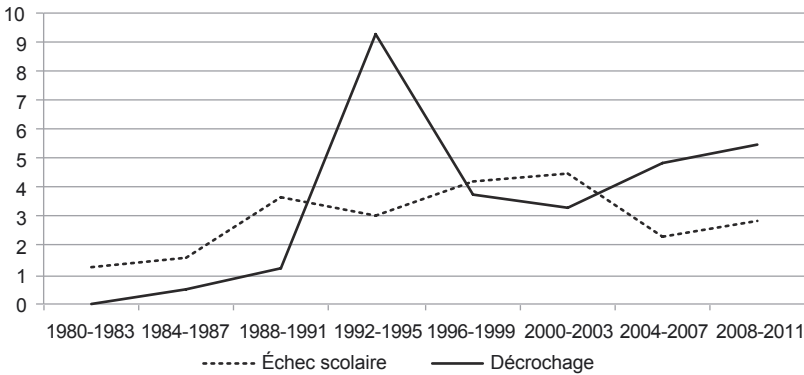
Nombres d'occurrences



Source. REPÈRE.

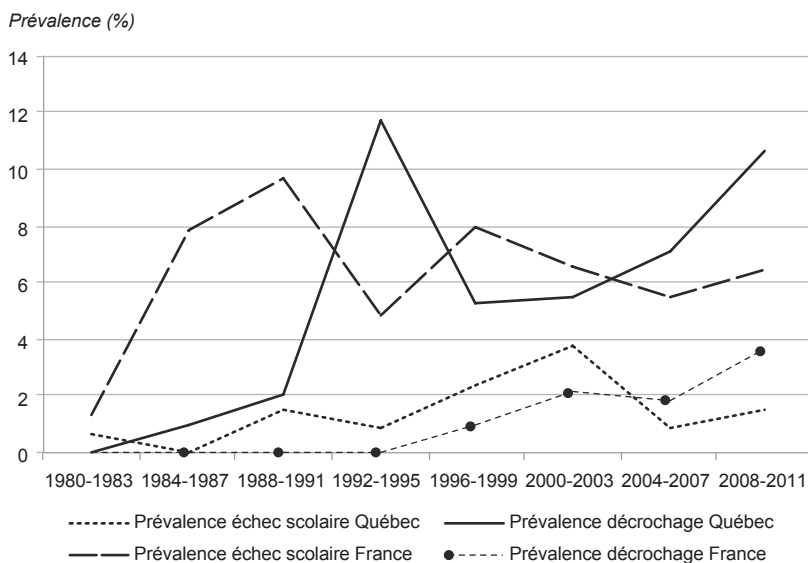
Figure 5. Prévalence des termes « échec scolaire » et « décrochage scolaire »

Prévalence (%)



Source. REPÈRE.

Figure 6. Prévalence « échec scolaire » et « décrochage scolaire » : comparaison entre le Québec et la France



Source. REPÈRE.

L'analyse de ces évolutions confirme d'abord l'apparition tardive et soudaine de la problématique du décrochage dans les écrits de langue française. Ce n'est que dans les années 1992-1995 que la représentation du décrochage scolaire devient un problème central du débat public. Dans cette seule période, quarante-cinq occurrences de l'expression « décrochage scolaire » ont été comptabilisées contre seulement cinq dans les années 1988-1991, deux dans les années 1984-1987 et aucune dans les années 1980-1983. En termes de prévalence, 9,3 % de toutes les références de la base comprenant le terme « scolaire » incluent le terme « décrochage » dans les années 1992-1995.

Cette émergence de la représentation du décrochage scolaire ne concerne toutefois que le Québec : dans les années 1992-1995, la prévalence de l'expression « décrochage scolaire » associée au Québec est en effet de 11,7 % alors qu'associée à la France, elle est nulle. L'augmentation de la prévalence au Québec est par ailleurs très soudaine puisqu'elle n'est que de 2,1 % dans les années 1988-1991 et qu'elle est nulle dans les années 1980-1983.

### ***Le décrochage au Québec***

Au Québec, la représentation du décrochage scolaire émerge donc soudainement et rapidement. C'est elle qui structure les débats publics autour du plan d'action de 1992, *Chacun ses devoirs*. Celui-ci présente en effet l'obtention du diplôme secondaire comme un impératif politique, la même perspective étant reprise par les États généraux de l'Éducation qui se tiennent en 1996. La lutte contre le décrochage scolaire y est d'ailleurs présentée comme le chantier prioritaire<sup>41</sup>.

La représentation du décrochage comme problème éducatif s'est construite autour d'une double argumentation : l'association entre insertion professionnelle et détention d'un diplôme, déjà présente dans l'axiomatique du gouvernement fédéral, et les stratégies pour lutter contre la déperdition des effectifs dans le secteur de la formation professionnelle. L'émergence de cette représentation coïncide par ailleurs avec l'introduction, dans l'administration provinciale, des préceptes du nouveau management public, qui mettent l'accent sur la décentralisation et sur la gestion par les résultats au moyen de cibles chiffrées.

Dans un tel contexte, on ne peut pas dire que les statistiques sur le décrochage aient été un révélateur du problème et aient orienté l'action publique, bien que le lien entre chômage et obtention d'un diplôme ait été un élément important. C'est plutôt l'action publique qui a stimulé la réflexion sur les statistiques existantes et impulsé la construction de nouveaux indicateurs<sup>42</sup>.

L'analyse permet aussi de confirmer que l'apparition de la problématique du décrochage au Québec bénéficie de la faible prévalence de la représentation de l'échec scolaire, laquelle varie de 0,6 % à 1,6 % dans les périodes quadriennales considérées, alors qu'elle était davantage présente aux périodes antérieures.

Si, au Québec, la prévalence de la représentation du décrochage scolaire diminue quelque peu après son apparition soudaine et rapide, elle augmente très fortement par la suite pour atteindre 10,6 % dans la période 2008-2011. Cette dernière période peut être considérée à la fois comme une preuve du caractère endémique de cette représentation au Québec mais aussi comme le symptôme de la résurgence de la problématique.

---

41. P. DORAY *et al.*, 2012.

42. *Ibidem*.

Cette résurgence connaît son point d'orgue en 2009, avec la publication du rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, connu sous le nom de rapport Ménard, du nom de son président, puis la publication par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'un nouveau document, *L'école j'y tiens !*<sup>43</sup>, qui reprend les constats et les cibles de ce rapport. Notons, parmi les auteurs du rapport Ménard, la présence de Michel Perron, en qui l'on peut voir un médiateur entre les acteurs du monde de la recherche universitaire, ceux du monde des affaires, certains intervenants locaux, notamment ceux de sa région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, et les fonctionnaires du ministère.

### ***Le décrochage en France***

En France, le décrochage n'a pas émergé comme représentation structurante, ou en tout cas pas avec la même ampleur. Ce n'est que dans les années 1990 que le terme fait son apparition, et son usage ne se diffusera que lentement et timidement dans les années 2000, avec une prévalence qui passe de 1 % pour la période 1996-1999 à 3,7 % pour la période 2008-2011.

La faible diffusion de la représentation du décrochage semble résulter de la prévalence nettement plus forte de la représentation concurrente de l'échec scolaire. En début de période, la prévalence de l'échec scolaire est, bien que fluctuante, relativement élevée en moyenne et atteint même 9,7 % dans les années 1988-1991 ; en fin de période, la représentation de l'échec scolaire reste prédominante avec une prévalence d'environ 6 %. L'émergence de la problématique du décrochage se heurte donc bien en France à celle de l'échec scolaire.

Mais elle se confronte également à une autre représentation concurrente, celle de « l'insertion », qui devient endémique à la fin des années 1970. D'abord, la représentation des décrocheurs, sans diplôme, se confronte aux nomenclatures instituées des niveaux de formation. Ensuite, la représentation du décrochage implique de décentrer le problème des difficultés d'insertion professionnelle des bas niveaux de qualification vers celui de l'échec au plan de l'investissement, au niveau individuel et collectif. De fait, selon Pierre-Yves Bernard, le décrochage fait peu référence aux difficultés d'insertion : « utiliser le terme de décrochage implique donc un positionnement du problème (c'est un problème en premier lieu scolaire), une définition du

---

43. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, 2009.

problème (les élèves qui ne s'adaptent pas à une progression académique standardisée), et un objectif d'action (le raccrochage en formation) »<sup>44</sup>.

En France, comme aux États-Unis, la représentation du décrochage scolaire apparaît d'abord auprès des professionnels actifs sur le terrain. L'émergence de la problématique se produit à Grenoble où deux enseignants, Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde, créent en 1996 l'association la Bouture qui se donne comme champ d'intervention le décrochage scolaire. Cette structure organise les 23 et 24 janvier 1998 à Lyon un colloque international où interviennent des professionnels de l'éducation, des membres de l'administration de l'Éducation nationale, mais aussi des sociologues et chercheurs en éducation.

C'est surtout à partir de ce colloque que la représentation du décrochage scolaire se propagera. Participent à ce colloque avant tout des chercheurs français, dont Dominique Glasman, Michèle Guigue, Sylvain Broccolichi, Patrick Rayou, Jean-Yves Rochex et Michel Develay, mais aussi un chercheur québécois spécialiste du décrochage, Michel Janosz. Dans la publication des actes du colloque, M. Janosz est l'auteur d'un article intitulé « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine » dans lequel il présente l'approche canadienne<sup>45</sup>. Ainsi, même s'il n'a sans doute pas joué un rôle majeur dans l'apparition de la représentation en France, on peut soutenir, en reprenant le langage de l'épidémiologie, qu'il a en quelque sorte agi comme porteur de celle-ci, en faisant jouer sa crédibilité scientifique.

Au début des années 2000, toutefois, l'émergence de la problématique du décrochage scolaire en France se confond avec des représentations concurrentes. Si, dans REPÈRE, on compte onze occurrences de l'expression « décrochage scolaire », seules deux références portent sans ambiguïté sur le thème du décrochage : la première, en 2001, fait explicitement un parallèle avec l'anglais *dropout* et définit comme décrocheurs les élèves sortis sans qualification du système éducatif et la seconde, en 2009, présentant les mesures prises par le gouvernement pour aider les sans-diplômes frappés par la crise. Les autres références s'inscrivent soit dans la problématique de l'échec scolaire – avec, par exemple, des témoignages d'enseignants sur l'aide aux élèves en difficulté – soit dans celle de la déscolarisation – traitant par exemple d'adolescents difficiles, d'absentéisme, de violence, d'insécurité ou d'intégration sociale.

---

44. P.-Y. BERNARD, 2009, p. 272.

45. M. JANOSZ, 2000.

Ainsi, contrairement à ce qui se passe au Québec, le recours au terme de décrochage ne renvoie pas exclusivement en France à la problématique du décrochage telle qu'on l'a définie ici, ni à la figure du sortant non diplômé du système éducatif. Il renvoie en effet à celle du jeune en difficulté qu'il faut aider ou orienter – problématique de l'échec scolaire – et plus encore à celle de l'adolescent difficile, absent de l'établissement scolaire alors qu'il n'a pas atteint l'âge légal de fin de scolarité – problématique de la déscolarisation. S'il y a enchevêtrement entre les notions de déscolarisation et de décrochage en France, notons en revanche que dans le contexte belge, le terme de décrochage semble être utilisé exclusivement pour désigner le problème social de la déscolarisation, une loi ayant prolongé en 1983 l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans.

#### **4. Quantification et internationalisation de la représentation du décrochage scolaire**

La diffusion de la représentation du décrochage scolaire d'un contexte national à un autre se heurte à d'évidentes difficultés. En effet, non seulement les premiers diplômes offerts dans les différents systèmes éducatifs diffèrent d'un pays à un autre, mais les politiques éducatives sont elles aussi construites et mises en œuvre à des échelles qui relèvent du national, de l'infranational – les provinces dans le cas canadien – et, dans une certaine mesure, du local. Aussi la diffusion d'une représentation s'accompagne-t-elle inévitablement d'une mutation de cette représentation, car elle se confronte à des contextes nationaux, politiques et législatifs différents.

C'est seulement au début des années 1990 qu'est mis en place par le *National Center for Education Statistics* (NCES) américain un système de données portant spécifiquement sur le décrochage scolaire. Comme le note P.-Y. Bernard, la mise en place d'un indicateur a elle-même une signification politique, du fait qu'on standardise ainsi la notion d'études complétées<sup>46</sup>. Selon le NCES, est considérée comme ayant « décroché » toute personne non scolarisée et qui n'a obtenu ni diplôme secondaire ni la certification *General Education Development* (GED) destinée aux étudiants dits non traditionnels<sup>47</sup>. Le taux de décrochage ainsi défini est le plus généralement estimé sur la tranche d'âge 16-24 ans.

---

46. P.-Y. BERNARD, 2009.

47. NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 2011.

Dès lors que cette définition est stabilisée, la représentation du décrochage scolaire aux États-Unis devient centrale dans la définition des politiques éducatives. Ainsi, la quantification n'intervient pas au moment de la construction initiale de la représentation du problème du décrochage, dans les années 1960, mais bien dans une étape ultérieure, à partir du moment où les gouvernements en ont fait une priorité politique. Cette construction statistique américaine du décrochage scolaire ne s'exporte pas. De ce point de vue, des chercheurs américains en éducation vont proposer de s'extraire de ce cadre national, pour mettre au point une définition qui ait une portée plus universelle et permette la comparaison entre pays. Aussi Gary Natriello définit-il les décrocheurs comme des « *students who fail to attend school to the point of completion as defined by local norms* »<sup>48</sup>.

Les chercheurs canadiens n'ont pas attendu une telle définition générique pour s'interroger sur la manière, ou plutôt les manières, de définir l'abandon ou le décrochage au moyen des sources alors disponibles. Comme ailleurs dans le monde, le discours officiel, de même que celui de nombreux acteurs économiques, a rapidement fixé l'obtention du diplôme d'études secondaires comme norme minimale de scolarisation.

Au Québec, le diplôme d'études secondaires – quelque peu différent de celui des autres provinces – constituera lui aussi le point de référence de la définition du décrochage. Deux indicateurs concurrents sont cependant mobilisés pour mesurer celui-ci : ce sont (1) la proportion de la population d'un âge donné ne fréquentant pas l'école et n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires et (2) le taux de non-diplomation avant vingt ans. Dans la période récente, le ministère de l'Éducation, s'inspirant du rapport Ménard, s'est plus souvent référé au second indicateur. Or, celui-ci offre une image nettement moins rassurante de la situation que le premier. Si l'on se réfère à l'ensemble de la population, on s'inscrit dans la « longue durée » et on enregistrera les effets de la scolarisation massive entreprise à partir du début des années 1960. On verra alors le décrochage diminuer de manière continue de 1979 à 1999, puis se stabiliser à un bas niveau au tournant des années 2000. Si l'on opte pour le second, on s'inscrit dans une durée fixe et mobile – les vingt dernières années – et l'on enregistrera cette fois les « ratés » de la massification de l'enseignement et la « performance » fluctuante du système scolaire. L'objectif visé par le ministère est d'ailleurs directement repris du rapport Ménard, soit, de manière particulièrement suggestive, 80 % de diplômés avant l'âge de 20 ans en 2020.

---

48. G. NATRIELLO, 2003, p. 1602.

En France, comme on a pu déjà le noter, c'est la référence aux niveaux de formation qui est prédominante. Ainsi, la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 fixe un objectif de 100 % de jeunes atteignant le niveau minimum du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP). Ainsi, le critère principal est la dernière classe fréquentée et non l'obtention du diplôme. Dans le cadre français, la représentation du décrochage scolaire invite à définir les décrocheurs comme les jeunes qui ne sont plus en études ou en formation et qui n'ont pas obtenu de diplôme (CAP, BEP ou diplôme supérieur).

*In fine*, on pourrait penser que la possibilité pour la représentation du décrochage scolaire de s'imposer internationalement et d'effacer les problématiques nationales repose sur la capacité d'organisations transnationales comme l'OCDE à établir un système de données harmonisées. De telles données internationales permettraient non seulement de comparer des pays entre eux mais aussi d'établir des cibles visant à orienter les politiques publiques<sup>49</sup>.

De fait, l'impulsion des institutions européennes donne un certain crédit aux statistiques sur le décrochage. À Lisbonne en 2000, les gouvernements européens se sont en effet accordés sur des objectifs à atteindre en matière d'éducation et de formation en vue de développer ce qu'on appelle l'économie du savoir ou de la connaissance. Depuis 2003, le Conseil européen a établi un objectif pour tous les pays de l'Union européenne : le taux d'abandon scolaire précoce ne devrait pas dépasser les 10 %. Dans ce cadre, les indicateurs, dont celui de l'abandon scolaire précoce, n'ont plus seulement pour rôle de quantifier un problème éducatif particulier, mais ils deviennent un élément central d'un projet politique commun<sup>50</sup>.

Les données servant à déterminer le taux d'abandon sont obtenues par le biais de l'Enquête sur les forces de travail (EFT) d'Eurostat qui produit des statistiques par pays depuis 1983 – vingt-cinq États étaient couverts en 2000. Plus précisément, les « sorties précoces » désignent les jeunes de 18-24 ans qui ont arrêté leurs études en premier cycle de l'enseignement secondaire ou en deçà, qui n'ont pas réussi le second cycle – soit parce qu'ils l'ont abandonné avant sa dernière année, soit parce qu'ils ont échoué au diplôme – et qui n'ont pas suivi de formation au cours des quatre dernières semaines.

---

49. A. DESROSIÈRES, 2003.

50. R. CUSSÓ, 2004.



Depuis quelques années, l'OCDE compare les pays à l'aune des taux de décrochage scolaire ou d'un concept équivalent. Les taux de décrochage sont utilisés par l'OCDE pour comparer la performance des systèmes éducatifs. Ainsi, contre la logique française des niveaux de formation s'est imposée la notion de « sans diplôme », suivant la classification internationale type de l'éducation (CITE ou ISCED) de l'UNESCO qui considère qu'un niveau de formation est acquis quand il est terminé avec succès, c'est-à-dire validé par un diplôme ou certificat.

\*

Cet article s'est proposé de poser les jalons de la diffusion historique de la représentation d'un problème social en appliquant le cadre d'analyse de l'épidémiologie des représentations au phénomène du décrochage scolaire. Nous avons jugé essentiel d'enrichir la vision classique de la diffusion épidémiologique, reposant sur une propagation sans travail, en faisant appel à l'analyse du contexte et des acteurs impliqués et en combinant une multiplicité d'échelles (supranationale, nationale et infranationale).

L'analyse menée montre que les « virus » ne se propagent pas d'un pays à l'autre seulement parce que des individus les portent et les transmettent, mais que ce transfert suppose un travail et des investissements considérables. « Inventé » aux États-Unis, dans un contexte politique particulier, celui de la mobilisation scolaire du début des années 1960, le décrochage scolaire n'a pas connu une diffusion internationale immédiate ; son exportation s'est faite dans un contexte économique particulier, qui a favorisé sa mobilisation dans les politiques publiques. En ce sens, la diffusion du concept ne tient pas d'abord à une migration conceptuelle opérée par différents types d'acteurs. Il faut qu'existent dans la société d'accueil des conditions sociales, économiques et politiques qui ouvrent la voie à une action de lutte contre le décrochage. Il y a bien eu migration entre les États-Unis et le Canada mais dans une conjoncture économique et politique particulière. Par ailleurs, la situation française se distingue aussi parce que la diffusion croissante de cette problématique à l'échelle européenne a contribué à l'instituer comme un problème français.

L'analyse montre également que les chances d'apparition de la représentation du problème du décrochage scolaire sont d'autant plus faibles que des représentations concurrentes sont déjà largement présentes. De fait, la représentation du décrochage scolaire ne se diffuse pas au Québec dans les années 1960 tant que l'objectif d'augmenter la fréquentation des études

post-secondaires, un impératif relevant d'une autre représentation, lui fait barrage. Sa propagation en France se heurte de son côté à la place occupée par la représentation de l'échec scolaire. De manière corollaire, lorsqu'aucune représentation ne domine, il peut survenir un enchevêtrement des termes et des problématiques, comme l'illustrent les usages non clairement délimités des termes décrochage, déscolarisation et échec scolaire en France.

Ensuite, la propagation d'une représentation particulière d'un problème public d'un espace national à un autre s'accompagne de mutations, en raison des différences entre systèmes d'éducation et des enjeux éducatifs spécifiques à chaque société. Ainsi, la définition américaine du décrochage, qui fait référence au *General Education Development* (GED), une certification secondaire obtenue par des cours du soir, et qui s'intéresse à la tranche d'âge des 16-24 ans, n'est pas aisément exportable. La propagation d'une représentation d'un milieu à un autre ou d'un espace national à un autre suppose en outre l'existence de médiateurs ou de traducteurs, qu'il s'agisse d'individus (comme D. Schreiber, M. Janosz ou M. Perron) ou de collectifs (associations professionnelles, regroupements de chercheurs, etc.). La quantification du phénomène ne semble jouer un rôle dans la structuration et la dissémination des représentations que dans un deuxième temps. Ce n'est qu'une fois le décrochage passablement bien reconnu comme problème public, que l'on consentira un investissement significatif de précision théorique et méthodologique afin de produire une mesure plus fine et régulière du phénomène. C'est ce que nous apprennent en tout cas l'expérience des États-Unis comme celle du Québec. La situation européenne est à cet égard un peu différente, le développement par l'OCDE et EUROSTAT de systèmes de données harmonisées permettant de mieux comparer les pays et d'établir des objectifs communs. Cependant, une telle harmonisation ne conduit pas automatiquement à une homogénéisation des problèmes ou des politiques comme l'illustre la faible prévalence de la représentation du décrochage scolaire en France.

Terminons par une considération méthodologique : les résultats présentés mettent en évidence les limites auxquelles se heurtent les analyses bibliométriques fondées uniquement sur l'occurrence de termes dans les titres, les résumés ou les mots-clés. Particulièrement, l'analyse qualitative a montré que, dans le cas de la France, l'usage du terme décrochage n'impliquait pas nécessairement la reprise de la problématique du décrochage telle que définie ici. La même chose a été observée pour les écrits traitant de la Belgique<sup>51</sup>.

---

51. J.-P. DELCHAMBRE, 1991.

## Bibliographie

- ANISEF, Paul & ANDRES, Lesley, 1996, « Dropping out in Canada: The Construction of a Crisis? », in Deirdre KELLY & Jane S. GASKELL, *Debating Dropouts: Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving*, New York, Teachers College Press, p. 84-100.
- BARTON, Paul E., « The dropout problem: losing ground », *Education Leadership*, 63 (5), 2006, p. 14-18.
- BERNARD, Pierre-Yves, « La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale », Thèse de doctorat, Université de Nantes, 2009.
- , *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, « Que Sais-Je ? », 2011.
- COPLEIN, Leonard, « Techniques for the Study of Dropouts », *Clearing House*, 45, may, 1962, p. 526-530.
- CUSSÓ, Roser, « Vers une comparabilité plus normative des statistiques internationales de l'éducation : de l'éducation de masse aux compétences », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Annie VINOKUR (dir.), « Pouvoirs et mesure en éducation », Hors-série n° 1, juin 2005, p. 21-47.
- DELCHAMBRE, Jean-Pierre, « La construction sociale du décrochage scolaire », *Recherches sociologiques*, 1991, 1-2, p. 65-87.
- DESROSIÈRES, Alain, « Comment fabriquer un espace de commune mesure ? Harmonisation des statistiques et réalisme de leurs usages », in Michel LALLEMENT & Jan SPURK (dir.), *Stratégies de la comparaison internationale*, 2003, p. 151-166.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE APPLIQUÉE, *Le décrochage scolaire : définition et coûts*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, Politique Stratégique, 2000.
- DORAY, Pierre, DELAVICTOIRE, Quentin, MOULIN, Stéphane, PRÉVOST, Jean-Guy & BEAUD Jean-Pierre, « Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec », *Sociologie et sociétés*, 43 (2), 2011, p. 201-222.
- DORN, Sherman, « Origins of the “Dropout Problem” », *History of Education Society*, 33 (3), 1993, p. 353-373.
- , *Creating the Dropout. An Institutional and Social History of School Failure*, Westport, CT, Greenwood Publishing Group, 1996.
- DRUMMIE, Mary A., *A Research Report on New Brunswick School Drop-Outs in the Academic Year 1963-1964*, New Brunswick Dept. of Youth and Welfare, 1965.
- DUCHARME, Pierre, « Abandon scolaire et décrochage : les concepts », *Bulletin statistique de l'éducation*, 25, Québec, Ministère de l'Éducation, mars 2003.
- DURKHEIM, Émile, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI, mai 1898.
- EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA, *L'Évolution du marché du travail dans les années 1980*, Ottawa, Emploi et Immigration Canada, 1981a.
- , *Labour Market Development in the 1980's: A Report of the Task Force on Labour Market Development*, Ottawa, Emploi et Immigration Canada, 1981b.

- GEAY, Bertrand & MEUNIER, Arlette (dir.), « La déscolarisation en France : l'invention d'un problème social », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, 2003, p. 1-304.
- GILBERT, Sid, BARR, Lynn, CLARK, Warren, BLUE, Matthew & SUNTER, Deborah, *Après l'école : Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, 81-575F, 1993.
- GLASMAN, Dominique, « Quelques acquis d'un programme de recherche sur la déscolarisation », *VEI Enjeux*, 122, septembre 2000, p. 8-17.
- , « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », *VEI Enjeux*, n° 122, septembre 2000, p. 10-25.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE, *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, Ministère de l'Éducation [dit Rapport Pagé], Québec, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1995.
- HAMMACK, Floyd Morgan, « Large School Systems' Dropout Reports: An analysis of Definitions, Procedures, and Findings », *Teachers College Record*, 87 (5), 1987, p. 324-341.
- JANOSZ, Michel, « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, 122, 2000, p. 105-127.
- LAVALLEE, Mary Anne, *National Conference on Indian and Northern Education*, University of Saskatchewan, Extension Division, Saskatoon, Canada, 1967.
- LESPÉRANCE, André, « Le décrochage scolaire », *Bulletin statistique de l'éducation*, 14, Québec, Ministère de l'éducation, mars 2000.
- MÉNARD, Jacques, *Savoir pour pouvoir*, Rapport du groupe de travail sur la persévérance et la réussite scolaire, Montréal, 2009 (<http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec, 1986.
- , *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992.
- , *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996*, Avant-propos du rapport final, Québec, Gouvernement du Québec, 1996.
- , *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996.
- , *Prendre le virage du succès. Soutenir l'école montréalaise, 1998-1999. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1998.
- , *La formation professionnelle et technique au Québec. Un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation*, Québec, Gouvernement du Québec, 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'école, j'y tiens*, Bibliothèque et archives nationales du Québec, Québec, Gouvernement du Québec, 2009.
- NATRIELLO, Gary, article « Dropout », *Encyclopaedia of Education*, New York, Macmillan, 2003.

- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, *Digest of Education Statistics*, NCES, US Department of Education, 2011.
- RAVON, Bertrand, L'« échec scolaire ». *Histoire d'un problème public*, Paris, In Press éditions, 2000.
- SCHREIBER, Daniel, « The School Dropout-Fugitive from Failure », *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 46 (234), may 1962, p. 235-236.
- , *The School Dropout*, National Education Association, 1201 Sixteenth Street, NW, Washington, DC 20036, 1964.
- , *Holding Power: Large City School Systems*, National Education Association, 1201 Sixteenth Street, NW, Washington, DC 20036, 1964.
- SÉNAT DU CANADA, *Jeunesse, Un plan d'action, Rapport du comité sénatorial spécial sur la jeunesse*, Ottawa, Gouvernement du Canada, 1986.
- SICOT, François, « La déscolarisation : un problème de sécurité ou de santé mentale ? », in Michel JOUBERT (dir.), *Santé mentale, ville et violences*, ERES (Questions vives sur la banlieue), Toulouse, 2004, p. 101-119.
- SINGLETON, Robert & BULLOCK, Paul, « Some Problems in Minority-Group Education in the Los Angeles Public Schools », *The Journal of Negro Education*, 1963, p. 137-145.
- SPERBER, Dan, « Anthropology and Psychology: Towards an Epidemiology of Representations », *Man*, New Series, 20 (1), 1985, p. 73-89.
- , *La contagion des idées*, Paris, Odile Jacob, 1996.
- THORNDIKE, Edward Lee, 1903, *Notes on Child Study*, New York, Macmillan, 1903 [2nd ed.].
- TINTO, Vicente, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1993 [second edition].
- VAN DENBURG, Joseph King, *Causes of the Elimination of Students in Public Secondary Schools of New York City*, New York city, Teachers college, Columbia university, 1911.