BLAYA Catherine. *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*

Bruxelles : De Boeck, 2010, 200 p.

Stéphane Bonnéry

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3462>

DOI : 10.4000/rfp.3462

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2011

Pagination : 131-133

ISBN : 978-2-84788-353-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Stéphane Bonnéry, « BLAYA Catherine. *Décrochages scolaires. L'école en difficulté* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 177 | octobre -décembre 2011, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3462> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3462>

NOTES CRITIQUES

BLAYA Catherine. *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck, 2010, 200 p.

L'ouvrage se propose d'étudier les conditions de l'émergence du décrochage scolaire, tant au niveau individuel que familial, social et scolaire, en prêtant à la fois attention à l'objectivation sociologique et aux dimensions subjectives. Pour ce faire, il mobilise les travaux de l'auteur et ceux produits au niveau international. Le premier chapitre situe la notion de décrochage. L'usage de ce terme varie selon les critères retenus et selon les périodes dans les différents pays, où ce fait social provoque une préoccupation grandissante au fur et à mesure des progrès de la scolarisation dans l'enseignement secondaire. Le « décrochage » est ainsi traduit dans des dispositifs qui portent différentes catégories administratives de désignation du problème (désaffiliation, abandon, etc.). La revue internationale que dresse l'ouvrage montre que la littérature sur la question entremêle ces catégories administratives et les définitions de ces termes par des chercheurs qui, dans leur pays, jouent parfois le rôle d'experts (au Québec notamment). Ceci ne permet pas toujours de rendre objective la différence entre les phénomènes sociaux et leur déconstruction par la recherche : la priorité de l'auteur, en vue d'éclairer les choix « pour l'action » (p. 32), est d'identifier ce qui est désigné comme contribuant le plus au décrochage. L'ouvrage donne à voir la pression exercée sur les États, pour qu'ils se mobilisent contre le décrochage, par les organismes internationaux (OCDE, Commission européenne), à travers les statistiques et les normes qu'ils édictent.

Le chapitre 2 s'intéresse aux processus de décrochage du point de vue de l'élève et de sa famille. D'abord, dans une revue internationale de la question très fournie, sont présentés les facteurs de risque du décrochage identifiés dans de très nombreux pays et les typologies qui ont été élaborées, principalement au Québec, des élèves décrocheurs. On voit alors la prédominance dans ces études des logiques psychologisantes ou épidémiologiques, puisque ce sont surtout des facteurs de risques liés directement aux jeunes qui sont identifiés. Les enquêtes par questionnaire et par entretien conduites par Catherine Blaya en France confirment qu'aucun facteur ne peut à lui seul prétendre rendre compte du décrochage : les risques augmentent significativement avec la combinaison des difficultés scolaires, de l'absentéisme, du peu d'engagement scolaire, de l'isolement du jeune, du

« climat scolaire négatif, voire violent », et des relations difficiles que le jeune entretient avec autrui (p. 55).

L'analyse conduite dans le chapitre 3 contribue à considérer les facteurs scolaires comme des facteurs explicatifs majeurs du décrochage. Les résultats de l'auteur montrent que les élèves concernés par le décrochage ont une vision bien plus négative de l'école, de son fonctionnement et du sort qu'elle leur réserve que ceux du groupe témoin. Les postures de victime qu'ils adoptent, tant du fait de la violence physique qu'ils évoquent que de la marginalisation et de la stigmatisation institutionnelle qu'ils éprouvent, se construisent et s'exacerbent dans les difficultés d'apprentissage non résolues (et les longues journées d'ennui qui vont de pair), dans l'orientation subie le plus souvent vers des filières de relégation, et dans les difficultés relationnelles avec les enseignants.

Le chapitre 4 montre d'abord, enquête statistique à l'appui, que la corrélation souvent énoncée entre absences scolaires répétées et arrêt de la scolarité dans le secondaire semble fondée. Ensuite, le coût social et économique du décrochage est évoqué, principalement du point de vue de l'OCDE. L'inscription assumée de l'auteur dans une logique de conseil aux décideurs (p. 154, p. 165) participe peut-être d'une moindre prise de distance avec les enquêtes internationales fortement marquées par ces mêmes logiques, bien que l'auteur veille, en introduction et conclusion, à pointer des dimensions plus sociologiques. Ainsi, les chapitres 5 et 6 détaillent les politiques publiques de prévention du décrochage scolaire et les « programmes d'intervention en recherche d'efficacité » qui sont évalués par des experts, là aussi avec un très large panorama des pays. Pour le lecteur, ces programmes ont quand même un air de famille : prédominance du traitement en marge de la scolarité normale, de la psychologisation et du « relationnel », comme du « partenariat » avec la famille et l'environnement local, etc. ; absence de réflexion sur le projet et les conditions matérielles données à l'école et à la transmission-appropriation des savoirs par tous en amont du décrochage et du traitement séparé. Les évaluations identifiées dans la littérature spécialisée sont toutes basées sur la recherche d'« efficacité » et de « bonnes pratiques » comme allant de soi.

L'ouvrage constitue une revue internationale de la question d'une ampleur impressionnante qui est à notre connaissance inédite à ce jour, et à qui on ne peut donc

pas tenir rigueur de quelques oublis dans les publications françaises, ou du moins dans ce qui en est retenu. Toutefois, la nature de ces oublis interroge car ce sont, pour ceux que nous avons identifiés, surtout des recherches sociologiques critiques qui ont déconstruit la déscolarisation comme une nouvelle catégorie administrative et de sens commun parmi d'autres, catégorie qui désigne de fait les éliminés de la démocratisation scolaire, issus des « classes dangereuses », ou qui mettent en question la tendance dominante actuelle à repérer des caractéristiques supposées être propres aux élèves décrocheurs pour traiter ceux-ci séparément, hors de la scolarité unique (Broccolichi & Larguèze, 1996 ; Broccolichi, 2000 ; Douat, 2003 ; Geay, 2003a, 2003b ; Meunier, Proteau & Thiaudière, 2004 ; Sicot, 2004). Pour autant, il convient de préciser que d'autres références allant dans le même sens que ces oublis sont évoquées, mais la lecture donne une impression de déséquilibre. Car dans les pays qui publient le plus sur la question du décrochage (dont l'ouvrage rend fort logiquement compte de façon prépondérante), les financeurs promeuvent surtout les enquêtes d'expertise ou les recherches de type épidémiologiques dans lesquelles la catégorie « décrochage » fonctionne presque comme allant de soi : il faut surtout repérer et traiter les élèves qui en relèvent et évaluer l'efficacité des dispositifs présentés comme devant y remédier.

Catherine Blaya prend bien soin de parler de « décrochage » ou d'« élèves en décrochage » et non pas de « décrocheurs » pour éviter de faire porter à ces derniers individuellement la responsabilité de ce qu'elle désigne plutôt comme un processus, une situation, et non comme état de la personne. Mais l'effet de présentation d'un état de la littérature d'expertise peu sociologique conduit ainsi à établir des facteurs de risques du décrochage qui, en cumulant les enquêtes, pointent surtout les traits portés par les « décrocheurs » : les élèves qui ont des comportements antisociaux cachés, les peu intéressés et peu motivés par l'école, les élèves en difficulté de comportement et d'apprentissage, dépressifs, etc. Une contextualisation des financements privilégiés par les organismes internationaux et par ceux des pays anglo-saxons ou du Québec (expertise, épidémiologie, psychologisation des faits sociaux) aurait peut-être permis au lecteur de mieux situer la tradition qui attribue la causalité aux individus ou à l'efficacité plus ou moins grande des équipes locales et des dispositifs, indépendamment des contraintes objectives auxquelles ils sont confrontés et à la place de l'école dans la société. Ainsi, dans ce qui nous est dit des multiples enquêtes citées au-delà de la France, aucune ne semble envisager que l'école puisse éliminer ou classer sans qu'il s'agisse d'un manque d'efficacité. Il n'est pas plus pointé que les conditions de la démocratisation scolaire ne sont pas délivrées aux équipes locales. La question n'est donc pas posée de savoir si les « traits » identifiés chez les élèves leur sont propres ou bien

s'ils ne sont que la conséquence de ces phénomènes qui n'ont pas seulement à voir avec l'« efficacité » personnelle des acteurs locaux. De même, ces enquêtes, si elles distinguent les filles et garçons, et les cas psychologiques très pointus, « oublient » que, massivement, le décrochage concerne davantage les classes populaires.

De plus, dans nombre de recherches internationales présentées dans l'ouvrage, les facteurs de risque du décrochage sont souvent traités comme des « raisons » énoncées par les enquêtés, par questionnaire ou par entretien, comme si ceux-ci avaient une claire conscience des causes de leur décrochage. Les jeunes évoquent ainsi principalement les relations ou le savoir-faire des personnes auxquelles ils ont été confrontés, mais n'abordent pas, puisqu'ils ne les ont jamais perçues, les conditions qui leur ont rendu opaques ou inaccessibles les exigences et le fonctionnement scolaires attendus. Le décrochage est identifié par l'auteur comme un processus combinant des facteurs de risques divers, donc non uniforme, qui semble finalement la traduction d'autres processus. Les programmes centrés sur une catégorie d'élèves « décrocheurs » (les peu intéressés, etc.) et l'évaluation soumise à la rhétorique de l'efficacité apparaissent au bout du compte remédier à un problème qu'ils n'interrogent pas, puisqu'ils l'« expliquent » par la nature de ces jeunes. Ce qui apparaît d'autant plus, comme l'ouvrage le montre fort bien, que nombre de ces programmes s'entremêlent avec ceux qui traitent de la question de l'échec scolaire, de la violence, de l'insertion.

L'entreprise était donc particulièrement ardue de comparer dans les différents pays ce qui est appelé « décrochage », et d'aspirer à évaluer les effets des programmes et politiques censés officiellement y remédier, indépendamment de la diversité des processus, des contextes nationaux et des questions auxquelles l'école est confrontée. Les quelques points de discussion évoqués sont largement la contrepartie d'une entreprise d'ampleur, où le lecteur trouvera une mine d'informations, de références scientifiques et de comparaisons sur la question du décrochage.

Stéphane Bonnéry

Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, CIRCEFT-ESCOL

BIBLIOGRAPHIE

- BROCCOLICHI S. (2000). « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de ruptures ». *Ville école intégration enjeux*, n° 122, p. 36-47.
- BROCCOLICHI S. & LARGUÈZE B. (1996). « Les sorties sans qualification moins de 5 ans après l'entrée au collège ». *Éducation & formations*, n° 48, p. 81-102.
- DOUAT É. (2003). « La justification des absences ». *Ville école intégration enjeux*, n° 132, p. 174-185.

- GEAY B. (2003a). « La construction institutionnelle de la "déscolarisation" ». *Ville école intégration enjeux*, n° 132, p. 19-27.
- GEAY B. (2003b). « Du "cancer" au "sauvageon". Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'"insertion" et de "tolérance zéro" ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, p. 21-31.
- MEUNIER A., PROTEAU L. & THIAUDIÈRE C. (2004). « "Déscolarisation" ou élimination non différée ? Les nouvelles techniques de résolution d'un ancien problème ». In D. Glasman & F. Cœurard, *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, p. 73-86.
- SICOT F. (2004). « La scolarisation dans les dispositifs atypiques ». In D. Glasman & F. Cœurard, *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, p. 151-167.

HOFSTETTER Rita. *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e-première moitié du XX^e siècle)*. Genève : Librairie Droz, 2010, 688 p.

D'où viennent les sciences de l'éducation et quelle est véritablement leur nature ? Cette discipline qui joue parfois le rôle du bouc émissaire quand il s'agit d'expliquer les difficultés récurrentes de l'école aujourd'hui, est un produit du XX^e siècle, que le XXI^e se doit maintenant d'étudier. C'est un important enjeu aujourd'hui, à la fois sur le plan épistémologique et sur le plan éducatif, de se réapproprier l'histoire de cette discipline, de conforter son identité. L'ouvrage de Rita Hofstetter, *Genève, creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e-première moitié du XX^e siècle)*, représente un apport considérable à ce vaste chantier, en même temps qu'il se présente comme le bilan d'une période marquée par l'institut Jean-Jacques Rousseau et la ville de Genève en tant que pivot de l'innovation pédagogique au XX^e siècle. Aujourd'hui, et depuis 1975, l'héritage de cet institut est déposé dans la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de Genève.

Le livre, qui comporte, outre un index et une bibliographie, des tableaux récapitulatifs très utiles pour s'y repérer, est une imposante somme historique qui rend compte de la formation d'un nouveau champ de la connaissance : on peut le nommer rétrospectivement les « sciences de l'éducation ». Les bornes temporelles choisies se justifient par le projet d'éclairer, dans la genèse des sciences de l'éducation, leur enracinement dans la fin du XIX^e siècle, et leur développement jusqu'à l'intégration de l'institut Jean-Jacques Rousseau, fondé par Édouard Claparède en 1912, intégré dans l'Université de Genève en 1948 et nommé alors Institut inter-facultés des sciences de l'éducation. On peut avoir, au premier abord, l'impression fautive que cet ouvrage savant est fait pour être « consulté » plutôt que lu, utilisé comme une somme de repères historiques, d'éléments biographiques destinés

à nourrir d'autres recherches. Or, même s'il peut et doit effectivement être utilisé ainsi, il faut le lire entièrement pour en saisir les lignes de force, sensibles au-delà de la précision de l'enquête historique, et pour en tirer une vision prospective de l'avenir de cette discipline.

Certes, Rita Hofstetter propose dans ce livre des mises au point historiques extrêmement précises fondées sur un travail d'archive, des dépouillements de revues, des investigations biographiques, qui révèlent des faits largement ignorés, ou connus de manière allusive jusqu'à présent. Mais elle a aussi pour objectif d'étudier les conditions sociales et culturelles d'émergence de ce champ disciplinaire, la manière dont les sciences de l'éducation sont, selon une expression reprise à Pierre Favre, le résultat d'une « société au travail ». Les faits prennent toute leur signification parce qu'ils sont replacés dans la dynamique de l'État enseignant qui marque les politiques scolaires de l'Europe à cette période, et dans le mouvement des remaniements épistémologiques et institutionnels qui redistribuent les cartes de la légitimité scientifique et bouleversent les disciplines, au-delà de la Suisse également. Par ailleurs, ces disciplines n'existent pas sans les acteurs de leur invention, de leur promotion, c'est pourquoi les mises au point biographiques et la reconstitution des carrières de ces acteurs s'avèrent très utiles. Le plan chronologique choisi par l'auteur, à lui seul, n'aurait toutefois pas suffi à faire percevoir l'enjeu de leurs différentes trajectoires. Des mises au point épistémologiques sur les différentes questions qui émergent pendant la période considérée, telles que la place de la pédagogie dans le paysage intellectuel, ou la place des différentes sciences dans les « sciences de l'éducation », animent cette fresque. L'ouvrage parvient à approfondir à l'intérieur même de la chronologie les aspects problématiques liés à des personnages ou à des événements.

La première des trois grandes parties, intitulée « De la réforme des systèmes éducatifs à l'institutionnalisation des sciences de l'éducation (1891-1911) », décrit un phénomène qui dépasse le cadre de la Suisse : l'arrachement de la pédagogie aux sciences morales, la fin de la science de l'éducation au singulier (Gautherin, 2002). Avec l'émergence de la psychologie expérimentale, qui promet une « approche positive de l'éducation », c'est à la lutte de la science contre la philosophie que l'on assiste. Sous l'influence de la psychologie de Wilhelm Wundt, Théodore Flournoy est l'acteur de ce changement inaugural des remaniements épistémologiques qui mènent aux sciences de l'éducation. Une chaire de psychologie « physiologique » est créée pour lui à Genève en 1891, à la faculté des sciences, ce qui constitue un facteur supplémentaire de reconnaissance. Un laboratoire de psychologie expérimentale, à l'image de celui de Wundt à Leipzig, est aussi créé, qui sera le théâtre des premières activités de Claparède. Ce dernier, cousin de