Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ?

A looming social problem ? Statutory responses to early school leaving in France

Un problema social emergente ? Las respuestas institucionales al abandono escolar en Francia

Stéphane Bonnéry

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/1734>

DOI : 10.4000/ries.1734

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2004

Pagination : 81-88

ISBN : 978-2-85420-560-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Stéphane Bonnéry, « Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 35 | avril 2004, mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 05 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1734> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1734>

Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ?

Stéphane Bonnéry

LE CONTEXTE DE DÉMOCRATISATION SCOLAIRE

L'émergence du « décrochage scolaire » comme problème social et institutionnel majeur en tant que tel date des années quatre-vingt-dix. Comprendre les raisons de l'apparition de cette question et des dispositifs afférents nécessite de les resituer dans le contexte socio-historique et institutionnel français.

Depuis la fin du XIX^e siècle, la démocratisation scolaire, enjeu majeur des débats socio-politiques, a procédé par étapes, avec une instruction primaire nationale accessible d'abord aux garçons de milieux populaires puis aux filles. Il n'était alors pas question de « déscolarisation » quand, dans une famille populaire, un élève cessait sa scolarité précocement : c'était « dans l'ordre des choses ».

Dans les années soixante, le contexte économique et politique conduit à reporter à seize ans l'âge de la scolarité obligatoire et à regrouper en un seul système l'ancien lycée des classes dominantes et l'école du peuple. L'enseignement primaire devient unique et tous les élèves peuvent accéder au secondaire. La scolarité acquiert une fonction économique (« l'égalité des chances ») : l'orientation vers les filières courtes professionnelles ou vers le lycée se fait selon la réussite scolaire et non selon l'origine sociale.

Peu à peu, l'essentiel d'une génération ira jusqu'en 3^e dans le « collège unique » et accèdera au lycée (objectif officiel fixé : 80 % au baccalauréat), puis à l'université. Aspiration scolaire des familles populaires et volonté politique de retarder l'inscription au chômage se conjuguent.

Avec l'ouverture à tous des études, les formes scolaires¹ ont été peu repensées pour permettre leur appropriation par tous les élèves. Plutôt que d'essayer de rendre visible et scolairement transmissible ce que certains acquièrent dans leurs familles, les dispositifs mis en œuvre s'adaptent aux différents

1. Bautier É., Rochex J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, A. Colin.

publics et l'enseignement devient alors différent selon les populations: le « problème » est vu comme venant d'elles et non pas de l'École. La tension entre élévation des exigences pour tous et adaptation particulariste ne cesse alors de croître.

LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : UN NOUVEAU PROBLÈME SOCIAL EN FRANCE ?

De l'échec au décrochage

Des dispositifs anciens (scolaires ou non) de lutte contre « l'échec scolaire », « l'exclusion sociale » et « la violence » ont été investis de la mission supplémentaire de lutte contre le « décrochage », problème social qui a émergé en tant que tel.

L'échec scolaire était une question quasi-inexistante avant les années soixante: l'élargissement de la scolarisation se heurte au constat d'une non-réussite systématique et au dévoilement, derrière le slogan de « l'égalité des chances », des fonctions scolaires de reproduction et de légitimation des inégalités². Le problème social attaché à l'échec scolaire est donc la désignation d'un écart à la réussite attendue³. Des dispositifs d'aide et d'adaptation aux élèves en échec sont alors mis en place, en premier lieu à partir d'une conception de l'échec individuel de l'élève.

En 1981, avec la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP)⁴, le caractère socialement fondé des inégalités de réussite scolaire est reconnu, ainsi que sa concentration dans les territoires où l'habitat populaire (à forte composante immigrée dans le contexte français) est dominant. La conception du cas individuel de l'élève en difficulté s'articule, dans les discours de sens commun, à celle du handicap socio-culturel. Avec les relances (1988, 1997) de la politique ZEP, les objectifs sont, non officiellement, revus à la baisse face aux urgences sociales dues à la crise économique: il s'agit moins de combattre les inégalités scolaires d'apprentissage que de prévenir l'exclusion sociale.

Aujourd'hui, la déscolarisation est vue comme une forme avancée de l'échec scolaire: dans les discours institutionnels, les dispositifs de lutte contre celui-ci ont été redéfinis comme prévenant le décrochage.

Dans l'École d'abord, devant les difficultés des élèves, l'institution peut mettre en place (en fonction des périodes et des territoires) des dispositifs de

2. Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction*, Minuit.

3. Isambert-Jamati V. (1985), Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français, in Plaisance É. (dir.), *L'échec scolaire: Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, CNRS. Le titre de notre article fait allusion à cette communication.

4. Les ZEP sont devenues « réseaux d'éducation prioritaire ».

« soutien » : en petit groupe, les enseignants font réviser les élèves dont les résultats sont faibles. Ces dispositifs se retrouvent dans l'ensemble du système, mais plus spécifiquement dans les étapes sensibles d'entrée dans un nouveau cycle : cours préparatoire, sixième, seconde, entrée à l'université. Ils sont également fréquents dans les filières accueillant surtout des élèves aux acquis fragiles (lycée professionnel...). Le maître surnuméraire (un de plus que le nombre de classes) est un moyen parfois utilisé en primaire. L'institution nationale, en contournant implicitement l'objectif de scolarité unique, se désengage, incite à adapter localement l'enseignement aux individus et groupes particuliers pour « gérer » les problèmes au lieu de reconsidérer la pédagogie « pour tous » et éviter les difficultés en amont. Dans une recherche récente, nous avons montré qu'en maintenant cette relation pédagogique, l'individualisation pouvait parfois leurrer les élèves sur ce que requiert réellement la réussite et ainsi contribuer au décrochage scolaire⁵. Au terme de la scolarité unique, la diversification des parcours induit leur hiérarchisation : les plus mauvais élèves poursuivent leur scolarité comme « exclus de l'intérieur »⁶ dans des filières dévalorisées.

L'accompagnement scolaire (aide aux devoirs...), à l'origine créé pour favoriser la réussite des élèves de milieux populaires, est aujourd'hui conçu comme une action de prévention du décrochage. Il en est ainsi des dispositifs « École ouverte » où les enseignants proposent, pendant les vacances, des activités non scolaires pour donner une image positive de l'École et améliorer la relation pédagogique.

L'enseignement spécialisé hérite lui aussi d'une mission de prévention du décrochage⁷, au travers des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté en primaire, ou au travers des parcours et enseignements adaptés dans le secondaire. Il s'agit de détecter au plus tôt les difficultés d'apprentissage et/ou de comportement pour les traiter dans une logique d'adaptation pédagogique aux « caractéristiques » des élèves.

Ainsi ces dispositifs s'inscrivent-ils en général dans des logiques de socialisation, hors des apprentissages, en fait dans une logique de « déscolarisation » de l'École.

De l'insertion au décrochage

Dès 1981, la difficulté à trouver du travail pour des jeunes sortant sans qualification de l'école faisait l'objet d'un constat. Les deux modes d'intégration (travail, école) fragilisent simultanément ces jeunes souvent issus de familles populaires récemment immigrées. Ils sont « exclus », vulnérables au chômage (et à la marginalisation sociale dans une société de plus en plus instruite) quand

5. Bautier É. (2003), *Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours*, VIE-Enjeux, p. 132.

6. Bourdieu P., Champagne P. (1993), Les exclus de l'intérieur, in Bourdieu P., *La misère du monde*, Seuil.

7. *La Nouvelle Revue de l'Éducation* publie ainsi un n° 24 (2003) « Décrochage scolaire et scolarisation ».

la crise économique et sociale rend les diplômes indispensables. Les politiques mises en place pour éviter l'exclusion visent alors l'insertion socio-économique : missions locales et permanences d'accueil, d'information et d'orientation, mises en place par les collectivités locales, préparent « l'employabilité » de ces jeunes (conseils et stages, acceptation de la situation sociale et des règles de l'entreprise⁸). Éviter le chômage entre l'école et l'entreprise est aujourd'hui inscrit dans la lutte contre la déscolarisation. Si auparavant, l'objectif était pour ces jeunes la rescolarisation, dès lors qu'ils ont plus de seize ans, ils ont franchi la frontière symbolique et institutionnelle de la scolarité obligatoire.

Dans le cadre de sa mission générale d'insertion, des dispositifs similaires existent dans l'École, intégrés maintenant comme dispositifs anti-décrochage : alternance école/stage (groupe d'aide à l'insertion, entretien de situation, session d'information et d'orientation, module d'accueil en lycée, cycle d'insertion professionnelle par alternance), voies de qualification par modalités adaptées (formation intégrée, module de repréparation de l'examen par alternance, itinéraire personnalisé d'accès à la qualification et au diplôme). La loi de 1989, partant du postulat de l'éducabilité de chaque élève, a amplifié ces mesures en fixant pour chaque élève l'objectif minimum d'un diplôme d'ouvrier qualifié. En élevant les niveaux d'exigence, elle a contribué à faire du « décrochage » un problème social, alimenté par la stagnation (8 %), depuis les années quatre-vingt-dix, du nombre de sorties de l'école sans qualification qui avait toujours diminué depuis un siècle⁹, alors que le taux de diplômés d'une génération n'a parallèlement jamais été aussi fort.

De la violence au décrochage

La « violence » des jeunes devient un problème social majeur dans les années quatre-vingt-dix. Les discours dominants ravivent souvent l'ancienne perception des « classes dangereuses » : le sentiment d'insécurité serait causé par les jeunes sans occupation. Le comportement d'élèves les plus en décalage avec les règles scolaires et avec les critères de réussite scolaire entraînerait alors un « désordre » scolaire¹⁰ et des remises en causes permanentes de l'autorité enseignante considérée elle-même comme violence. Un plan anti-violence¹¹ a ainsi produit des consignes à appliquer en cas de situation de crise dans un établissement : les dispositifs sont essentiellement ceux définis pour lutter contre le décrochage par des scolarisations particulières.

Les jeunes vus comme « violents », « en échec scolaire », « exclus potentiels » qui restent à insérer sont bien souvent les mêmes, ils sont « décrocheurs ».

8. Mauger G. (2001), Les politiques d'insertion, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 136-137

9. Broccolichi S. (2000), Désagrégation des liens pédagogiques et situations de ruptures, *VEI-Enjeux*, 122

10. Thin D. (2002), L'autorité pédagogique en question, *Revue Française de Pédagogie*, 139

11. Voir le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (BOEN) du 26 mars 1996.

DES DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS CONTRE LE DÉCROCHAGE

L'obligation de scolarité s'était traduite depuis l'après-guerre par la pression sur les allocations familiales (quatre demi-journées mensuelles d'absences injustifiées, critère institutionnel, devant entraîner un signalement). Assez rares pendant plusieurs décennies, les signalements ont augmenté. Le perfectionnement des dispositifs de vérification des absences a été encouragé par l'institution pour favoriser la rapidité d'intervention (informatisation, contact immédiat des parents...). Un débat semble renaître sur l'opportunité des sanctions financières, envers les familles des élèves absentéistes, mais les pratiques encouragées pour l'instant par les académies préfèrent la persuasion à la sanction¹². Ces pratiques envers les familles semblent de moins en moins spécifiquement scolaires mais procéder de logiques partenariales dans des cellules de veille éducative où siègent les différentes administrations et collectivités concernées par les « jeunes difficiles » sur un territoire urbain.

Il n'y a qu'une dizaine d'années que le décrochage est considéré comme n'étant plus seulement un problème marginal, limité à des populations très particulières : tsiganes, néo-arrivants et jeunes autrefois accueillis dans les structures de jour de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ).

La préoccupation publique pour ce phénomène semble avoir émergé des retours d'équipes¹³ pointant le sentiment d'une augmentation du nombre de cas d'élèves « décrocheurs ». Devant ces problèmes, les pouvoirs publics ont encouragé la mise en place locale de dispositifs pédagogiques expérimentaux¹⁴ tout en commanditant des recherches.

Celles-ci sont présentées comme une action à part entière contre le décrochage : comprendre « un phénomène émergent »¹⁵. Ce sont d'abord par des enquêtes ciblées sur la connaissance des dispositifs et des populations des dispositifs expérimentaux, puis par un élargissement de la commande sous forme d'un appel interministériel à des recherches pour comprendre les processus de décrochage¹⁶. D'autres enquêtes ont eu lieu à l'interne (Éducation nationale, PJJ) pour recenser les « perdus de vue ».

12. Bablet M. (2003), « Le programme départemental de travail contre le décrochage scolaire du département du Val-de-Marne », *La nouvelle revue de l'A.I.S.*, p. 24.

13. Brossier D., Emin J.-C., Ludo B., « Des jeunes qui échappent à la scolarité obligatoire », *VEI-Enjeux*, p. 122.

14. Voir : Martin É. & Bonnéry S. (2002), *Les classes relais*, Paris, ESF. Des témoignages de dispositifs sont aussi donnés dans : Bloch & Gerde (1998), « *Les lycéens décrocheurs* », *Chroniques sociales* ; *VEI-Enjeux* n° 122 & 132 ; *La nouvelle revue de l'AIS* n° 24. Voir aussi : <http://www.inrp.fr/zep/relais/drintro.htm>

15. Et non l'évaluation d'une politique, plutôt confiée aux services ministériels : Collectif (2002) Table ronde : logiques de recherche et logiques d'action, *Revue Française de Pédagogie*, p. 140.

16. Dray D., Œuvrard F. (2000), Un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, *VEI-Enjeux*, 122. Rapports de recherche publiés : <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>

Après cette phase d'expérimentation, des dispositifs de scolarisation adaptée ont été institutionnalisés ou sont en phase de l'être. Il apparaît que c'est l'existence de ces dispositifs qui produit les catégories de population qui leur correspondent plutôt que la pré-existence d'une population aux caractéristiques précises¹⁷. Plus que le décrochage cognitif silencieux¹⁸ ou la déscolarisation de l'intérieur¹⁹, c'est en effet souvent l'aspect comportemental qui conduit l'institution à recourir à des dispositifs particuliers pour élèves « décrocheurs ». Le flou du terme « décrocheur » ou « jeune difficile » permet d'ailleurs d'englober différents types d'élèves « difficiles » (exclus, absents, violents, perturbateurs, refusant le travail...) et peut-être d'éviter ainsi de cerner les spécificités des difficultés que rencontrent ces jeunes. De plus, ce terme masque les inégalités sociales : les dispositifs accueillent très massivement des élèves de milieux populaires précarisés.

Les dispositifs relais²⁰ (deux cent cinquante environ) concernent les collégiens de moins de seize ans. Ce label recouvre désormais ateliers-relais et classes-relais. Ces dernières²¹, plus fréquentes, regroupent les élèves de plusieurs établissements d'un territoire, identifiés (par les chefs d'établissement et une commission) comme déscolarisés ou en voie de l'être. Implantées dans un établissement ou hors les murs, ces classes ne relèvent pas de l'enseignement spécialisé, même si les équipes sont partenariales : professeurs des écoles (souvent spécialisés) et/ou professeurs du secondaire, éducateurs spécialisés (PJJ et conseils généraux) assez souvent, et emplois-jeunes. Elles intègrent du travail scolaire (une remise à niveau plutôt que le programme de la classe d'origine), des « activités éducatives » non scolaires, l'élaboration du « projet » du jeune, voire des stages en entreprise. Les ateliers-relais, plus récents, ont le même objectif mais avec davantage d'activités tournées vers l'animation socio-culturelle, les partenaires étant les « associations complémentaires de l'École ». Les dispositifs-relais ont pour objectif officiel de préparer la rescolarisation pour des jeunes dont le processus de déscolarisation est avéré. Mais après leur passage dans le dispositif, la plupart des jeunes ont une « situation » (formation, stage, voire emploi) qui n'est pas une reprise réelle de scolarité ordinaire : il s'agit d'une « déscolarisation encadrée »²², d'une étape préparant la fin de scolarité et l'acceptation des règles attendues par un employeur.

Les dispositifs sas (ou dispositifs de remotivation...) assez similaires aux précédents mais du seul ressort d'un établissement scolaire, avec une scola-

17. Millet M., Thin D. (2003), « Une déscolarisation encadrée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, p. 149.

18. Bonnéry S. (2003a), « Le décrochage scolaire de l'intérieur », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 1 / vol. 36.

19. Glasman D. (2000), « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », *VEI-Enjeux*, p. 122.

20. Martin & Bonnéry (2002).

21. Le label générique n'est pas forcément le nom d'usage de chaque dispositif spécifique : « dispositif de socialisation et d'apprentissage », « sésame... ».

22. Millet & Thin (2003).

risation provisoire dans une classe spécifique quand un élève est exclu de sa classe. D'autres dispositifs ont la même fonction mais sans le renvoi de la classe : des « feuilles de suivi » sont utilisées pour exercer un contrôle permanent, l'élève les présente à chaque professeur qui pointe sa présence et évalue son comportement ; des « équipes relais » ou « tuteurs » exercent un suivi régulier de l'évolution du jeune.

Dans les enseignements, les « programmes personnalisés d'aide et de progrès en primaire », les « projets pluridisciplinaires à caractère professionnel » dans le secondaire ou encore les scolarités par alternance avec les stages de pré-professionnalisation sont autant de parcours diversifiés, contournant implicitement la scolarité unique.

Comme dans d'autres pays, existent des « Écoles de la deuxième chance » labellisées par la Commission européenne. Si elles ont des similitudes avec les dispositifs relais dans le fonctionnement, elles concernent les seize-vingt-cinq ans, et ne visent officiellement pas une rescolarisation mais une insertion économique et sociale par la formation. Les partenariats sont plutôt tripartites avec les collectivités locales et l'employeur qui accueille le jeune en alternance.

Des dispositifs spécifiques existent pour les élèves venant d'arriver en France et pour ceux qui sont encore non-francophones.

Le Centre national d'enseignement à distance (CNED) envoie des cours au domicile. Il constitue parfois le dernier recours utilisé pour les moins de seize ans quand les autres solutions ont échoué, mais sans grand espoir de reprise d'une scolarité normale. Dans d'autres cas, c'est le seul moyen pour que la famille accepte la scolarisation du jeune, notamment des filles de certaines communautés.

Dans plusieurs académies existent en outre des médiateurs ou des cellules spécifiques d'orientation pour recevoir les jeunes déscolarisés, exclus et/ou sans réaffectation afin de rechercher une solution vers le dispositif le plus approprié.

Il existe également quelques initiatives locales, émanant d'autres administrations ou de collectivités territoriales, qui travaillent à la rescolarisation en parallèle à l'Éducation nationale²³ et/ou interpellent celle-ci sur les jeunes qu'elle déscolarise de fait en ne les affectant pas²⁴.

L'importance prise par la question du décrochage, qui se traduit par une multiplicité de dispositifs dans l'École et le périscolaire, se révèle également par la mise en place dans nombre d'académies de groupes de travail sur la question et d'une « mission déscolarisation » pour mettre en cohérence ces actions²⁵.

23. Froissart C. (2000), « Les initiatives locales inspirées de l'expérience "scopados" », *VEI-Enjeux*, p. 122.

24. Bonnéry S. (2003b), « Élèves non-affectés par l'école et ruptures scolaires », *VEI-Enjeux*, p. 132.

25. Par exemple : Bablet (2003)

On voit que, dans la plupart des cas, les dispositifs fonctionnent dans le cadre d'une moindre scolarisation de leur fonctionnement et de pratiques importées du travail social : globalité revendiquée des approches et croisement des regards de professions différentes (« réunions de synthèse » par exemple), place moindre de l'enseignement qui est dissocié de la fonction de socialisation... La « déscolarisation de l'École » participe d'un rapprochement de ce que le jeune peut accepter pour en faire une étape de rescolarisation. Comme toute pédagogie du détour, il reste à savoir si le détour conduit au but ou en éloigne (séparation justifiée pour intégrer²⁶), si toutefois l'objectif officiel de rescolarisation est à considérer avec sérieux et réalisme.

L'émergence du décrochage relève de la difficulté institutionnelle à assumer l'ambition de la scolarité obligatoire ; elle traduit la difficulté ressentie par les équipes pédagogiques à maintenir dans la scolarité unique et au-delà, des jeunes que l'École n'a pas réussi à transformer en élèves « conformes » du point de vue des apprentissages et du comportement. La scolarisation dans des dispositifs particuliers procède de fait d'une logique non explicite de remise en cause de la scolarité unique dans sa forme actuelle et prépare une « déscolarisation encadrée », moins brutale mais tout aussi effective. En outre, la focalisation sur les problèmes « avérés », chez les élèves les plus grands, au terme du processus de décrochage, masque la non-préparation en amont par l'institution scolaire des conditions de la réussite de tous²⁷ (renvoyant la responsabilité du décrochage aux élèves et à leur milieu)²⁸.

Cependant ces dispositifs offrent aux jeunes concernés, en attendant une étape supplémentaire de démocratisation, une possibilité, bien que réduite, de ne pas interrompre brutalement leur scolarité comme c'était le cas auparavant.

26. Monceau G. (2001), « De la classification des individus à celle de leur devenir scolaire dans l'institution scolaire », *VEI-Enjeux*, p. 126.

27. Bonnéry (2003a). Geay (2003).

28. Ce dont la prise de conscience pourrait peut-être permettre de dépasser le fatalisme, la remise en cause du collègue unique et de l'ambition de démocratisation, d'une culture commune.