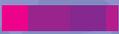




 **cnesco**
 **conseil national**
 **d'évaluation**
 **du système scolaire**



CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

RAPPORT SCIENTIFIQUE

PRÉVENTION ET INTERVENTION :
COMMENT AGIR EFFICACEMENT
FACE AU DÉCROCHAGE
SCOLAIRE ?



#CCI_Décrochage

Décembre 2017

LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN FRANCE : DU PROBLÈME INSTITUTIONNEL AUX POLITIQUES ÉDUCATIVES

Pierre-Yves BERNARD

Université de Nantes
Centre de recherche en éducation de Nantes
pierre-yves.bernard@univ-nantes.fr

Décembre 2017



 **cnesco**
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Ce rapport est publié par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dans le cadre de la conférence de comparaisons internationales sur le **décrochage scolaire**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur de la contribution.

Pour citer ce rapport :

Bernard, P.Y. (2017). *Le décrochage scolaire en France : du problème institutionnel aux politiques éducatives*. Paris : Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en novembre 2017

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

RÉSUMÉ

Le décrochage scolaire s'est imposé comme une problématique éducative majeure en France. D'une certaine manière, cette question relaie celle, plus ancienne, des sortants non qualifiés du système éducatif. Mais la généralisation de la norme du diplôme du secondaire dans la société française, comme l'influence de l'Europe dans la construction des politiques publiques, ont participé à centrer le regard sur l'école plutôt que sur le marché du travail, et à légitimer les préoccupations sur le décrochage, défini comme une sortie du système éducatif sans avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires (CAP ou baccalauréat). En effet, les ruptures précoces de scolarité constituent, en France comme ailleurs, un coût à la fois pour les individus concernés, mais également pour les collectivités qui auront à prendre en charge les effets de ces ruptures. La recherche permet d'identifier les facteurs du décrochage scolaire, tant au niveau des individus qu'à celui des contextes. Ces facteurs sont complexes et interviennent dans la durée du parcours scolaire de l'enfant et de l'adolescent. À cet égard, le décrochage scolaire doit être considéré comme un processus, compréhensible à partir d'une approche multifactorielle. Toutefois, au niveau international comme en France, les travaux convergent pour mettre au premier plan les facteurs scolaires, qu'il s'agisse des premiers apprentissages ou des effets des contextes des établissements scolaires. Ces constats soutiennent l'idée qu'il faut prioritairement développer des actions de prévention afin de lutter contre le décrochage scolaire. Cependant, la grande diversité des actions entreprises en France en la matière relève plutôt des registres de l'intervention, quand les premiers signes du décrochage apparaissent, et de la compensation, une fois la rupture consommée entre le jeune et l'école. Une approche plus préventive semble toutefois se développer ces dernières années, sous l'impulsion des plans de lutte contre le décrochage scolaire mis en œuvre ces dix dernières années.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
I. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN FRANCE : ENJEUX ET PÉRIMÈTRES.....	5
1. Définitions : approches institutionnelles, intérêt et limites.....	5
2. L'évolution du périmètre des politiques publiques : de la non-qualification au décrochage scolaire ...	7
3. Les effets du décrochage scolaire	9
4. Les différentes mesures du décrochage scolaire en France.....	11
5. Les chiffres du décrochage : outils des politiques locales et instruments de comparaisons internationales	13
II. LES FACTEURS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	17
1. Les facteurs individuels : genre, milieu social, milieu familial, facteurs psycho-sociaux, compétences scolaires.....	17
2. Les facteurs de contexte : territoires et établissements.....	21
3. L'approche par les parcours : parcours-type et pluralité des parcours	27
4. L'expérience du décrochage scolaire (motifs auto-rapportés)	31
III. Les politiques de lutte contre le décrochage scolaire	34
1. Les trois niveaux d'action publique : prévention, intervention, compensation	34
2. Politiques ciblées/structurelles	39
3. L'évaluation des politiques de lutte contre le décrochage scolaire : questions méthodologiques et résultats dans la littérature internationale	40
4. Un état des lieux des politiques de lutte contre le décrochage scolaire en France.....	44
CONCLUSION	57

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les sorties précoces par sexe, en %.....	12
Tableau 2 : Taux de sortants précoces dans l'Union européenne (2007, 2016).....	15
Tableau 3 : Une synthèse des facteurs de décrochage scolaire.....	33
Tableau 4 : Politiques et mesures de prévention pour remédier à l'Abandon précoce de l'éducation et de la formation (APEF) ou contribuer à le réduire (2013/2014) le cas de la France et de quelques autres pays européens	35
Tableau 5 : Politiques et mesures d'intervention pour remédier à l'Abandon précoce de l'éducation et de la formation (APEF) ou contribuer à le réduire (2013/2014) le cas de la France et de quelques autres pays européens.....	36
Tableau 6 : Politiques et mesures de compensation pour remédier à l'Abandon précoce de l'éducation et de la formation (APEF) ou contribuer à le réduire (2013/2014) le cas de la France et de quelques autres pays européens.....	37
Tableau 7 : La Mallette des parents en 6 ^e , un dispositif à l'efficacité avérée mais qui n'est pas déployé partout.....	47

Liste des figures

Figure 1 : Taux de chômage des jeunes sortis depuis un à quatre ans de formation initiale, en fonction du diplôme le plus élevé, en %.....	9
Figure 2 : Les zones à risques d'échec scolaire.....	23
Figure 3 : La part des non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés	24
Figure 4 : Principaux acteurs de terrain des PRE.....	46

INTRODUCTION

Le décrochage scolaire est aujourd'hui reconnu comme un problème public à un niveau international. Les ruptures précoces de scolarité sont partout considérées comme un coût, à la fois pour les individus concernés, mais également pour les collectivités qui auront à prendre en charge les effets de ces ruptures. Pourtant, puisqu'il se définit comme une scolarité inachevée, le décrochage scolaire se situe toujours dans un contexte spécifique. En effet, les contours d'une scolarité jugée comme complète ne sont pas identiques partout. Il y a donc autour de cette question une tension entre ce qui relève de normes locales, le plus souvent nationales, qui font du décrochage scolaire l'affaire de systèmes éducatifs particuliers, et ce qui relève des enseignements qu'on peut tirer des comparaisons internationales, comparaisons qui peuvent éclairer les politiques à mettre en œuvre dans ce domaine.

Le présent rapport vise à situer la question du décrochage scolaire telle qu'elle se pose en France à la lumière des éléments de comparaisons internationales dont nous pouvons disposer. Il comporte trois parties. La première est consacrée aux enjeux que pose le décrochage scolaire. Au fond, en quoi est-ce un problème ? Et de quoi parle-t-on précisément ? La deuxième partie fait le point sur les facteurs du décrochage scolaire, tels que la littérature scientifique internationale nous les renseigne. Enfin, la dernière partie porte sur les politiques mises en œuvre pour lutter contre le décrochage scolaire.

I. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN FRANCE : ENJEUX ET PÉRIMÈTRES

1. Définitions : approches institutionnelles, intérêt et limites

La question du décrochage scolaire ne peut pas être appréhendée comme un problème éducatif qui se poserait en tout temps et en tout lieu. Elle s'est construite dans des contextes sociétaux et historiques spécifiques. La notion même de décrochage scolaire (*dropping out*) est née aux États-Unis, dans les dernières années du XIX^e siècle semble-t-il (Dorn et Johanningmeier, 1999). Mais elle n'est véritablement entrée dans les préoccupations des pouvoirs publics de ce pays que dans les années 1960 (Dorn, 1996). Le décrocheur (*dropout*) y est alors défini comme une personne de 16 à 24 ans, non inscrite en formation et n'ayant pas achevé un programme du second cycle du secondaire (*high school program*). En Europe, la question des sorties précoces du système scolaire (*early school leaving*, traduit également dans les textes officiels en français par « abandon scolaire » ou « décrochage scolaire ») est posée plus récemment, notamment lors du sommet de Lisbonne en mars 2000, qui vise à faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». À ce titre, il s'agit de diminuer les flux d'élèves faiblement qualifiés en les identifiant comme « sortants précoces ». Le sortant précoce est, dans ce contexte, défini dans la tranche d'âge de 18 à 24 ans, ni scolarisé ni en formation, et n'ayant pas atteint le niveau 3 de la nomenclature CITE (Classification internationale type de l'enseignement)¹. Soulignons au passage que cet effort de standardisation des indicateurs européens s'inscrit dans une tendance à l'harmonisation transnationale des politiques éducatives en Europe, même si celles-ci restent de la compétence des états membres.

À travers ces prescriptions institutionnelles se sont construites des définitions du décrochage scolaire reposant sur des situations identifiables grâce à une norme d'achèvement de la scolarité. De ce point de vue on peut définir le décrochage scolaire comme une non-poursuite d'études avant l'achèvement de la scolarité secondaire (Bernard, 2015). La pertinence politique de cette approche suppose deux conditions principales.

Premièrement, la préoccupation du décrochage résulte d'une conception de la scolarisation où l'enseignement secondaire complet devient la norme minimale à atteindre pour l'ensemble de la jeunesse. Cette norme s'est construite aux États-Unis dans le contexte de l'après seconde guerre mondiale.

Les économistes ont construit le concept de capital humain pour rendre compte du fait que les compétences acquises grâce à la formation sont un des déterminants essentiels de la productivité, et donc de la richesse (Friedman, 1955 ; Becker, 1964). L'investissement en capital humain apparaissait donc déterminant, et il semblait nécessaire aux pouvoirs publics que tous les jeunes suivent une scolarité complète en lycée (*high school*). Ainsi, aux États-Unis, le taux de décrochage (*dropouts*) parmi l'ensemble des 16-24 ans a fortement diminué durant les années 1960-1970, passant de 27,2 % en 1960 à 14,1 % en 1980. Ce taux s'établit à 6,8 % en 2013 (Bernard, 2015, actualisation NCES, 2016).

En France, l'objectif de mener l'ensemble d'une génération à un diplôme de fin d'études secondaires est inscrit dans la première loi d'orientation de 1989, dite *loi Jospin*. L'article 3 de cette loi indique : « La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP) et 80 % au niveau du

¹ En France, ce niveau d'éducation correspond à l'obtention d'un diplôme du second cycle professionnel court (CAP ou équivalent) ou d'un diplôme du second cycle long (baccalauréat ou équivalent).

baccalauréat »². Cet objectif de certification scolaire de l'ensemble de la jeunesse n'est transcrit en termes de politique de lutte contre le décrochage scolaire qu'à partir de 2008. La mise à l'agenda du décrochage scolaire est en fin de compte assez tardive en France. C'est la fenêtre d'opportunité constituée par la mise en place du Haut-commissariat à la jeunesse et des expérimentations sociales pour la jeunesse (qui seront développées dans la partie 3) qui en a constitué le point de départ. Le rôle décisif de Martin Hirsch, d'abord à travers l'Agence nouvelle des solidarités actives, puis comme haut-commissaire à la jeunesse, mais également celui d'autres acteurs institutionnels se situant plutôt aux marges du système éducatif (Délégation interministérielle à la ville, établissements expérimentaux, etc.) illustrent les résistances de l'administration de l'Éducation nationale à se saisir de cette problématique nouvelle (Bernard, 2014). La lutte contre le décrochage scolaire s'inscrit plus fortement dans la politique éducative française à partir de 2011, avec la création des « Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs », et tient une place importante dans les travaux issus de la refondation de l'école de la République en 2012. Deux programmes successifs ont depuis lors structuré l'action du ministère de l'Éducation nationale en la matière : en décembre 2012, puis en novembre 2014 (plan « Tous mobilisés contre le décrochage scolaire »).

La deuxième condition porte sur l'existence d'une norme relativement standardisée permettant de caractériser l'achèvement de la scolarité secondaire. Cette norme peut se fonder sur une simple certification de fin d'études, comme c'est le plus souvent le cas aux États-Unis, ou sur un diplôme obtenu à la suite d'un examen, comme c'est le cas en France avec les diplômes de l'Éducation nationale. Cette norme est difficile à construire quand la fin d'études secondaires peut aboutir à une grande diversité de certifications, elles-mêmes obtenues à la suite de formations de durées hétérogènes. Ainsi, en Angleterre et au Pays de Galles, les formations après l'âge de 16 ans peuvent aboutir à près de 9 000 certifications différentes (Steedman, 2010). Il est clair que dans ces conditions la norme de fin d'études secondaires repose sur des conventions locales relativement arbitraires, et que donc l'ampleur du phénomène dépend en partie de la convention choisie. Un exemple illustrant cette difficulté est fourni par le travail réalisé par l'Union européenne afin de définir un standard commun en dessous duquel on considère la sortie du système éducatif comme précoce. Le choix opéré repose sur la nomenclature CITE - 1997 de l'Unesco : les sortants précoces sont les jeunes qui ont au plus un niveau 2 ou 3C dans cette nomenclature³, c'est-à-dire un premier cycle de l'enseignement secondaire, ou une formation professionnelle de second cycle inférieure à 2 ans (Lefresne, 2014). Outre que ce standard en terme de niveau s'applique mal aux systèmes éducatifs favorisant une conception modulaire de la formation (*i.e.* l'acquisition de certifications sur des compétences spécifiques), comme c'est le cas en Angleterre et au Pays de Galles (Steedman, 2010), les spécificités des systèmes éducatifs nationaux rendent délicate la définition d'une frontière précise entre le niveau 2 et le niveau 3, ce dernier correspondant à une formation complète de second cycle du secondaire. Malte a ainsi vu son taux de sortants précoces diminuer de plus de 10 points, suite au reclassement en niveau 3 de niveaux de qualification précédemment considérés en niveau 2 (Lefresne, 2014).

Il faut donc prendre les comparaisons internationales en la matière avec précaution, en particulier quand il s'agit de comparer les niveaux de décrochage scolaire d'un pays à l'autre. Toutefois, les outils élaborés permettent d'apprécier utilement les évolutions, à partir d'indicateurs relativement comparables.

² Cet article a toutefois été abrogé en 2005, à l'occasion de la seconde loi d'orientation, alors que François Fillon était ministre de l'Éducation nationale.

³ En France, le niveau 2 correspond à la formation en collège, ou à une formation en second cycle du secondaire non validée par un diplôme (abandon en cours de formation ou échec au diplôme). Il n'y a pas de programme de formation professionnelle d'une durée strictement inférieure à 2 ans en France.

2. L'évolution du périmètre des politiques publiques : de la non-qualification au décrochage scolaire

Le problème du décrochage scolaire en France fait apparaître un double paradoxe. La désignation du problème sous cette appellation de « décrochage scolaire » est relativement récente, comme on l'a vu plus haut, alors même que le phénomène est non seulement ancien, mais a également fait l'objet de politiques publiques depuis plus d'une quarantaine d'années. Par ailleurs, c'est un phénomène en diminution tendancielle, et pourtant la préoccupation qu'il suscite semble s'être fortement accrue durant la période récente.

Pour comprendre ces constats apparemment contradictoires, il est nécessaire de considérer que le problème, comme sa désignation, sont le résultat d'une construction sociale et politique spécifique. Si les sorties précoces entrèrent dans le périmètre des politiques publiques dans les années 1970, on ne parlait pas pour autant à l'époque de décrochage scolaire pour caractériser la situation des jeunes sortant sans diplôme. Le vocabulaire mobilisé était plutôt celui du marché du travail : faibles qualifications, difficultés d'insertion, le tout dans un contexte où les pouvoirs publics considéraient la relation formation-emploi selon un modèle adéquationniste tout en déplorant l'incapacité du système éducatif à répondre aux besoins du système productif (Tanguy, 1986). En conséquence, les premières mesures prises pendant les années 1970 pour les jeunes non qualifiés initièrent le modèle du stage en formation comme préalable à l'accès à l'entreprise, modèle qui sera largement repris par la suite. Les premières actions, destinées aux « laissés pour compte » du système scolaire, furent expérimentées au sein de l'Éducation nationale sous l'impulsion de Jacques Giffard, dès 1971. Il s'agissait de maintenir les jeunes en difficulté dans le système éducatif, en leur proposant des contrats éducatifs fondés sur l'alternance. Bien que né au ministère de l'Éducation nationale, ce dispositif passa au secrétariat d'État à la formation professionnelle dès 1974. Les jeunes bénéficiaires de ces premières mesures entrèrent alors dans un cadre qui avait été défini au départ pour les salariés en emploi, avec un statut spécifique : stagiaire de la formation professionnelle. Très tôt, la gestion des jeunes en rupture scolaire n'a plus été assurée par l'Éducation nationale mais par des administrations qui relèvent plutôt du travail et de l'emploi. Cette orientation fut confirmée par l'ambitieuse politique menée par la gauche à partir de 1982, en s'appuyant sur les recommandations du rapport Schwartz (Bernard, 2014). En particulier, la création des Missions locales pour l'insertion des jeunes aboutit à institutionnaliser ce nouveau champ d'intervention que constitue la politique d'insertion. Les jeunes accueillis sont alors les « jeunes non qualifiés » : leur caractérisation porte davantage sur les critères du marché du travail que sur leurs caractéristiques scolaires, et les pratiques professionnelles des conseillers de ces Missions locales se sont construites en partie en opposition à une forme scolaire jugée inadéquate pour permettre aux jeunes accueillis d'accéder à la qualification.

Ce rapide détour historique permet de comprendre l'importance des dispositifs visant à accueillir les jeunes en difficulté après une rupture scolaire en France, c'est-à-dire ce volet de la politique de lutte contre le décrochage scolaire qui est maintenant désigné par l'Union européenne comme « politique de compensation » (Eurydice-Cedefop, 2014). Il permet également de comprendre que les dispositifs issus de l'Éducation nationale se sont d'abord légitimés en termes d'insertion (DIJEN : Dispositif d'*insertion* des jeunes de l'Éducation nationale, puis MGI : Mission générale d'*insertion*), même si, dans les pratiques, ces dispositifs visaient essentiellement le retour en formation initiale et l'accès au diplôme, et non l'accès à l'emploi. Il permet enfin de comprendre le caractère relativement marginal de ces dispositifs eu égard à l'ampleur du phénomène (CERC, 2008 ; Bernard, 2009). Ainsi, les structures héritées de la politique

d'insertion des jeunes des années 1980, c'est à dire les Missions locales, accueillent aujourd'hui plus de jeunes que les structures dédiées à la lutte contre le décrochage scolaire de l'Éducation nationale. Par exemple, si la MLDS a accueilli dans des mesures d'accompagnement et d'accès à la qualification 35 000 jeunes en 2013-2014, 172 000 jeunes ont été accompagnés dans le cadre d'un CIVIS (contrat d'insertion dans la vie sociale) par les Missions locales en 2013 (Cour des comptes, 2015). Il ne s'agit pas ici de pointer un écart d'efficacité de deux structures aux fonctionnements et aux objectifs distincts, mais de souligner combien l'histoire des politiques de la jeunesse en France a abouti à privilégier l'offre en matière de compensation, ce qui, d'une certaine manière, se résume dans la formule de Jacques Denantes, « échouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite » (2008). À cet égard, la transformation en 2013 de la MGI en MLDS (Mission de lutte contre le *décrochage scolaire*) constitue bien plus qu'un changement de sigle : elle acte la mise à l'agenda du problème des sortants précoces comme un problème éducatif, et non plus seulement comme un problème d'employabilité.

En se plaçant dans une perspective internationale, il apparaît que la scolarisation du problème des sortants à un faible niveau de qualification est loin d'être universelle. Bien que la problématique du décrochage scolaire ait fait l'objet d'une large diffusion dans de nombreux pays aux contextes éducatifs différents (Lamb et Markussen, 2011), plusieurs pays n'ont pas mis le même accent sur cette question. Un exemple assez significatif d'une problématisation différente nous est fourni par l'Angleterre. La catégorie du décrochage scolaire y est finalement peu mobilisée par les pouvoirs publics, au profit d'une catégorisation apparue à la fin des années 1990 (Furlong, 2006) : il s'agit des NEETs (*Not in Education, Employment or Training*). Le périmètre est différent. Un NEET peut être diplômé, de même qu'un jeune non diplômé peut être en emploi, et n'est donc pas NEET. La jeunesse qui fait l'objet d'un ciblage politique en Angleterre est d'abord celle qui ne travaille pas, parce qu'elle est au chômage ou parce qu'elle s'est retirée du marché du travail (Maguire, 2015). Cette approche trouve ses origines dans une conception de la « qualification » (au sens *skill*) qui a plus à voir avec l'expérience et l'apprentissage sur le tas qu'à travers des certifications scolaires. Comme le dit Steedman : « *The use in England of the category 'Not in Education, Employment or Training' (NEET) reflects the broad national consensus that routes to a successful working life do not lie exclusively through education but also through apprenticeship, on the job training and/or employment. However, it also reflects the lack of recognition on the labour market of the huge number and variety of qualifications offered post-16 in schools and FE [further education] colleges.* »⁴ (2010, p. 99). Le même sigle est apparu quelques années après au Japon, mais avec un sens encore différent. Les NEETs y sont les jeunes inactifs. On n'y inclut pas les jeunes sans emploi cherchant du travail, c'est à dire les chômeurs au sens du Bureau international du travail (BIT) (Ito, 2008). On a là une autre conception du problème qui renvoie davantage aux questions de marginalisation d'une partie de la jeunesse. Soulignons enfin que la notion de NEET se diffuse ces dernières années dans les institutions internationales, en particulier au sein de l'OCDE, comme indicateur des difficultés d'insertion des jeunes sur le marché du travail (voir par exemple Carcillo et al., 2015).

Le décrochage scolaire est finalement devenu un enjeu majeur de la politique éducative française, en convergence avec les prescriptions européennes en la matière. Cela rejoint également les préoccupations politiques sur la qualité de la transition école/marché du travail, particulièrement problématique en France pour les jeunes les moins qualifiés.

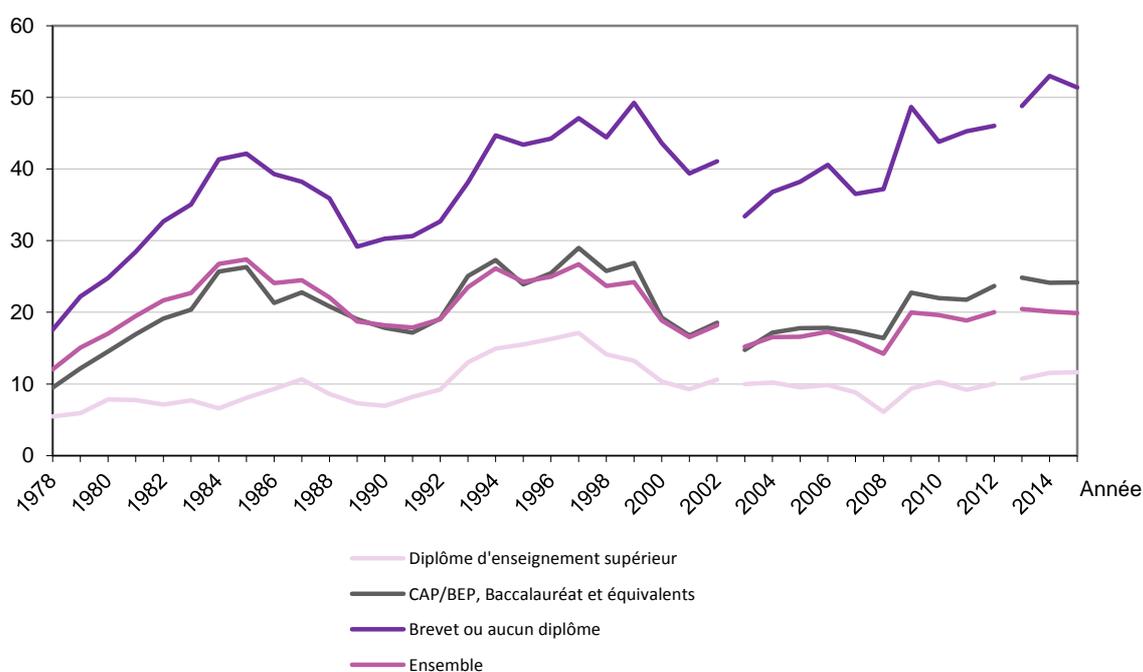
⁴ L'usage, en Angleterre, de la catégorie « ni en emploi, ni en études, ni en formation » (*NEET*) reflète le large consensus national quant au fait que le chemin vers une vie professionnelle épanouie ne relève pas seulement de l'éducation, mais aussi de l'apprentissage, de la formation professionnelle et/ou de l'emploi. Par ailleurs, cela reflète aussi le manque de reconnaissance du marché du travail pour le grand nombre et la variété des formations proposées dans les écoles et formations universitaires réservées aux plus de 16 ans.

3. Les effets du décrochage scolaire

Les jeunes quittant prématurément le système éducatif rencontrent généralement de graves difficultés d'insertion professionnelle. Elles sont bien documentées dans le cas de la France pour les sortants de l'enseignement secondaire sans diplôme autre que le diplôme national du brevet (DNB).

Les difficultés d'insertion se manifestent particulièrement par le risque de chômage. En 2015, 51,4 % des non-diplômés sortis depuis un à quatre ans de formation initiale sont au chômage, contre 19,9 % en moyenne, tous niveaux de diplômes confondus. Les jeunes ayant décroché ont deux fois plus de risque d'être au chômage que ceux qui sont sortis avec un diplôme de niveau CITE 3, c'est à dire un CAP ou un baccalauréat (DEPP, 2016, voir Figure 1). Ce risque de chômage ne s'apprécie pas uniquement à travers des comparaisons de taux. Il faut également prendre en compte le poids du chômage dans les parcours d'insertion des jeunes, ce que permettent les enquêtes longitudinales du Céreq. Ainsi, parmi les sortants de formation de 2010, les sortants non diplômés passent en moyenne autant de temps au chômage qu'en emploi pendant les trois premières années d'insertion professionnelle (Barret, Ryk et Volle, 2014).

Figure 1 : Taux de chômage des jeunes sortis depuis un à quatre ans de formation initiale, en fonction du diplôme le plus élevé, en %.



Champ : France métropolitaine, les données 2013, 2014 et 2015 sont provisoires.

Note : jusqu'en 2002, les enquêtes emploi étaient réalisées en début d'année, le plus souvent en mars. Depuis 2003, l'enquête est continue sur l'ensemble de l'année. Par ailleurs, le questionnaire de l'enquête Emploi a été fortement révisé en 2013, en particulier sur les questions attenantes à la formation.

Lecture : en 2015, 19,9 % des jeunes ayant terminé leur formation initiale depuis 1 à 4 ans sont chômeurs, au sens du BIT.

Source : Insee, enquêtes Emploi. Calculs : MENESR – DEPP 2015

L'écart de risque de chômage entre diplômés et non-diplômés a tendance à s'accroître dans le temps. La montée du chômage des jeunes à la fin du XX^e siècle s'est accompagnée d'une inégalité croissante entre les jeunes selon le niveau de diplôme (Givord, 2006). Les écarts entre diplômés et non-diplômés se sont encore renforcés avec la crise de 2008 (Barret, Ryk et Volle, 2014).

Cette difficulté d'accès à l'emploi se traduit plus souvent que pour d'autres jeunes par des épisodes de retrait complet du marché du travail. Trois ans après la sortie de formation initiale, les sortants sans diplôme sont plus fréquemment inactifs sans être en formation : 9 % contre 4 % en moyenne pour l'ensemble des sortants (Joseph et Rouault, 2014).

Pour les jeunes non diplômés qui trouvent du travail, les emplois occupés en début de parcours d'insertion se concentrent sur certains secteurs d'activité : construction, industrie, commerce et hébergement-restauration. Dans ce dernier secteur, 22 % des jeunes recrutés pour un premier emploi sont sans diplôme. Par rapport aux autres jeunes, ils occupent plus souvent des emplois précaires (contrats à durée déterminée et missions d'intérim) et à temps partiel (Joseph et Rouault, 2014).

Le constat précédent n'est pas propre à la France. La sortie sans diplôme constitue un handicap dans tous les pays de l'OCDE, et elle est un des facteurs les plus importants de risque d'inactivité et/ou de chômage de longue durée (Scarpetta, Sonnet et Manfredi, 2010). De plus, le décrochage scolaire risque de produire des effets durables sur les carrières des individus, notamment en matière de salaires, les premiers épisodes de chômage en début de vie active réduisant sensiblement les salaires ultérieurs quand les personnes sont non qualifiées (Arulampalam, 2001).

Les difficultés d'insertion des jeunes ayant décroché de l'école peuvent s'interpréter à la lumière des deux approches théoriques concurrentes de la relation formation-emploi (Blaug, 2001 ; Bedard, 2001 ; Gasquet et Roux, 2006). D'un côté, selon l'approche du capital humain, le décrochage scolaire peut être considéré comme un manque de compétences normalement acquises dans le système éducatif. Les jeunes sans diplôme sont alors insuffisamment productifs au regard des salaires courants, que ceux-ci soient déterminés par le marché ou par les règles conventionnelles et légales sur les salaires minima, ce qui les éloigne du marché du travail. Le capital humain peut encore se dégrader par l'expérience du chômage, faisant ainsi entrer les personnes sans qualification dans un cercle vicieux menant éventuellement à l'exclusion du marché du travail. D'un autre côté, selon les approches théoriques du signalement, la sortie du système éducatif sans diplôme prive l'individu d'un signal déterminant pour l'accès à l'emploi. En situation d'incertitude sur les compétences effectivement détenues par les individus, le diplôme joue un rôle important dans la sélection des candidats à l'embauche. De même que l'absence de diplôme, les premiers épisodes de chômage constituent un signal négatif pour les employeurs. Finalement, les jeunes ayant décroché de leur formation initiale peuvent se trouver dans une situation où leurs éventuelles compétences risquent de ne pas être reconnues faute de signal, fermant ainsi les perspectives d'insertion professionnelle.

Ainsi, le décrochage scolaire, par le chômage qu'il induit, constitue un manque à gagner pour l'appareil productif et une source de dépenses futures en matière de transferts sociaux. C'est essentiellement ce coût d'opportunité qui sert de base pour estimer ce que coûte le décrochage scolaire à la collectivité. Une estimation du cabinet Boston Consulting group (BCG) datant de 2012 et citée dans le rapport du secrétariat général pour la modernisation de l'action publique consacré à l'évaluation partenariale de la lutte contre le décrochage scolaire (2014) chiffre ainsi ce coût à 230 000 € par décrocheur tout au long de sa vie. Peu

d'évaluations sont toutefois disponibles en Europe sur le coût du décrochage scolaire (Brunello et De Paola, 2014). Citons à titre de comparaison le travail effectué en Estonie par Anspal *et al.* (2011), et qui estime entre 32 000 et 40 000 \$ par tête le coût d'une scolarité secondaire inachevée.

D'autres effets du décrochage scolaire ont été explorés par l'abondante littérature scientifique sur les externalités positives de l'éducation. Moins de décrochage pourrait ainsi diminuer la criminalité (Lochner et Moretti, 2001), améliorer la santé (Grossman et Kaestner, 1997), accroître la participation politique (Milligan, Moretti et Oreopoulos, 2003).

4. Les différentes mesures du décrochage scolaire en France

Le décrochage peut être appréhendé à travers une série d'indicateurs provenant de sources diverses. Soulignons que ces indicateurs ne reposent pas sur des définitions exactement similaires (Le Rhun et Dubois, 2013).

Un des principaux indicateurs en France est celui des *sorties du système éducatif sans diplôme autre que le DNB*. Il est principalement obtenu par l'enquête Emploi réalisée par l'Insee (Institut national de la statistique et des études économiques), mais peut être appréhendé également par les enquêtes Génération du Céreq (Centre d'études et de recherche sur les qualifications) ou les enquêtes de Panel de la DEPP (Direction de l'évaluation, la prospective et la performance du ministère de l'Éducation nationale). Les jeunes sortants sont ceux qui, pour la première fois, ne se réinscrivent pas dans un établissement de formation initiale, y compris en apprentissage, pendant plus d'un an. Plus précisément, les jeunes sortant sans diplôme quittent le système éducatif à différents niveaux, du collège aux classes terminales des lycées, mais ont en commun de ne pas avoir obtenu un diplôme de niveau V (CAP, BEP ou équivalent) ou IV (baccalauréat ou équivalent). Il comporte donc un biais, celui de ne pas prendre en considération d'éventuelles reprises de formation qualifiante. Toutefois ce biais est finalement limité par la faiblesse du nombre de reprises de formation qualifiante par les jeunes ayant décroché du secondaire.

Selon cet indicateur, le décrochage scolaire diminue. Il se situait à une moyenne annuelle de 125 000 sortants sans diplôme autre que le DNB entre 2009 et 2011, soit 16 % des sortants, pour diminuer à 106 000 sortants par an, soit 14 % des sortants, entre 2012 et 2014 (France métropolitaine, RERS 2016).

Un deuxième indicateur est celui des *sortants précoces*, fondé sur une définition standardisée au niveau européen. Il ne s'agit plus de sortants comme dans l'indicateur précédent (optique de *flux*), mais d'un nombre de jeunes d'une classe d'âge donnée (les 18-24 ans), ne possédant aucun diplôme autre que le DNB, et ne poursuivant ni études, ni formation⁵ (optique de *stock*). La source permettant d'estimer cet indicateur est l'enquête Emploi, considérée comme la version française de l'enquête européenne *Labour Force Survey* fournissant des données comparables pour l'ensemble des pays européens. L'indicateur n'est pas exprimé en valeur absolue, mais en pourcentage de l'ensemble de la classe d'âge des 18-24 ans. Symétriquement à l'indicateur précédent, il comporte le biais d'exclure de la population des décrocheurs ceux qui sont en formation dans les quatre semaines précédant l'enquête, que cette formation soit qualifiante ou non. Mais

⁵ Cette définition n'est pas sans rappeler celle des NEETs. Soulignons toutefois que le critère d'emploi n'entre pas ici en compte : un sortant précoce peut être (ou non) en emploi.

pour les mêmes raisons que précédemment, ce biais est relativement limité : si, au sens strict de la définition européenne, 11,9 % des 18-24 ans étaient considérés comme sortants précoces en 2011, ce pourcentage n'augmente que d'un point quand on y ajoute les jeunes en reprise de formation (Le Rhun et Dubois, 2013). Dans la même optique de stock, on peut également obtenir des informations relativement détaillées grâce aux données du recensement (voir par exemple Boudesseul, Caro, Grelet et Minassian, 2016, qui utilisent la part des non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés).

Là encore, l'indicateur des sortants précoces permet de constater une diminution du décrochage scolaire (Tableau 1). La comparabilité des données est certes limitée par la rupture de série de l'enquête Emploi de 2013, mais la tendance semble bien être celle d'une lente décroissance du risque de sortie précoce du système éducatif. Nous pouvons également remarquer une diminution de l'écart entre hommes et femmes sur la période 2005-2015 : la diminution du décrochage scolaire a été plus prononcée pour les garçons que pour les filles, diminuant ainsi l'inégalité de genre dans ce domaine.

Tableau 1 : Les sorties précoces par sexe, en %

	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013 (1)	2014 (1)		2015	
									hors DOM	y c. DOM	hors DOM	y c. DOM
Hommes	14,3	15,2	13,8	14,5	15,3	14,1	13,7	10,7	9,8	10,2	9,7	10,1
Femmes	10,6	10,5	9,9	10,3	10,2	10,4	10,0	8,6	7,5	7,9	8,1	8,5
Ensemble	12,5	12,8	11,8	12,4	12,7	12,3	11,8	9,7	8,7	9,0	8,9	9,3

Champ : France métropolitaine jusqu'en 2013 et France métropolitaine + DOM (hors Mayotte) à partir de 2014, données provisoires pour 2013, 2014 et 2015.

(1) Rupture de séries dans l'enquête Emploi de l'Insee en 2013. La comparabilité des données 2013 et 2014 avec celles des années précédentes est donc limitée.

Lecture : en 2015, le taux de sortants précoces en France métropolitaine est 8,9 %.

Source : Repères et références statistiques 2016, MENESR, Depp.

Un ensemble d'indicateurs peut enfin être tiré des données administratives. Depuis 2011, un recensement des jeunes en situation de décrochage est effectué au niveau national en croisant les informations du ministère de l'Éducation nationale, du ministère de chargé de l'Agriculture et des Missions locales (SIEI : Système interministériel d'échanges d'informations). Il est censé identifier les jeunes ayant interrompu une formation secondaire dans laquelle ils étaient inscrits l'année précédente sans avoir obtenu le diplôme correspondant, et permettre un accompagnement dans le cadre des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs. Outre le fait que les chiffres tirés de SIEI sont d'une fiabilité douteuse⁶, les indicateurs qu'on

⁶ L'enquête MODS 2015 réalisée par l'équipe du CREN auprès des jeunes repérés dans SIEI révèle par exemple que 37 % des jeunes contactés à partir de ce fichier déclarent n'avoir jamais décroché, alors qu'ils ont été repérés comme « décrocheurs ». Voir sur l'exemple de l'académie de Créteil : Bernard & Michaut, 2016.

peut en tirer sont là encore différents des précédents, puisque pouvant inclure des jeunes diplômés⁷. Seules les premières campagnes ont fait l'objet d'une communication publique de la part du ministère de l'Éducation nationale. En 2012, ce sont 186 353 décrocheurs qui ont été repérés, en 2013, 156 978.

Malgré tout, on a là des indicateurs qui reposent tous sur une même conception du décrochage scolaire comme situation identifiable à un moment donné, et permettant de ce fait d'en établir une mesure quantitative. Il est utile de rappeler que si cette conception permet de construire un objet d'analyse, elle laisse de côté une approche plus qualitative, fondée sur la notion de processus (Bernard, 2015). On reviendra sur cette première limite quand on traitera des interprétations théoriques du phénomène dans la seconde partie de ce rapport.

5. Les chiffres du décrochage : outils des politiques locales et instruments de comparaisons internationales

Le chiffrage du décrochage scolaire participe d'un outillage des politiques éducatives, à la fois sur le terrain, dans un objectif de rationalisation de l'action publique, mais également à un niveau macro-social, comme instrument d'évaluation de la politique de chaque pays dans un contexte de compétition internationale (Verdier, 2008 ; Doray *et al.*, 2011).

Le premier aspect repose essentiellement sur la collecte des données administratives. L'enjeu n'est pas fondamentalement d'ordre statistique, au sens de la recherche de la mesure exacte, mais plutôt celui d'un outillage pour agir sur le terrain. La construction du SIEI en France participe de cette logique. Deux exemples étrangers plus documentés nous fournissent des illustrations des implications de l'usage d'outils de mesure.

Le Québec fournit un premier exemple d'utilisation de données exhaustives afin de déterminer les conditions locales du décrochage scolaire et développer une action territoriale. Le décrochage scolaire est une problématique qui s'est développée au Québec pendant les années 1990, et qui a amené à considérer l'achèvement des études secondaires comme un objectif à atteindre pour l'ensemble de la jeunesse québécoise. L'expression française « persévérance scolaire » est alors développée comme objectif visant à limiter les sorties sans diplôme du système éducatif. Le contexte institutionnel relativement décentralisé favorise les initiatives locales. Une des plus documentées est celle qui a été menée dans la région Saguenay-Lac Saint Jean depuis 1993, action à laquelle a été fortement associée une équipe de chercheurs animée par Michel Perron (Perron & Veillette, 2011). Elle s'est concrétisée dans une structure partenariale créée en 1996, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (Crépas). Fondée sur une logique de recherche-action et sur une approche de la mobilisation explicitement inspirée des travaux d'Alain Touraine, cette initiative a développé un modèle d'intervention partenarial. Elle s'appuie également sur un chiffrage local des résultats de l'action à partir de données de l'administration scolaire. Ce souci de fonder l'action sur les résultats rejoint l'*evidence-based policy*, orientation qui s'inscrit dans une refonte plus globale des politiques éducatives. La lutte contre le décrochage scolaire est ainsi l'occasion de justifier une utilisation des données locales pour nourrir l'action. Ainsi les auteurs du rapport « Aller plus loin, ensemble. Évaluation de la stratégie d'intervention agir autrement. » écrivent-ils : « Cette communauté éducative locale et mobilisée

⁷ C'est le cas quand un jeune déjà diplômé (par exemple titulaire d'un CAP) entame une autre formation secondaire (par exemple un bac pro) dont il décroche sans avoir obtenu le diplôme.

devait ensuite être soumise à un processus exigeant censé mener à des changements de pratiques. Elle devait apprendre à décrire et à analyser sa situation, usant pour ce faire de données objectives et multiples servant à faire ressortir autant ses faiblesses et vulnérabilités que ses forces et ressources » (Janosz *et al.*, 2010).

Cette inscription locale des politiques d'*accountability* repose sur la construction de données scolaires standardisées (identifiant scolaire unique) et géolocalisables au niveau des commissions scolaires (circonscriptions de base de l'administration scolaire au Québec) et des communes. Initiée par le Crépas, cette approche des données autorise une représentation cartographique du décrochage et de la persévérance scolaire. Le site *cartojeunes* (<http://www.cartojeunes.ca>) offre ainsi la possibilité de connaître les sortants sans diplôme par municipalité. Les données utilisées sont les données administratives fournies par le ministère.

Pour résumer, il y a dans l'usage des données locales du décrochage scolaire la volonté explicite de restructurer fortement la politique éducative : « Fortement ancré dans les territoires, le mouvement social actuel québécois en faveur de la persévérance scolaire fait désormais appel à un nouveau mode de gouvernance territoriale qui ne repose plus essentiellement sur les autorités publiques mais bien sur un ensemble d'acteurs aux origines et aux intérêts diversifiés. » (Perron, Veillette & Morin, 2013, p. 48).

Aux **Pays-Bas**, on retrouve une orientation assez similaire du côté européen. Dans la lignée des objectifs de Lisbonne, les Pays-Bas s'étaient donnés comme objectif de diviser par deux le nombre de jeunes décrocheurs entre 2002 et 2012. La politique mise en place a consisté d'abord à standardiser les données concernant les élèves par l'utilisation d'un identifiant national, le *Basis Register Onderwijs Nummer* (BRON), opération visant à identifier les ruptures de scolarité : « *registration of students is the start of policy making* »⁸, même si cette opération n'empêche pas de nombreuses inexactitudes concernant les données portant sur le décrochage (De Witte, 2013). La politique est menée à un niveau régional, où se définissent les mesures de prévention et d'intervention, avec une dimension partenariale importante. Les données administratives sont, comme au Québec, publiées sur internet (<http://www.aanvalopschooluitval.nl/>). De la même manière, il est possible d'avoir une vision cartographique du décrochage scolaire. Le caractère public de ces données participe à une conception de l'action publique qui place la responsabilité des acteurs de terrain au premier plan. L'information est donnée au niveau des établissements : il est possible à tout un chacun d'évaluer la capacité des établissements scolaires à atteindre ou non des objectifs, dans un contexte où ces établissements sont dotés d'une grande autonomie.

La production de statistiques nationales participe d'une autre démarche, celle de l'évaluation globale d'une politique, que ce soit dans le temps, en permettant de mesurer des évolutions, ou dans l'espace, en outillant les comparaisons entre pays. Soulignons qu'une difficulté majeure à ce niveau réside dans l'absence d'indicateur standardisé du décrochage scolaire au niveau mondial⁹. Les États-Unis publient une statistique de *status dropout rate* (taux de décrochage scolaire) en rapportant les décrocheurs sans diplôme à l'ensemble de la tranche d'âge des 16-24 ans (6,8 % en 2013), alors que l'Europe, comme on l'a vu plus haut, définit un taux de sortants précoces à partir de la part des non-diplômés sortis de formation dans la tranche

⁸ « Le recensement des élèves est le point de départ d'une politique publique ».

⁹ Cependant, l'OCDE publie un taux d'obtention d'un diplôme du second cycle du secondaire. Pour ce qui est des jeunes en difficulté, l'OCDE a choisi le périmètre des NEETs.

d'âge des 18-24 ans (10,7 % en moyenne en 2016). Le tableau 2 (page suivante) présente les taux de sortants précoces pour l'Union européenne, selon les dernières données pour 2016, comparées aux chiffres de 2007.

Pratiquement partout en Europe, le décrochage scolaire diminue. On voit que la France se situe en dessous de la moyenne européenne sur les deux périodes présentées. On constate également de fortes disparités, même si celles-ci ont tendance à diminuer avec le temps, traduisant en la matière un processus de convergence. Un petit groupe de pays d'Europe centrale et orientale se caractérise depuis leur entrée dans l'Union européenne par un faible taux de décrochage scolaire, plutôt stable depuis : Slovénie, Croatie, République tchèque, Slovaquie, Pologne, Lituanie. À l'opposé, les pays d'Europe du sud (Portugal, Espagne, Italie, Malte) ont des taux de décrochage nettement au-dessus de la moyenne européenne, mais en forte décroissance depuis 2007. La France se situe plutôt dans une tendance générale de décroissance du décrochage, et se retrouve dans une situation plus favorable que nombre de ses voisins concernant ce critère.

Tableau 2 : Taux de sortants précoces dans l'Union européenne (2007, 2016)

	2007	2016
Malte	30,2	19,6
Espagne	30,8	19,0
Roumanie	17,3	18,5
Portugal	36,5	14,0
Italie	19,5	13,8
Bulgarie	14,9	13,8
Hongrie	11,4	12,4
Royaume-Uni	16,6	11,2
Estonie	14,4	10,9
Ensemble UE	14,9	10,7
Allemagne	12,5	10,2
Lettonie	15,6	10,0
France	12,8	8,8
Belgique	12,1	8,8
Pays-Bas	11,7	8,0
Finlande	9,1	7,9
Chypre	12,5	7,7
Suède	8,0	7,4
Slovaquie	6,5	7,4
Danemark	12,9	7,2
Autriche	10,8	6,9
République tchèque	5,2	6,6
Irlande	11,8	6,3
Grèce	14,3	6,2
Luxembourg	12,5	5,5
Pologne	5,0	5,2
Slovénie	4,1	4,9
Lituanie	7,8	4,8
Croatie	4,5	2,8

Lecture : en 2016, sur l'ensemble de la population âgée de 18 à 24 ans dans l'Union européenne, 10,7 % ne sont ni scolarisés ni en formation, et n'ont pas atteint un niveau 3 de la nomenclature CITE (voir plus haut).

Source : Eurostat.

II. LES FACTEURS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Parler de facteurs de décrochage scolaire repose sur l'idée qu'on peut identifier des caractéristiques, relevant soit des individus qui décrochent, soit des contextes dans lesquels ces décrochages se situent. Ces facteurs ne constituent pas en eux-mêmes des explications. Par exemple, montrer que les garçons décrochent plus souvent que les filles n'explique pas pourquoi le genre a un effet sur le décrochage scolaire. Ces facteurs reposent sur des régularités statistiques, ce qui suppose de disposer de données suffisamment fiables pour pouvoir dégager des facteurs significatifs. Ils permettent de montrer qu'une probabilité plus forte (un risque) peut être associée à une caractéristique. Il ne faut évidemment pas en déduire que le facteur mis en évidence explique la totalité du phénomène étudié. Pour reprendre l'exemple du genre, montrer que les garçons ont un risque plus élevé de décrochage que les filles ne signifie pas que celles-ci échappent à ce risque. Il est important de prendre en compte un grand nombre de facteurs pour comprendre la complexité des processus de décrochage scolaire. Une question particulièrement importante est celle qui permet de rendre compte de l'interaction des différents facteurs. Les méthodologies statistiques permettent de mettre en avant les effets propres à chaque facteur, en raisonnant « toutes choses égales par ailleurs » (modèle logistiques) et d'isoler différents niveaux d'effets (modèles hiérarchiques ou multi-niveaux). Mais leur utilisation n'est pas sans danger d'un point de vue heuristique, notamment quand des effets moyens calculés cachent des disparités ou des sous-groupes échappant à l'observation (Janosz *et al.*, 2008), ou quand les modèles construits laissent de côté des variables importantes.

On peut classer ces variables de différentes manières, et les nombreuses revues de littérature existantes offrent divers classements de facteurs (Rumberger, 1987, 2004, 2011 ; McNeal, 1997 ; Janosz, 2000). Le classement retenu ici distingue les facteurs individuels des facteurs contextuels. Par facteurs individuels, on n'entend pas ceux qui relèvent de l'individu en tant qu'acteur, mais ceux qui peuvent être identifiés au niveau des individus dans les enquêtes. Ils sont généralement considérés à travers des modélisations statistiques « toutes choses égales par ailleurs ».

1. Les facteurs individuels : genre, milieu social, milieu familial, facteurs psycho-sociaux, compétences scolaires

a. Le genre

En suivant une approche par les facteurs de risque de décrochage, le genre apparaît comme une caractéristique déterminante. Dans le cas de la France, 16 % des jeunes hommes sortent de l'école sans avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires, contre 11 % des jeunes femmes (sortants 2012-2014, MEN-DEPP, 2016). Ce constat est largement partagé dans l'ensemble des pays développés.

Cela fait-il pour autant du genre un facteur spécifique de décrochage scolaire ? Ce n'est pas certain. Il est possible que les différences entre filles et garçons traduisent seulement des différences de performance dans les apprentissages, la faiblesse de celles-ci constituant en fait le principal facteur de décrochage scolaire (Afsa, 2013). Cette meilleure réussite scolaire des filles peut être attribuée à la différenciation genrée des

rôles sociaux, souvent renforcée par la socialisation scolaire (Duru-Bellat, 1995), et qui prépare davantage les filles au respect et à l'intériorisation des normes de l'école (Baudelot & Establet, 1992).

Les meilleures performances scolaires des filles constitueraient ainsi une explication de leur plus faible risque de décrochage scolaire. Les travaux empiriques fournissent un certain nombre d'éléments de discussion de cette thèse. Les modèles logistiques permettent de contrôler l'effet du genre sur le risque de décrochage scolaire en prenant en compte le niveau scolaire des individus. En France, des modélisations de ce type ont été réalisées sur les enquêtes longitudinales conduites par la DEPP et portant sur les parcours des élèves à partir de la première année de l'enseignement secondaire. L'ensemble des études réalisées montre que, à niveau scolaire égal, les garçons ont un risque de décrochage scolaire plus élevé que les filles (Caille, 1999 ; Coudrin, 2006 ; Afsa, 2013). Les résultats de ces modèles suggèrent donc l'existence d'un effet de genre spécifique, qui ne se réduirait pas aux seules inégalités de compétences scolaires.

Toutefois, les variables scolaires prises en compte dans les études précédemment citées se limitent au niveau scolaire mesuré en début de parcours par des tests standardisés. Elles n'incluent pas d'autres variables portant par exemple sur le rapport aux normes scolaires ou sur l'engagement dans les activités d'apprentissage. Quand celles-ci sont prises en compte, l'effet propre du genre sur le risque de décrochage scolaire tend à disparaître (Rumberger, 1995, Janosz *et al.*, 1997). Ces travaux apportent des éléments décisifs sur l'importance de l'expérience scolaire dans toute sa complexité. Si effet de genre il y a, c'est à travers de multiples dimensions de cette expérience : travail scolaire bien sûr, mais également rapports aux pairs, aux enseignants et aux autres adultes de la communauté éducative, rapports aux normes scolaires, etc.

Cette différence genrée d'expérience scolaire peut être identifiée à travers les motifs que donnent les jeunes eux-mêmes de leur décrochage. Alors que les garçons vont plus souvent imputer leur décrochage à l'institution scolaire et au marché du travail, les filles vont plus fréquemment évoquer des difficultés d'ordre personnel pour expliquer leur interruption d'études (Dalton, Glennie, Ingels, 2009 ; Bernard et Michaut, 2017), ce qui rejoint les constats faits en psychologie sociale sur les différences des normes d'internalité selon le genre (Dubois & Le Poulter, 1991 ; Pansu & Bressoux, 1998).

b. Le milieu social

L'environnement social immédiat de l'élève, appréhendé par les caractéristiques des parents, a un effet important sur le risque de décrochage. En général, cet effet est approché à partir des revenus des parents, du statut social des professions qu'ils exercent et de leur niveau de diplôme. L'ensemble des recherches est unanime quant à l'effet du milieu socio-économique sur le risque de décrochage : ce risque est plus important pour les familles dont le statut socio-économique, mesuré par les indicateurs précédents, est le plus faible (pour les États-Unis, voir Ekstrom *et al.*, 1986 ; Bryk et Thum, 1989 ; Rumberger, 1995 ; McNeal, 1997 ; Hauser *et al.*, 2004, Lofstrom, 2007). Le risque de décrochage scolaire est plus élevé pour un enfant issu de milieux populaires que pour celui issu d'un milieu favorisé, à compétences scolaires identiques. Par exemple Croninger et Lee (2001) utilisent un « indice de risque social » fondé sur cinq attributs : appartenance à une minorité ethnique, appartenance à une minorité linguistique, pauvreté, famille monoparentale, absence de diplôme pour au moins un des deux parents. Les auteurs montrent que la probabilité de décrocher augmente de 66 % pour les élèves ayant au moins un des attributs par rapport à ceux n'ayant aucun facteur de risque, et ceci pour un même niveau scolaire et les mêmes comportements vis-à-vis de l'école à l'adolescence. Il est d'ailleurs possible que les différences de compétences scolaires, acquises très tôt pendant le parcours scolaire des enfants, traduisent également des inégalités sociales initiales. Pour trancher cette question, il est nécessaire de réaliser des études permettant un suivi d'individus

de leur naissance à l'âge adulte, ce qui est rarement possible. On peut citer cependant l'étude de Ratcliffe et McKernan (2010) qui, à partir d'un suivi de cohorte de la naissance à l'âge de trente ans, montre que les personnes nées pauvres ont trois fois plus de risque de sortir de l'école sans diplôme que les autres.

Les recherches menées en France montrent des résultats allant dans le même sens, avec un repérage du statut social déterminé par la catégorie socioprofessionnelle (CS) des parents. Cependant l'effet de la CS est plus ou moins marqué selon les études (quasi-nul pour Duval, 2005, assez faible pour Caille, 1999, assez fort pour Coudrin, 2006 et Bénabou, Kramarz et Prost 2004). Le travail le plus récent portant sur une modélisation logistique est celui d'Afsa (2013) à partir des données de Panel 1995. L'effet de la CS est fortement diminué quand on prend en compte l'ensemble des variables de contrôle, en particulier le niveau scolaire mesuré en classe de 6^e. Toutefois l'écart de risque de décrochage reste significatif entre les CS : le risque de décrocher augmente de 4,9 points de pourcentage pour les enfants d'ouvriers par rapport aux enfants de cadres, à compétences scolaires identiques en 6^e.

Parmi les indicateurs de milieu social, le niveau de diplôme des parents, et particulièrement celui de la mère, semble être le plus déterminant, aux États-Unis comme en France (Caille, 1999 ; Hauser *et al.*, 2004 ; Coudrin, 2006 ; Afsa, 2013). Ce résultat peut être rapproché de ceux mettant en avant le rôle des pratiques éducatives. En effet, ces pratiques sont fortement différenciées selon le milieu social. Une implication familiale importante (aide aux devoirs, contrôle du travail scolaire), des attentes positives vis-à-vis de l'école, une réactivité des parents aux difficultés scolaires, une attitude encourageante et valorisante diminuent le risque de décrochage (Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986 ; Rumberger, 1995, 2004 ; McNeal, 1999 ; Janosz, 2000 ; Janosz et Leblanc, 2005 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). Or, ce sont précisément ces pratiques qui sont plus fréquentes dans les milieux socialement favorisés, et moins répandues dans les milieux populaires (Le Pape, 2009, Van Zanten, 2009). Ces facteurs de différenciation sociale interviennent tôt dans la vie de l'enfant, avant même la scolarité élémentaire (Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000).

c. L'origine migratoire

Un ensemble de recherches portant sur le milieu ethnique peut également être cité. La littérature américaine a depuis longtemps mis en avant la variable ethnique dans les facteurs de décrochage scolaire, et plus généralement de l'échec scolaire. L'écart des taux de décrochage est effectivement impressionnant, entre les jeunes Blancs d'une part, et les jeunes Noirs, Hispaniques et Amérindiens d'autre part. Pourtant presque toutes les études empiriques menées aux États-Unis montrent que ces différences sont imputables en grande partie, voire totalement, aux différences de statut socio-économique des groupes ainsi distingués (Rumberger, 1995, Cameron et Heckman, 2001, Hauser *et al.*, 2004, Lofstrom, 2007). Les jeunes issus des minorités ethniques quittent précocement l'école du fait d'un environnement économique et social défavorable, non du fait de leur appartenance ethnique. Certaines études montrent même que la prise en compte des facteurs d'environnement familial (y compris le statut socio-économique) inverse la hiérarchie entre minorités et Blancs. Toutes choses égales par ailleurs, les jeunes Noirs et Hispaniques quitteraient l'école moins précocement que les jeunes Blancs, ce qui pourraient s'expliquer par les phénomènes de discrimination : l'incitation à se présenter sur le marché du travail est plus faible pour les minorités discriminées à l'embauche (Hauser *et al.*, 2004).

En France, peu de travaux intègrent ce genre de question. L'étude d'Afsa précédemment citée montre que, toutes choses égales par ailleurs, il n'y a pas d'écart de risque de décrochage scolaire entre enfants d'immigrés et enfants de parents non immigrés quand on contrôle l'effet des conditions socio-économiques

et des premiers apprentissages (Afsa, 2013). On retrouve des résultats similaires aux Pays-Bas (Traag et van der Velen, 2008) et en Finlande (Kilpi-Jiakonen, 2011). À partir du Panel 2007 de la DEPP, en France, Caille (2014) mesure le risque d'être sorti de formation initiale cinq ans après l'entrée en 6^e. L'intérêt de cette étude est de distinguer les enfants d'immigrés selon leur origine migratoire. Or, quand on contrôle les variables d'origine sociale et de niveau scolaire, il apparaît que les enfants d'immigrés du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne décrochent moins souvent que les enfants de familles non immigrées.

d. La structure familiale

D'une part les enfants issus de familles monoparentales semblent avoir un risque de décrochage plus élevé (Hauser et *al.*, 2004, Janosz, 2000 ; Caille, 1999 ; Bénabou et *al.*, 2004 ; Afsa, 2013). Cependant, une fois contrôlé le statut socio-économique, cet effet est relativement faible. Il est même nul, selon Rumberger (1995), une fois prises en compte les caractéristiques scolaires des enfants, ce qui, selon lui, montre que la monoparentalité a d'abord un effet sur l'expérience scolaire (plus de redoublement, plus de changements d'établissements), et donc, indirectement, sur le risque de décrochage scolaire. D'autre part, l'appartenance à une famille recomposée augmente significativement le risque de décrochage scolaire, tant aux États-Unis qu'en France (Rumberger, 1995, Caille, 1999).

e. Le profil psychosocial

Un autre ensemble de facteurs de risque dont l'interprétation est délicate est la caractérisation des individus par des traits d'ordre psychologique, à partir d'indicateurs construits sur la base de tests. Les travaux réalisés dans ce domaine montrent que troubles du comportement, comportements agressifs, conduites délinquantes et états dépressifs sont corrélés au risque de décrochage (Jimerson et *al.*, 2000 ; Fortin et *al.*, 2004 ; Blaya, 2010). Il est toutefois difficile d'établir une relation de causalité entre ce tableau comportemental et décrochage scolaire. Jimerson et *al.* montrent en particulier qu'il s'agit davantage d'un marqueur d'un processus déjà engagé, résultant de facteurs dont la genèse se situe, pour ces auteurs, dans la qualité de l'environnement familial et la qualité des soins dispensés à l'enfant dans les premières années de sa vie. La mise en évidence de ce type de facteurs milite donc en faveur d'une approche processuelle du décrochage scolaire, à travers laquelle il est possible de repérer les transformations psychologiques induites par un parcours scolaire problématique. De cette manière, on peut considérer ces caractéristiques comme la résultante d'interactions dans un ensemble social, interactions où l'environnement scolaire tient une grande place.

f. Les caractéristiques scolaires des individus

Pour ce qui est des caractéristiques scolaires des individus, les estimations à partir de modèles logistiques placent en général ces facteurs comme étant les prédicteurs les plus puissants d'un décrochage secondaire, et ce d'autant plus que les difficultés scolaires rencontrées par les élèves sont précoces (Jimerson et *al.*, 2000, Battin-Pearson et *al.*, 2000, Franklin et Streeter, 1995, Hirschman et Pharris-Ciurej, 2006, Janosz et *al.* 1997, Rumberger 1995, 2004, Broccolichi, 1998, Caille, 1999, Coudrin, 2006). Dans le cas de la France, les plus forts prédicteurs de la sortie sans qualification du système éducatif sont le redoublement en collège (Caille, 1999) ou les résultats aux évaluations de 6^e (Coudrin, 2006), et, pour la sortie sans diplôme, le redoublement en primaire (Bénabou et *al.*, 2004), et le niveau de compétences en mathématique et en français mesuré par des tests standardisés (Afsa, 2013). Le redoublement est souvent l'indicateur le plus prédictif du décrochage (Rumberger, 1995, Janosz et *al.* 1997, Hirschman et Pharris-Ciurej, 2004). Si l'ensemble des recherches montre que la faible performance scolaire est associée au risque de décrochage,

il semble que les notes obtenues en classe soient plus déterminantes dans ce risque que les résultats à des tests standardisés (Ekstrom et *al.*, 1986).

Plus les élèves sont âgés par rapport à leur niveau scolaire, plus le risque de décrochage augmente. On peut voir là le résultat du retard scolaire. À ce titre, la variable âge ne serait donc que le reflet d'une variable scolaire. Les études américaines sont unanimes concernant l'effet du redoublement (*grade retention*) sur le décrochage dans le secondaire. Il semble que le redoublement en primaire ou au collège (*middle school*) soit un des plus forts prédicteurs du décrochage au lycée (Hauser et *al.*, 2004, Rumberger, 2004a, Lofstrom, 2007). Par ailleurs, le redoublement au lycée est souvent une première étape vers une sortie sans certification (Hirschman et Pharris-Ciurej, 2006). L'effet du redoublement est observé même en prenant en compte le niveau scolaire à travers les tests ou les notes en classe, ce qui va dans le sens d'un effet négatif propre du redoublement (Rumberger, 1995). Les études réalisées sur la population scolaire française vont dans le même sens (Caille, 1999 ; Duval, 2005 ; Coudrin, 2006). L'étude de Caille sur le Panel 2007 montre clairement l'effet propre du redoublement sur le risque de sortir précocement du système éducatif (dans les cinq années qui suivent l'entrée en 6^e) : l'effet de l'âge est plus important dans ce cas que l'effet du niveau scolaire, ce qui tend à montrer que « les élèves les plus âgés au collège présentent une vulnérabilité propre au risque d'abandon précoce qui est indépendante de leur niveau d'acquis ou de leur milieu social. » (Caille, 2014, 26).

2. Les facteurs de contexte : territoires et établissements

a. Les territoires

Il semble que la prise en compte du contexte territorial local soit considérée comme une condition nécessaire à une politique éducative efficace en la matière. Ainsi, au niveau européen, le rapport d'un groupe de travail de la Commission européenne place la coopération locale parmi les conditions de la réussite d'une telle politique : « *Support cooperation between schools, local communities, parents and pupils in school development and in initiatives to reduce ESL. Promote strong commitment from all stakeholders in efforts to reduce ESL at local levels, including local businesses* »¹⁰ (European Commission, 2013, 4).

Pour autant, cette orientation ne prend guère en compte les spécificités des territoires et leurs effets sur les parcours scolaires menant au décrochage. On peut pourtant constater de très fortes inégalités territoriales de risque de décrochage scolaire, qui ne se réduisent pas aux différences de compositions sociales des populations (Boudesseul et *al.*, 2016). Les travaux existants permettent de relier ces inégalités à quatre ensembles de facteurs.

Le premier est constitué des caractéristiques économiques et sociales de la population résidant sur le territoire. À la fois par celles des individus et par les effets de composition dus aux phénomènes de concentrations sur un même territoire de populations aux statuts proches, les ressources économiques et sociales affectent fortement le risque de décrochage scolaire. C'est la piste explorée depuis plusieurs années

¹⁰ « Promouvoir la coopération entre les établissements, les communautés locales, les parents et les élèves lors du développement des établissements et dans le cadre des politiques de lutte contre les sorties précoces du système scolaire. Promouvoir un fort engagement de la part de toutes les parties prenantes à l'effort de lutte contre les sorties précoces du système scolaire à l'échelon local, y compris les entreprises locales ».

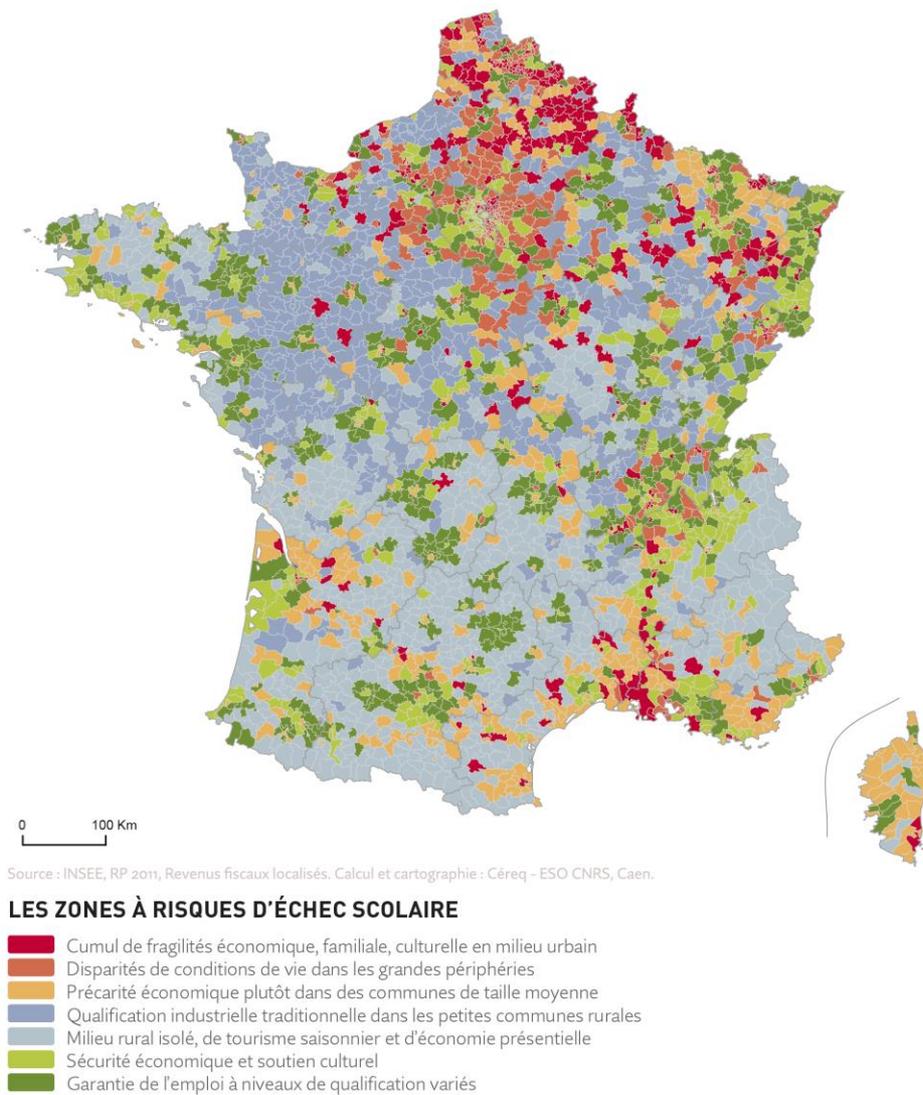
en France par l'équipe d'ESO-Caen. Ainsi, Boudesseul, Caro, Grelet et Minassian (2016), à partir de l'unité territoriale que représente le canton, mettent en évidence les liens entre les caractéristiques socio-économiques et le décrochage, soulignant ainsi une forte hétérogénéité des contextes locaux. La carte ci-après (Figure 2) met ainsi en évidence sept classes de territoires, plus ou moins favorisés socialement et économiquement, et donc plus ou moins favorables à la réussite scolaire des plus jeunes. La deuxième carte (Figure 3) montre la plus ou moins grande ampleur du décrochage scolaire selon les territoires, à partir de la part des non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés. Si dans l'ensemble, le décrochage scolaire est très important dans les espaces les plus défavorisés socialement, comme par exemple dans les Hauts-de-France, il peut l'être également sur d'autres territoires, comme par exemple en Aquitaine ou sur le pourtour méditerranéen, suggérant l'existence d'autres facteurs locaux.

Un deuxième ensemble de facteurs porte sur le marché du travail local, au sens où celui-ci produit des incitations et des opportunités pour l'arrêt des études ou au contraire pour investir dans la formation (McNeal, 2011).

Un troisième ensemble de facteurs concerne les politiques éducatives mises en œuvre par les autorités publiques au niveau local. Bien que les initiatives citées plus haut reposent sur la croyance partagée que ce type de facteurs joue un rôle déterminant, les analyses disponibles peinent à montrer un effet significatif, indépendant des ressources socio-économiques des territoires (voir sur ce point l'exemple des villes nouvelles aux Pays-Bas, dans De Witte et Van Klaveren, 2012 : les auteurs montrent que les écarts de décrochage scolaire entre ces villes sont totalement imputables aux caractéristiques socio-économiques de leurs populations, malgré des politiques locales très différentes).

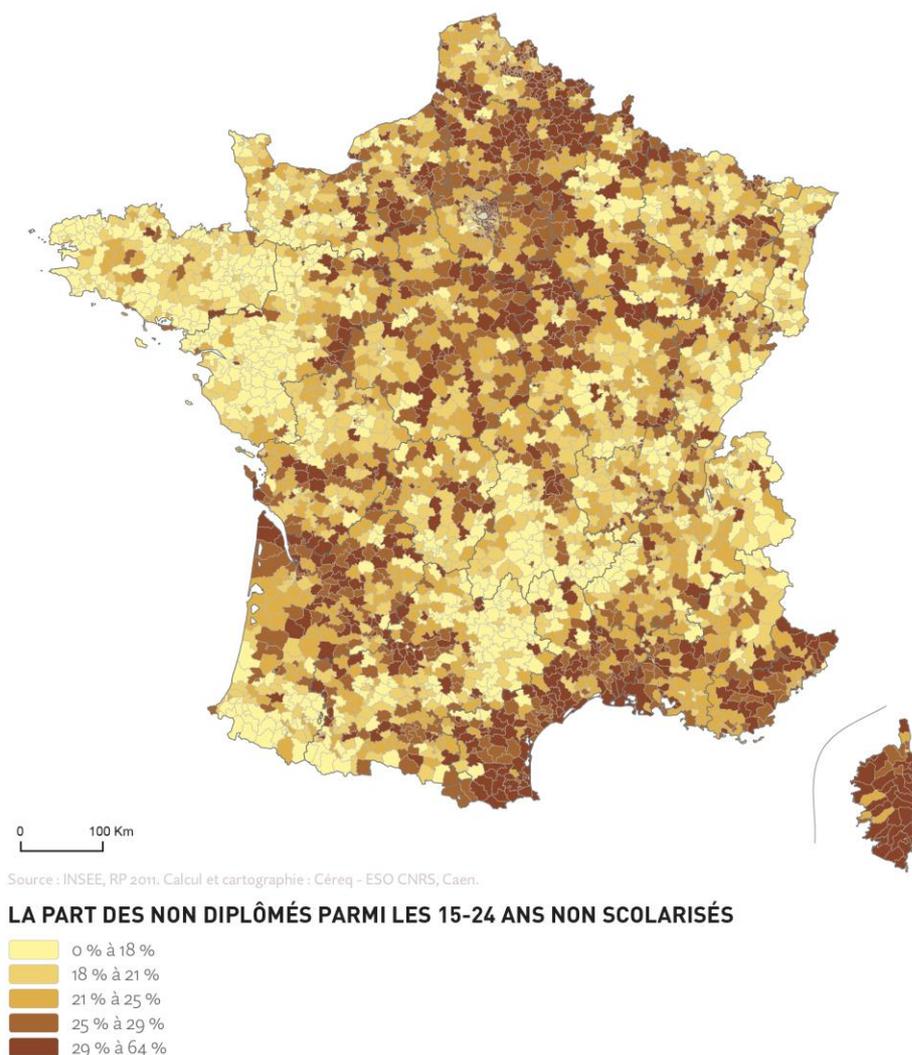
Le dernier ensemble de facteurs porte sur l'offre de formation sur un territoire donné. Il y a là plusieurs dimensions pouvant affecter les parcours scolaires, et, de ce fait, le risque de décrochage scolaire. Tout d'abord, les établissements scolaires peuvent développer des actions favorisant ou contrariant les ruptures scolaires. Il s'agit des effets-établissements, dont les analyses montrent qu'ils sont significatifs (Borman & Dowling, 2010 ; Khouaja et Moullet, 2016). Ensuite, les inégalités d'offre de formation peuvent se manifester par la plus ou moins grande diversité proposée aux élèves, que ce soit en matière de spécialités, de voies ou de niveaux de formation. Peu de travaux ont abordé la relation entre diversité de l'offre territoriale de formation et décrochage scolaire, alors même qu'il semble que c'en soit un des facteurs de différenciation (Grelet, 2006).

Figure 2 : Les zones à risques d'échec scolaire



Source : Boudesseul et *al.* (2016). Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage. Céreq et MENESR, Depp

Figure 3 : La part des non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés



Source : Boudesseul et *al.* (2016). Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage. Céreq et MENESR, Depp

b. L'environnement scolaire

Pour Lofstrom (2007), deux facteurs-clés expliquent les écarts de taux de décrochage entre Blancs et minorités aux États-Unis : la pauvreté, plus fréquente chez les Noirs et les Hispaniques, et le « voisinage », approché à partir de la composition ethnique des établissements scolaires. Plus les minorités y sont importantes, plus, toutes choses égales par ailleurs, le risque de décrochage augmente. Ce résultat confirme d'autres études intégrant l'effet propre de la composition des établissements (Mac Neal, 1997 ; Rumberger, 1995). Ces travaux illustrent le caractère ambigu de la distinction entre facteurs scolaires et facteurs sociaux. L'effet du milieu social ne s'exprime pas seulement à travers les caractéristiques propres à chaque individu. C'est là toute l'importance de la notion de « milieu » : c'est ce qui environne un individu, pas seulement au niveau familial comme beaucoup de travaux semblent le restreindre, mais aussi au niveau d'un quartier, des pairs, et, bien sûr, d'un établissement scolaire.

Les facteurs relevant de l'environnement scolaire des élèves peuvent être distingués selon quatre groupes de caractéristiques (Rumberger, 2004).

- Les premières se rapportent au public accueilli, dans la mesure où les caractéristiques de ce public peuvent avoir un effet non seulement à un niveau individuel, mais également comme on l'a vu plus haut à un niveau agrégé.
- Deuxième groupe de caractéristiques, les ressources des établissements peuvent être appréhendées, par exemple à travers le taux d'encadrement ou les caractéristiques des enseignants qui y travaillent.
- Un troisième groupe de caractéristiques se rapporte aux structures des écoles : leur localisation, leur taille, leur caractère public ou privé, l'organisation de la répartition des élèves, en classes homogènes ou en classes hétérogènes, en parcours communs, en « cours à la carte » ou en filières séparées.
- Enfin un quatrième groupe de caractéristiques porte sur les pratiques mises en œuvre dans les établissements : le « climat » de l'établissement, les attentes scolaires, la perception de la discipline par les élèves, etc.

Ces caractéristiques peuvent être plus ou moins variables selon le degré de décentralisation du système éducatif. Par exemple, aux États-Unis, l'organisation des établissements relevant en grande partie des districts éducatifs, la variabilité peut être très forte au sein d'un même État. En France, au contraire, les caractéristiques organisationnelles sont *a priori* peu variables parce que déterminées au niveau national. D'un point de vue méthodologique, on peut enfin souligner que le repérage des caractéristiques de l'environnement scolaire et leur imputation à un risque de décrochage posent des problèmes délicats. En particulier, cet environnement peut changer au gré des mobilités de l'élève entre établissements. Or, la mobilité elle-même est un facteur de risque et peut être associée à des facteurs de risque (exemple des exclusions pour problèmes de discipline). Les caractéristiques du dernier établissement fréquenté peuvent donc être déterminées par le parcours de décrochage, et donc non déterminantes comme le laisserait penser un simple constat empirique. Par exemple, Lee et Burkam (1992) montrent qu'il est difficile d'établir une relation entre type de secteur fréquenté (public ou privé) et risque de décrochage dans la mesure où un parcours de décrochage se termine plutôt dans un établissement public, les transferts d'élèves « à problème » se faisant davantage dans le sens privé-public que dans le sens inverse (Lee et Burkam, 1992). Il est possible que selon le type de système éducatif ces transferts se fassent dans l'autre sens, du public au privé, ce que semble suggérer par exemple les données recueillies en France par l'association La Bouture (Osète et Glasman, 2006).

Plus un établissement comporte d'élèves défavorisés, plus le risque de décrocher augmente, indépendamment des caractéristiques individuelles (Bryk et Thum, 1989 ; McNeal, 1997 ; Rumberger, 1995 ; Saatcioglu, 2010). On peut s'interroger sur ce que recouvre cet effet de composition : s'agit-il d'un effet lié aux pairs comme le suggère Lofstrom (2007), ou l'effet est-il médiatisé par les pratiques des enseignants et des établissements, dont on sait qu'elles varient en fonction du public scolaire ? Les travaux contrôlant l'impact de ces pratiques, mais aussi des caractéristiques structurelles des écoles, de leurs ressources et du climat scolaire valident plutôt la seconde option (Lee et Burkam, 2003 ; Rumberger et Palardy, 2005). Dans les établissements aux publics défavorisés, le risque de décrochage est augmenté par les pratiques inadaptées aux besoins des élèves, par un climat scolaire peu sécurisant, par de mauvaises relations entre enseignants et élèves, par une faible implication des équipes pédagogiques, etc.

Trois études font référence dans la littérature américaine quant aux effets-établissement sur le décrochage scolaire : Bryk et Thum (1989), Rumberger (1995) et McNeal (1997). Toutes trois portent sur un contexte américain relativement spécifique comme on l'a noté plus haut, et, de ce fait, difficilement transposable à la France.

Le travail de Bryk et Thum évalue l'effet des caractéristiques des établissements à partir d'une modélisation multi-niveaux portant sur 4 450 élèves de seconde année de lycée (*high school*) d'un échantillon de 160 établissements (Bryk et Thum, 1989). Ils concluent à un effet important des caractéristiques de l'établissement sur l'absentéisme et sur la probabilité de décrochage. Les taux d'absentéisme varient en effet d'un établissement à un autre, et une faible part de cette variance est explicable par les différences de publics scolarisés. Par contre, une bonne part de la variance peut être expliquée par certaines caractéristiques organisationnelles des établissements. Plus précisément, une bonne perception des enseignants par les élèves, une pression académique estimée à partir du travail à la maison, la concentration des élèves sur les activités scolaires, une faible fréquence des problèmes de discipline, une faible diversité du curriculum et une faible diversité de milieux sociaux font diminuer significativement le taux d'absentéisme. Ces facteurs expliquent les deux tiers de la variance des taux d'absentéisme entre établissements. Leur prise en compte permet d'expliquer l'essentiel de l'écart entre établissements publics et établissements catholiques. Les auteurs obtiennent des résultats du même type en modélisant la probabilité de décrochage. Au total, Bryk et Thum estiment que le décrochage diminue dans les établissements qui mettent l'accent sur les activités académiques, qui offrent un environnement calme et peu de différences internes entre les élèves. La taille de l'école a également un effet : dans les établissements plus petits les élèves décrochent moins. On peut émettre l'hypothèse qu'un petit établissement procure un environnement plus encadrant et rassurant pour les élèves en difficulté.

Le travail de Rumberger (1995) porte sur un échantillon de 17 424 élèves de collège (*middle school*) répartis dans 981 établissements. La variable dépendante est le décrochage entre le 8th grade (l'équivalent de notre 4^e) et le 10th grade (seconde). Sur l'ensemble de l'échantillon, les caractéristiques ayant un effet significatif sont : la composition sociale de l'établissement (plus cette composition sociale est favorisée socialement, plus le risque de décrochage diminue), l'importance des minorités dans les effectifs (plus les minorités sont importantes, plus le risque de décrochage est important), la perception d'une discipline juste (dans le sens d'une diminution du risque de décrochage). Quand l'auteur limite son analyse aux établissements les plus défavorisés socialement, d'autres caractéristiques apparaissent : la différenciation sociale diminue le risque de décrochage, alors que la taille de l'établissement, l'importance des redoublements et la part d'élèves pauvres l'augmentent.

L'étude de McNeal porte sur 5 772 élèves de seconde année de lycée (*high school sophomore*) dans 281 établissements publics. Dans son analyse des effets de l'établissement sur la probabilité de décrochage, McNeal distingue les effets structurels (par exemple taux d'encadrement) des effets de contexte. Ceux-ci peuvent se rapporter à trois niveaux : le climat d'ensemble de l'établissement, l'accent mis sur la réussite scolaire, et la composition sociale de l'établissement. À partir d'une analyse multi-niveaux, l'auteur montre que les deux premiers niveaux n'ont pas d'effets significatifs sur le risque de décrochage, à la différence de Bryk et Thum. Les résultats de McNeal semblent plus solides, parce que reposant sur une modélisation logistique, alors que Bryk et Thum utilisent un modèle linéaire. Les deux seuls éléments qui semblent finalement avoir un effet sur le risque de décrochage sont le ratio élèves/professeurs et le pourcentage de minorités dans les effectifs.

Ces résultats peu convergents vont dans le sens du constat fait par Michel Janosz : « les résultats des études qui ont étudié l'impact de l'environnement scolaire sur le comportement individuel à l'école indiquent des effets d'ampleur modeste » (Janosz, 2000, p. 112). Ces effets semblent plus importants pour les établissements accueillant les élèves de milieux populaires ou provenant de minorités. Les caractéristiques organisationnelles des établissements peuvent donc limiter les effets du milieu social quand celui-ci est défavorisé. Ce résultat est important : des travaux antérieurs avaient montré l'absence d'effet-établissement par rapport au caractère déterminant du milieu social dans la réussite scolaire (Coleman, 1966 ; Jencks, 1972). Une analyse plus fine permet de rendre compte d'une marge de manœuvre, certes relative, dans l'action des équipes éducatives.

c. L'organisation scolaire

Il est également possible de considérer la question du décrochage scolaire à l'aune de l'organisation d'ensemble du système éducatif. Les principes qui le fondent peuvent ainsi donner plus ou moins de légitimité au problème du décrochage. Un système éducatif qui privilégie la compétition des élèves dans une visée d'excellence selon une convention académique (Verdier, 2000) tend ainsi à ne pas se préoccuper du décrochage scolaire, dans la mesure où celui-ci remplit une fonction de maintien de la forme scolaire (Bernard, 2014).

Peu de travaux quantitatifs ont été menés sur la base de comparaisons internationales du risque de décrochage scolaire à partir de caractéristiques systémiques. Notons toutefois que selon De Witte et *al.* (2013) à partir des données sur les pays de l'Union européenne, les systèmes éducatifs qui donnent une grande place au redoublement et qui ont des filières de formation professionnelle peu développées ont un taux de décrochage scolaire plus élevé, après contrôle du contexte économique (niveau de richesse, marché du travail).

L'existence de filières professionnelles amène à s'interroger sur le rôle de l'orientation dans le risque de décrochage. L'orientation contrainte semble être un facteur de décrochage scolaire. À partir d'un échantillon de près de 3 000 jeunes repérés en décrochage par SIEI, Bernard et Michaut (à paraître) montrent que 30 % d'entre eux n'ont pas pu obtenir la formation qu'ils souhaitent suivre. On pourrait supposer que cette orientation contrainte traduit les difficultés scolaires évoquées plus haut, les élèves aux faibles compétences scolaires étant davantage susceptibles de se voir refuser un choix d'orientation. Pourtant, Afsa (2013) montre que l'effet de l'orientation contrainte reste significatif sur le risque de décrochage, après contrôle du niveau scolaire initial des élèves.

3. L'approche par les parcours : parcours-type et pluralité des parcours

Il y a aujourd'hui un consensus de la littérature pour appréhender le décrochage comme un processus. Cette piste a été particulièrement développée par les travaux de sociologie de l'éducation en France, notamment à partir de méthodologies ethnographiques.

Ce processus est souvent décrit par la succession de trois étapes : difficultés scolaires précoces, problèmes de comportement, absentéisme et décrochage (Bernard, 2015).

a. Le premier temps du décrochage scolaire : la difficulté scolaire précoce

Le point de départ du processus relève des difficultés d'apprentissage. Si on décompose ce moment initial, on peut distinguer deux aspects importants : premièrement, l'existence d'un écart entre l'école et une partie des élèves ; deuxièmement, la création de situations d'échec à partir d'interactions qui se fondent sur la stigmatisation et/ou les « malentendus ».

Les fortes inégalités de risque de décrochage scolaire en fonction du niveau de diplôme des parents laissent à penser que les dimensions culturelles attachées à l'environnement social sont déterminantes. Manifestation d'un capital culturel sous une forme institutionnalisée (Bourdieu, 1979), la détention du diplôme par les parents est associée à un modèle éducatif plaçant la scolarisation au centre des préoccupations parentales (Kellerhals et Montandon, 1991 ; Van Zanten, 2009 ; Le Pape, 2009). Or, les études empiriques précédemment citées montrent qu'une implication familiale importante (aide aux devoirs, contrôle du travail scolaire), des attentes positives vis-à-vis de l'école, une réactivité des parents aux difficultés scolaires, une attitude encourageante et valorisante diminuent le risque de décrochage. La distance des milieux populaires avec l'école les éloignerait de ce modèle éducatif, non par opposition à ce modèle, mais en le réduisant essentiellement à un système normatif (Lahire, 1993) : appliquer des consignes, obéir aux professeurs, bien se tenir, etc. Le milieu social aurait donc essentiellement un effet à travers valeurs, fonctionnement et pratiques familiales, plus ou moins adéquates à la réussite scolaire selon les milieux sociaux. Dans le même ordre d'idées, les codes langagiers, les systèmes de goûts et de préférences placeraient les enfants des milieux populaires dans une position dominée dans le champ scolaire, comme l'ont montré dès les années 1960 les travaux de Bernstein en Angleterre, ou de Bourdieu et Passeron en France. Finalement, le décrochage comme l'échec scolaire ne seraient qu'une manifestation d'un rapport social de domination qui dépasserait largement le cadre de l'école. Plus encore, les difficultés scolaires de nombreux enfants peuvent être comprises à la lumière de la précarisation et de la dégradation des conditions de vie d'une partie des familles populaires. Le travail réalisé par Millet et Thin (2005) sur les parcours d'adolescents pris en charge par des dispositifs relais de la région lyonnaise révèle ainsi l'extrême vulnérabilité de leurs familles, et l'effet des accidents biographiques (séparations, décès d'un parent, déracinement social, perte d'emploi, etc.) dans le déclenchement d'un processus qui mène à la rupture scolaire.

Ces écarts s'inscrivent en effet dans le cadre d'interactions qui peuvent créer de véritables situations d'échec. Les interactions s'inscrivent dans un cadre d'attentes réciproques, entre les élèves et leurs enseignants. Les attentes réciproques s'expriment par des pratiques langagières qui peuvent générer une série d'interactions qui aboutissent à une rupture entre l'élève et le maître. Mais les attentes du maître, ou plus généralement de l'institution scolaire, sont en grande partie implicites. C'est au fondement des analyses de Bourdieu et Passeron sur le rapport à la culture dans le système scolaire et des développements de Bourdieu sur l'*habitus scolaire* (Bourdieu et Passeron, 1970). L'opacité et le caractère implicite des *réquisits* des apprentissages scolaires sont dès lors un facteur important de différenciation à l'école, pour des élèves très inégalement préparés par leur socialisation, et, de ce fait, manifestant de fortes inégalités de dispositions sociocognitives et socio-langagières (Bautier et Goigoux, 2004).

C'est également cet implicite qui génère les « malentendus sociocognitifs » entre les élèves et leurs familles, d'une part, et l'institution scolaire, d'autre part (Bautier et Rochex, 1997). Pour ces auteurs, le malentendu porte essentiellement sur « ce qui est considéré comme savoir et comme apprentissage » (*ibidem*, p. 109). Plus précisément, c'est le sens de l'expérience scolaire qui peut faire l'objet d'un malentendu. Alors que

pour un bon nombre d'élèves la scolarité est vécue comme une carrière destinée à accéder à un niveau et à un métier, l'école attend des élèves qu'ils attribuent au savoir un sens en lui-même. De ce fait, le malentendu porte sur l'activité elle-même, réduite par les élèves à une série de consignes et de règles de comportement, à un « métier d'élève », bien loin d'une activité cognitive permettant le développement personnel. Finalement, l'élève perçoit l'attente de l'école comme étant une conformité à des consignes. Pendant la scolarité primaire, ce conformisme est récompensé comme signe de « bonne volonté », ce qui renforce le malentendu. Dans le même registre de l'implicite et du malentendu, les dispositifs pédagogiques fondés sur la prise de parole des élèves et sur leur participation à la construction des savoirs peuvent « leurrer » les élèves sur leur capacité à répondre aux attentes de l'école (Bonnéry, 2007). En utilisant massivement dans la classe une langue orale peu « travaillée », c'est-à-dire mise à distance comme objet d'étude, ces pratiques renforcent les inégalités sociales face aux apprentissages (Bautier, 2008).

Le contenu des savoirs scolaires peut par ailleurs se construire sur une conception académique fondée sur l'excellence (Bernard, 2015) qui, en elle-même, amène à classer et à trier les élèves en fonction de leurs performances. Même si la notion de « socle commun » vise à promouvoir une autre conception du savoir acquis à l'école, les pratiques professionnelles et institutionnelles de l'école française peinent à donner aux enfants du sens à leurs apprentissages scolaires (Gauthier & Florin, 2016).

Des attentes divergentes peuvent donc participer à un processus de distance croissante entre l'école et une partie de son public. Plus encore, les interactions peuvent aboutir à catégoriser progressivement une partie des élèves comme étant « en difficulté » de manière durable, pour ne pas dire définitive. Les premières difficultés installent rapidement les élèves dans un statut, celui d'élèves « en difficulté », avec ce que cela comporte de traitements différenciés de la part des enseignants, que ce soit dans les termes positifs du soutien et des exercices spécifiques (Lahire, 1993), ou dans la désignation par le stigmate de la difficulté scolaire. Cette stigmatisation ne s'opère d'ailleurs pas seulement dans l'interaction maître-élève. Les regards des parents, des pairs peuvent aboutir à une véritable dévalorisation de soi (Millet et Thin, 2005) et au découragement appris (Florin, 2011 ; Bandura, 2007). Dans tous les cas, un processus de catégorisation s'enclenche, qui prépare les élèves à des orientations alternatives aux carrières scolaires attendues.

Cette étape initiale du processus se traduit finalement par une première version du décrochage scolaire : le « décrochage de l'intérieur » (Bonnéry, 2003), l'« hypo-activité scolaire » (Millet et Thin, 2005), le « désinvestissement scolaire » (Lahire, 1993). Elle se manifeste sous différentes formes : non-participation aux interactions maîtres-élèves (Florin, 1991), non-réponses aux questions, utilisations immédiates d'éléments de réponse sans se préoccuper du sens, etc. Il s'agit alors là d'une première forme de résistance aux injonctions littéralement incompréhensibles du maître. Par ailleurs, la déception occasionnée par la faible reconnaissance par l'école de la simple application des consignes peut se traduire par un sentiment d'injustice, notamment au moment du passage au collège, quand l'évaluation scolaire porte davantage sur l'appropriation de savoirs et moins sur les efforts fournis en termes d'application des consignes (Bonnéry, 2007). Ce sentiment d'injustice prépare la seconde étape.

b. Le deuxième temps du décrochage : des difficultés aux comportements de rejet de l'école

La deuxième étape est celle du passage « des difficultés scolaires aux comportements *a-scolaires* (*anti-scolaire* ou *non scolaire*) » (Millet et Thin, 2005). Pour les élèves qui n'ont connu que les appréciations négatives de l'école, celles-ci ne représentent plus alors que l'ennui dans la situation de classe et la disqualification dans le regard des enseignants. La dévalorisation de soi qui en résulte est difficilement supportable : soit l'élève reconnaît la légitimité du verdict scolaire, et il ne peut vivre alors sa situation que

sur le mode de l'infériorité, soit l'élève résiste à ce verdict, et, ce faisant, il s'oppose à l'ordre scolaire. Cette opposition se structure à partir d'une vision dichotomique de la scolarité, vision dans laquelle se partagent de manière tranchée le « eux » (les enseignants, les bons élèves) et le « nous » (les élèves qui, par leur désinvestissement scolaire, manifestent leur résistance), dans une structure manichéenne à la fois affective et identitaire. La dépréciation scolaire peut être traduite en situation victimaire : par exemple, la référence au racisme va être utilisée pour « expliquer » les mauvaises notes, les remarques stigmatisantes, le refus de reconnaissance, etc. (Bonnéry, 2007). Cette opposition aux enseignants se manifeste par le refus du travail scolaire, les diverses formes du chahut, et l'identification au rôle du « perturbateur ». Rapidement, la situation aboutit à un rejet réciproque entre élèves et enseignants. Pour les établissements scolarisant en majorité des élèves en difficulté, elle se traduit également par une gestion de la situation de classe qui se centre sur la question de la discipline et du maintien de l'ordre, au détriment de l'activité d'apprentissage, ce qui renforce encore les inégalités scolaires (Becker, 1997[1952]).

À ce processus de désaffiliation scolaire peut correspondre une ré-affiliation parascolaire, à travers le groupe de pairs (Broccolichi, 1998). Ce processus peut constituer un rempart symbolique contre les exigences scolaires, et un univers de protection et de solidarité. Mais cette solidarité est également contraignante, parce qu'elle impose un code de conduite à tenir pour rester dans le groupe (Millet et Thin, 2005).

c. Le troisième temps du décrochage scolaire : « hors les murs »

La troisième et dernière étape est celle qui mène l'élève en dehors de la classe et de l'établissement, d'abord par l'absentéisme, puis par la sortie définitive du système scolaire. Si cet absentéisme peut se manifester parfois à l'intérieur même des établissements, sous formes de retards ou de cours « séchés » (Blaya et Hayden, 2003), il se traduit plus souvent par la sortie de l'établissement. La combinaison de l'ennui en classe, de la dévalorisation scolaire et de la valorisation du groupe de pairs mène à manquer les cours, à s'échapper d'un univers perçu uniquement sur le mode de la contrainte. L'expérience de l'absentéisme renforce le rejet réciproque entre l'établissement scolaire et l'élève. Elle indique à celui-ci la possibilité d'une autre vie en dehors de l'école, chez soi, ou dans la rue, ou encore au travail.

d. La pluralité des parcours de décrochage scolaire

Le schéma en trois parties qu'on a exposé n'est pas nécessairement linéaire. Par exemple les « problèmes de comportement » peuvent intervenir très tôt, dès la scolarité élémentaire. À l'inverse, les malentendus cognitifs peuvent maintenir l'illusion de bien faire jusqu'à un point très avancé de la scolarité, la troisième, voire la terminale, le processus de désenchantement intervenant alors au lycée (Broccolichi, 1993) ou dans l'enseignement supérieur (Beaud, 2003). Les étapes sont donc schématiques, mais on peut les associer à différents stades du cursus scolaire. Les difficultés s'inscrivent essentiellement dans la scolarité élémentaire, alors que le rejet de l'école qui caractérise la deuxième étape est plutôt associé au collège. Finalement, l'absentéisme et le décrochage interviennent plutôt à la fin du collège ou en lycée. Si la littérature donne l'impression d'un schéma d'ensemble cohérent, c'est donc au prix d'une réduction, et finalement d'une approche théorique, même si elle ne s'affiche pas comme telle, que l'on précisera plus bas.

D'autres auteurs font cependant apparaître des différences de parcours, sans toutefois aller jusqu'à l'abstraction d'idéaltypes d'inspiration wébérienne.

Ainsi Jean-Yves Rochex distingue-t-il deux groupes parmi les élèves en difficulté, en fonction du sens de l'expérience scolaire qu'ont les jeunes, selon qu'ils identifient ou non les objets de savoir (Rochex, 1993).

Stéphane Bonnéry, quant à lui, distingue trois groupes d'élèves selon la précocité des difficultés repérées et la durée des malentendus sociocognitifs (Bonnéry, 2007).

Du côté des analyses quantitatives, on trouve peu de travaux sur la différenciation des parcours. Cependant, le travail mené par Michel Janosz et l'équipe de l'école de psychoéducation de l'Université de Montréal a eu un certain écho, au-delà de la sphère scientifique (Janosz et *al.*, 2000). Ils adoptent un modèle théorique reliant le décrochage à trois types de facteurs : participation (implication) scolaire, résultats scolaires, engagement (adhésion, identification) scolaire. Une justification du travail de classification est de tester le pouvoir explicatif de ce modèle. À partir d'une classification sur des indicateurs de ces trois grandes variables, ils mettent en évidence quatre catégories :

- Les décrocheurs discrets (*Quiet Dropouts*) : ce sont les élèves sérieux, conformes aux règles scolaires, mais qui obtiennent des résultats en dessous de la moyenne.
- Les décrocheurs désengagés (*Disengaged Dropouts*) : ils se caractérisent surtout par de faibles aspirations scolaires et un faible niveau de compétence perçue ; ils n'ont pas cependant des résultats très faibles, mais sont souvent dans une situation de rejet de l'institution scolaire.
- Les décrocheurs sous-performants (*Low-Achiever Dropouts*) : ce sont les élèves qui obtiennent des résultats très faibles, sans manifester par leurs comportements une opposition à l'école.
- Les décrocheurs inadaptés (*Maladjusted Dropouts*) : ils rassemblent les élèves manifestant à la fois des problèmes de comportement et des problèmes d'apprentissage.

Le principal résultat est l'importance des deux catégories opposées (décrocheurs discrets et décrocheurs inadaptés) représentant à eux deux les quatre cinquièmes de l'échantillon.

Un travail similaire réalisé en France à partir d'un échantillon de jeunes repérés en situation de décrochage scolaire met en évidence des profils similaires (Bernard, 2011), et, de la même manière que Janosz et *al.*, l'importance des parcours de « décrocheurs discrets », peu visibles et peu repérés par l'institution.

Ces quelques travaux sur les typologies de parcours montrent que des expériences scolaires différentes peuvent aboutir à un résultat identique, le décrochage. Cette diversité s'inscrit dans la problématique générale des rapports entre l'élève et l'institution scolaire.

Ainsi ces analyses montrent-elles que le problème du décrochage ne peut pas être réduit à de simples déterminismes socio-économiques, et que, à ce titre, c'est une question scolaire, au sens des pratiques effectives mises en œuvre à l'école pour l'ensemble des publics.

4. L'expérience du décrochage scolaire (motifs auto-rapportés)

Les motifs auto-rapportés du décrochage sont souvent considérés avec prudence. Ainsi, pour Russel W. Rumberger (2011), les raisons que donnent les décrocheurs sont trop centrées sur les événements les plus immédiatement reliés au décrochage, au détriment de facteurs plus anciens et plus déterminants. Ces raisons ignorent également le poids des facteurs environnementaux du décrochage scolaire, parce qu'ils ne sont pas saisis comme tels par les jeunes. Enfin, selon le moment de l'enquête, les raisons peuvent être reconstruites en fonction de souvenirs plus ou moins fiables, ou en fonction de la situation de la personne interrogée au moment de l'enquête.

Toutefois, c'est en donnant la parole aux jeunes qu'on peut développer la connaissance d'un certain nombre de phénomènes liés à l'expérience scolaire : le climat scolaire (Downes, 2013), l'expérience de l'humiliation (Merle, 2005), la prévalence du harcèlement (Cornell, Gregory, Huang et Fan, 2012). Il en est de même quand on s'interroge sur la prévention du décrochage scolaire. Ce que disent les jeunes de leur décrochage scolaire est un des moyens de faire « bouger » l'institution scolaire dans la perspective d'une meilleure réponse aux besoins des élèves.

La question sous-jacente aux enquêtes quantitatives portant sur les motifs de décrochage scolaire est celle des catégories de raisons. Il s'agit plus particulièrement de la place de l'école dans les motifs évoqués. La question est alors de déterminer en quoi les jeunes attribuent ou non la responsabilité de leur décrochage au système scolaire. Cette question est à situer dans un contexte historique. Ainsi, à partir d'une recherche qualitative menée par entretiens en France, Danilo Martuccelli (2006) constate une transformation des raisons données aux ruptures de scolarité avec la massification de l'enseignement secondaire. Les personnes scolarisées avant les années 1970 imputent leurs ruptures avec l'école aux conditions sociales et économiques, invoquant elles-mêmes une forme de déterminisme social n'autorisant pas la poursuite d'études secondaires, considérées encore comme un signe de distinction sociale. La génération suivante, passée par la généralisation de la norme d'études secondaires complètes, met en cause l'école elle-même dans les ruptures de scolarité, et notamment l'incapacité du système scolaire à répondre à leurs attentes.

On retrouve l'idée de distinguer motifs scolaires et non scolaires dans de nombreux travaux empiriques (Parent & Paquin, 1994 ; Berktold, Geis & Kaufman, 1998 ; Bridgeland, Dilulio et Morison, 2006 ; George-Ezzelle, Zhang & Douglas, 2006 ; Dalton, Glennie & Ingels, 2009 ; Bernard et Michaut, 2016). Les motifs non scolaires renvoient à des contextes spécifiques (raisons familiales, raisons liées au marché du travail) ou à des motifs qualifiés de personnels (accident ou maladie par exemple).

L'ensemble de ces travaux montre la primauté des motifs d'ordre scolaire dans les raisons évoquées par les jeunes. L'attrait pour le marché du travail semble également être un facteur souvent cité dans le contexte français, ce qui est apparemment paradoxal compte tenu des faibles perspectives d'insertion pour les jeunes en situation de décrochage scolaire, mais ce qui montre la volonté de nombreux jeunes en rupture scolaire de construire leur identité en dehors de l'école (Bernard et Michaut, 2016).

Pour conclure, nous pouvons présenter l'ensemble des facteurs décrits dans cette partie sous la forme synthétique d'un tableau. Le décrochage scolaire y apparaît comme un phénomène multifactoriel, où, au bout du compte, on peut distinguer quatre types de facteurs : ceux qui relèvent des caractéristiques personnelles et familiales des jeunes, ceux qui se rapportent au contexte scolaire, ceux qui relèvent d'un contexte territorial, et enfin ceux qui renvoient à l'expérience scolaire et qui inscrivent le décrochage scolaire comme aboutissement d'un processus (voir Tableau 3).

Tableau 3 : Une synthèse des facteurs de décrochage scolaire

Facteurs de risque de décrochage au niveau individuel	Contextes scolaires défavorables à la persévérance scolaire	Contextes territoriaux défavorables à la persévérance scolaire	Expériences scolaires menant au décrochage
Milieu social défavorisé (PCS ouvriers, pauvreté économique, parents sans diplôme)	Climat scolaire défavorable (insécurité, conflits, etc.)	Cumul territorial de difficultés économiques et sociales	Forte distance aux savoirs scolaires (vision utilitariste du savoir, malentendus sociocognitifs)
Structures familiales fragilisées (familles monoparentales, recomposées)	Pratiques pédagogiques peu valorisantes et peu différenciées	Offre locale de formation peu diversifiée	Faible estime de soi, découragement appris, désengagement scolaire et absentéisme
Difficultés précoces d'apprentissage	Filières professionnelles dévalorisées et/ou peu développées	Marché local du travail attractif en emplois peu qualifiés	Orientation contrainte

Une présentation de ce type laisse à penser que tous les facteurs agissent avec la même importance, ce qui n'est pas le cas. Sur la hiérarchisation des facteurs, il n'y a pas de consensus dans la littérature scientifique. Afsa (2013), à partir des données françaises du Panel 1995, a hiérarchisé les facteurs de décrochage identifiés dans cette enquête longitudinale. Il montre que le niveau scolaire mesuré par des tests en 6^e explique à lui seul la moitié du risque de sortir sans diplôme du système éducatif. Il en tire la « conclusion (...) que le décrochage scolaire est l'aboutissement d'un processus qui trouve très souvent son origine dans les premières années de scolarisation. » (*ib.*, 18). Cependant, Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004), à partir de données québécoises sur des élèves à risque de décrochage, présentent comme principaux facteurs prédictifs du décrochage les sentiments dépressifs, le manque d'organisation et de cohésion familiale, les attitudes négatives des enseignants, le manque d'engagement des élèves dans leurs activités scolaires avant les faibles performances en mathématiques et en français. Quant à Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson (2000), ils ont exploité les données d'une enquête longitudinale américaine suivant un groupe limité de 177 individus, mais sur une période de 19 ans (de la naissance au 19^e anniversaire). L'analyse montre que le plus fort prédicteur du décrochage scolaire au lycée réside dans la faible qualité des soins familiaux dans la petite enfance telle qu'elle a pu être observée par les chercheurs aux âges de 6 à 42 mois.

Peu d'études traitent de l'association des facteurs. Or, on peut notamment se poser la question du rôle des difficultés scolaires : ont-elles un effet en tant que telles, ou sont-elles seulement une variable intermédiaire d'une autre forme de causalité, par exemple la pauvreté du milieu d'origine, ou encore l'engagement dans des conduites déviantes ? C'est à cette question que tente de répondre le travail de Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins (2000), en comparant plusieurs modèles explicatifs du décrochage scolaire à partir d'une enquête longitudinale. L'analyse confirme le rôle prééminent des acquis scolaires dans le risque de décrochage. Toutefois, l'engagement dans un comportement ou un groupe de pairs déviants, ainsi que la faiblesse des ressources familiales constituent également des facteurs de risque, indépendamment de la réussite scolaire.

III. Les politiques de lutte contre le décrochage scolaire

Les actions publiques de traitement du décrochage scolaire s'appuient sur des stratégies, des dispositifs, des mesures qui se rapportent à une grande diversité de domaines de l'activité éducative et scolaire : programmes, organisation scolaire, orientation des élèves, etc. Comment rendre compte de la diversité de ces actions ? Au-delà de l'objectif de réduction des sortants précoces, quelles en sont les finalités : agir sur les difficultés de certains élèves ou sur l'ensemble du système scolaire ? Faut-il mobiliser des dispositifs existants, en créer de nouveaux, réserver un traitement particulier à certains élèves ? Faut-il agir en amont du problème, au risque de stigmatiser inutilement un public, ou en aval, au risque d'intervenir trop tard ?

1. Les trois niveaux d'action publique : prévention, intervention, compensation

L'Union européenne propose une typologie des actions de lutte contre le décrochage scolaire en trois grandes catégories¹¹ (Eurydice-Cedefop, 2014, p. 51) :

- « les mesures de prévention, visant à traiter à la racine les problèmes qui pourraient entraîner un abandon précoce ;
- les mesures d'intervention, qui ont pour but de résoudre toutes les difficultés pouvant surgir sur le parcours des élèves, en améliorant la qualité de l'enseignement et de la formation et en fournissant un soutien ciblé ;
- les mesures de compensation, qui offrent à ceux qui ont quitté prématurément l'enseignement et la formation de nouvelles possibilités d'obtenir des qualifications. »

Le travail de recension des « stratégies, politiques et mesures », réalisé par l'agence exécutive de la Commission européenne « éducation, audiovisuel et culture » en 2014, donne une idée des mesures se référant à chacune des catégories (voir Tableau 4).

¹¹ Recommandation du Conseil du 28 juin 2011 concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire, JO C 191 du 1^{er} juillet 2011.

**Tableau 4 : Politiques et mesures de prévention pour remédier à l'Abandon précoce de l'éducation et de la formation (APEF) ou contribuer à le réduire (2013/2014).
Le cas de la France et de quelques autres pays européens.**

Prévention							
	France (9,7)	RU (hors Écosse) (12,4)	Allemagne (9,9)	Italie (17)	Pays- Bas (9,2)	Finlande (9,3)	Pologne (5,6)
Amélioration de l'accès aux services d'éducation et d'accueil de la petite enfance et de leur qualité	□	◆●	◆●	●	◆	●	◆●
Réduction des taux de redoublement	●						
Politiques de déségrégation							
Mesures de discrimination positive	□●		◆	□			
Développement des activités extra-scolaires				□		●	●
Augmentation de la flexibilité et de la perméabilité des parcours scolaires	□	◆●	◆	□●	◆●	□	□
Intégration de la question de l'APEF dans la formation initiale et professionnelle des enseignants							
Guidance scolaire et professionnelle	●	◆	◆	□●	◆●	●	◆●

Lecture : entre parenthèses pour chaque pays, sont indiqués les taux de sortants précoces 2013 en %.

◆ : politique/mesure relevant d'une stratégie anti-APEF (ou similaire)

□ : politique/mesure récemment mise au point pour remédier à l'APEF

● : politique/mesure permanente/générale contribuant à réduire l'APEF

Source : Eurydice/Cedefop, 2014, p. 57

**Tableau 5 : Politiques et mesures d'intervention pour remédier à l'Abandon précoce de l'éducation et de la formation (APEF) ou contribuer à le réduire (2013/2014).
Le cas de la France et de quelques autres pays européens.**

	Intervention						
	France (9,7)	RU (hors Écosse) (12,4)	Allemagne (9,9)	Italie (17)	Pays- Bas (9,2)	Finlande (9,3)	Pologne (5,6)
Apport d'une aide personnalisée	●	◆●	◆	●		●	●
Soutien pour les élèves ayant de mauvais résultats	●	◆●	◆	●		□	●
Soutien linguistique pour les élèves de langue maternelle différente			●	●		●	●
Personnel spécialisé pour encadrer les enseignants et les élèves			●			●	
Repérage des groupes exposés à un risque d'APEF		◆		●			
Développement d'un système d'alerte précoce pour les élèves présentant un risque d'APEF		◆		□	◆		●
Gestion de l'absentéisme	□	●			◆		●
Établissements de réseaux avec les parents et les autres acteurs extérieurs à l'école	□●	◆	◆	●	◆	□	

Lecture : entre parenthèses pour chaque pays, sont indiqués les taux de sortants précoces 2013 en %.

◆ : politique/mesure relevant d'une stratégie anti-APEF (ou similaire)

□ : politique/mesure récemment mise au point pour remédier à l'APEF

● : politique/mesure permanente/générale contribuant à réduire l'APEF

Source : Eurydice/Cedefop, 2014, p. 57

**Tableau 6 : Politiques et mesures de compensation pour remédier à l'Abandon précoce de l'éducation et de la formation (APEF) ou contribuer à le réduire (2013/2014).
Le cas de la France et de quelques autres pays européens**

	Compensation						
	France (9,7)	RU (hors Écosse) (12,4)	Allemagne (9,9)	Italie (17)	Pays- Bas (9,2)	Finlande (9,3)	Pologne (5,6)
Réforme du système d'éducation de la deuxième chance	●			□●			□
Recensement des jeunes en décrochage et des mesures contribuant à les réinsérer dans l'éducation et la formation	□●	◆	□	□		□	

Lecture : entre parenthèses pour chaque pays, sont indiqués les taux de sortants précoces 2013 en %.

- ◆ : politique/mesure relevant d'une stratégie anti-APEF (ou similaire)
- : politique/mesure récemment mise au point pour remédier à l'APEF
- : politique/mesure permanente/générale contribuant à réduire l'APEF

Source : Eurydice/Cedefop, 2014, p. 57

Il faut prendre les informations données dans ce tableau avec précaution. Elles résultent de la collecte des réponses données par les responsables des politiques éducatives des différents pays, et peuvent renvoyer à des réalités très différentes selon le contexte institutionnel et la culture locale. Il en est ainsi du recensement des jeunes en situation de décrochage, ne figurant pas dans ce tableau pour les Pays-Bas dans la rubrique « compensation », alors qu'il est effectué dans le cadre de la stratégie globale de ce pays dans la lutte contre le décrochage scolaire, en particulier pour évaluer les progrès réalisés au niveau des établissements. Par ailleurs, beaucoup de ces mesures ne sont pas conçues spécialement en réponse à la question du décrochage scolaire, mais renvoient plutôt à la recherche de l'amélioration des systèmes éducatifs.

Parmi les politiques de prévention, on peut ainsi citer les dispositifs de guidance scolaire et professionnelle, permettant de prévenir l'abandon précoce en aidant les élèves à identifier leurs compétences et en construisant leurs projets d'études. Dans les pays où l'orientation des élèves se réalise de manière précoce, des mesures sont prises dans le but d'accroître la flexibilité et la perméabilité des parcours scolaires, et donc d'offrir plus de possibilités de choix et d'éviter la démotivation associée à une orientation irréversible. L'Allemagne a ainsi mis en place en 2007 l'initiative « S'élever par l'éducation », (*Aufstieg durch Bildung*) comportant le programme « *Jobstater connect* », visant à améliorer la transition vers les filières professionnelles, et un « cadre d'action visant à réduire le nombre d'élèves quittant l'école sans un premier diplôme de l'enseignement général, à assurer la transition de l'enseignement secondaire inférieur vers le niveau d'enseignement suivant ou vers l'EFP dans le système de formation duale, et à réduire le taux d'abandon », grâce, entre autres, au soutien des élèves en difficulté et à l'intensification des contacts avec le milieu du travail (Eurydice-Cedefop, 2014, p. 157). La lutte contre le redoublement, comme elle s'est inscrite en France, est également une façon d'assurer la prévention du risque de décrocher, au vu de la relation bien établie entre redoublement et décrochage (voir plus haut, point 2.1.5).

Rentrent également dans le champ de la prévention les politiques visant à développer l'accès et la qualité des services de la petite enfance et de la scolarisation pré-primaire. L'acquisition des premières compétences joue en effet un rôle fondamental dans les parcours ultérieurs des élèves. Quelques pays européens mettent également en avant les activités extrascolaires comme outil de prévention du décrochage scolaire, comme l'Italie, à travers la mise en place d'activités sportives, culturelles, artistiques et de loisir (Eurydice-Cedefop, 2014, p. 172).

Des politiques de discrimination positive sont également présentes dans les stratégies de lutte contre le décrochage, au sens où elles visent à corriger les inégalités sociales et économiques en attribuant des moyens spécifiques aux territoires les plus défavorisés. Dans le même ordre d'idée, les politiques de déségrégation ont pour but d'améliorer la mixité sociale des établissements.

La formation initiale et continue des enseignants constitue également un levier dans une perspective préventive, par la sensibilisation aux premiers signes de décrochage des apprentissages et le développement d'une culture professionnelle favorisant la persévérance scolaire de tous les élèves. On peut souligner l'absence de cette politique dans certains des pays cités. Selon le rapport Eurydice-Cedefop, cette politique n'est menée que dans 6 pays de l'Union européenne (Belgique, Espagne, Luxembourg, Hongrie, Portugal et Roumanie).

À ces exemples de politiques de prévention donnés par le rapport Eurydice-Cedefop, on peut ajouter trois types d'intervention qui ont fait l'objet de réformes et d'expérimentations dans plusieurs pays d'Europe ces dernières années.

Le premier est celui des politiques de responsabilisation (*accountability*) et d'autonomisation des établissements, en partant du principe qu'en accroissant la responsabilité des équipes pédagogiques, celles-ci s'impliqueront davantage dans la lutte contre le décrochage scolaire. Ces politiques peuvent impliquer des incitations financières, comme par exemple aux Pays-Bas, où les établissements secondaires reçoivent une dotation supplémentaire de 2 500 euros par décrocheur évité, en prenant comme référence le nombre de décrocheurs en 2005-2006 (De Witte, 2013).

Mais les incitations financières peuvent également être attribuées aux élèves eux-mêmes. En accordant des bourses d'études aux élèves provenant des familles les plus défavorisées, on accroit ainsi leur chance d'achever une scolarité complète. Les expérimentations réalisées en Angleterre et en Israël (Maurin, 2007) montrent l'effet positif de ces incitations sur la poursuite d'études, la participation au travail scolaire et la certification.

Enfin, les conditions générales de scolarité peuvent être transformées dans le but de maintenir plus longtemps les jeunes en formation. C'est le cas des pays qui introduisent une obligation de formation jusqu'à 18 ans (Belgique, Hongrie, Angleterre et Pays de Galles, Pays-Bas), dans le but de permettre aux jeunes d'atteindre une qualification, que ce soit par voie scolaire, par voie d'apprentissage, ou par la formation continue.

Au niveau des politiques d'intervention, l'accent est plutôt mis sur le soutien aux élèves en difficulté, que ce soit en matière d'apprentissage (soutien individualisé, interventions d'enseignants spécialisés, etc.), de soutien linguistique aux élèves allophones, d'implication des parents quand les premiers signes de décrochage apparaissent. Ces politiques peuvent éventuellement s'appuyer sur le repérage des élèves à risque. À ce niveau, le suivi de l'absentéisme constitue un outil indispensable dans la détection des signes

précurseurs du décrochage scolaire. Dans de nombreux pays, les mesures d'intervention impliquent un personnel spécialisé intervenant auprès des jeunes en matière de tutorat, de soutien psychologique, de conseil en construction de projet, etc. Elles relèvent souvent d'une approche innovante sur le plan pédagogique, reposant sur une approche globale de l'élève et le souci de répondre à ses besoins (Van Praag *et al.*, 2016). Au Portugal, des professionnels spécialisés interviennent auprès des élèves à risque pour le soutien psychologique et l'orientation professionnelle. En Slovénie, des conseillers spécialisés dans le primaire accompagnent élèves, enseignants et parents. En Finlande, les assistants sociaux scolaires apportent une aide spécifique aux élèves en difficulté (Eurydice-Cedefop, 2014, pp. 62-63).

Enfin, les politiques de compensation s'appuient sur l'ensemble des dispositifs permettant aux jeunes de revenir en formation et d'acquérir un niveau de qualification permettant d'assurer leur insertion sociale et professionnelle. Cette dimension de l'action publique amène les pays à construire des outils de repérage exhaustif de jeunes en situation de décrochage scolaire, afin de les contacter et de leur proposer des solutions. Les dispositifs de compensation sont souvent organisés en dehors du champ scolaire, par exemple sous la forme d'écoles de la deuxième chance. Beaucoup de programmes sont orientés vers une entrée rapide dans la vie active, à partir de formations professionnelles accordant une part importante aux expériences en entreprise, que ce soit sous forme de stages, de contrats en alternance ou d'emplois aidés (Eurydice-Cedefop, 2014, pp. 63-64).

2. Politiques ciblées/structurelles

Les exemples précédents sont classés selon une dimension temporelle : selon qu'on se situe avant, pendant ou après le décrochage scolaire, la politique relève de la prévention, de l'intervention ou de la réparation. Une autre façon de considérer les politiques de lutte contre le décrochage scolaire est de les différencier selon le rapport à l'institution éducative : elles peuvent s'inscrire dans le cadre d'un fonctionnement ordinaire, ou, au contraire, viser à transformer ce fonctionnement. Dans le premier cas, l'action repose sur la définition de publics cibles. Il peut s'agir d'individus (par exemple dans le cadre de soutiens individualisés) ou de groupes (par exemple en accordant plus de moyens à une catégorie d'élèves considérés comme défavorisés), mais la politique suppose toujours alors de définir un public « problématique ». À l'inverse, une action structurelle ne repose pas sur une logique de public, mais sur une logique de structures, indépendamment des publics (normes scolaires, organisation de l'école, curriculum, action sur le contexte économique, etc.).

Cette distinction est importante au sens où elle engage des conceptions différentes de l'institution scolaire (Bernard, 2015 ; Verdier, 2008). Les politiques ciblées peuvent s'accommoder du maintien d'une conception académique ou méritocratique du système scolaire, le traitement du décrochage scolaire étant confié à des dispositifs et des professionnels se situant à la périphérie de l'école ordinaire, ce qui permet, par là-même, de maintenir une forme scolaire académique. Comme on le verra plus bas, de nombreux dispositifs en direction des publics en difficulté se sont construits en France sur ce principe. À l'opposé, une politique structurelle inscrit l'action de lutte contre le décrochage scolaire dans le fonctionnement même de l'école, c'est à dire dans son fonctionnement interne, que ce soit en matière de programmes scolaires, d'organisation des parcours, de culture professionnelle enseignante, etc. Il s'agit dans ce cas de promouvoir une école inclusive, reposant sur une conception universaliste des finalités éducatives.

À cet égard, il est important de considérer les politiques éducatives à l'échelle du système, et pas seulement à celle de dispositifs particuliers. D'ailleurs, le rapport Eurydice-Cedefop précédemment cité distingue les pays européens selon qu'ils avaient ou non adopté une stratégie globale de lutte contre le décrochage scolaire au moment de la rédaction de ce rapport. Si cette distinction est en partie artificielle, dans la mesure où elle repose sur les déclarations des représentants des différentes unités nationales ayant contribué à la rédaction de ce rapport, et non pas sur des observations scientifiquement étayées, elle présente l'intérêt de mettre en évidence la dimension systémique de la lutte contre le décrochage scolaire.

L'exemple des Pays-Bas est à ce titre très significatif. Parti d'un taux de sortants précoces relativement élevé en 2000 (15,4 %), le pouvoir politique néerlandais a mis en place une succession de mesures pour adopter assez rapidement, en 2007, une stratégie globale de lutte contre le décrochage scolaire intitulée « Offensive contre l'abandon scolaire », dotée d'un budget propre de 56 millions d'euros par an de 2008 à 2015, et comprenant cinq grandes orientations stratégiques : amélioration de l'accueil de la petite enfance, augmentation de l'âge de la scolarité obligatoire à 18 ans, amélioration de l'orientation professionnelle, identification des absences et des décrochages à partir d'un identifiant élève unique, amélioration des transitions vers l'enseignement secondaire supérieur. La mise en œuvre de ce plan s'est traduite par une diminution de 40,3 % du taux de sortants précoces entre 2000 et 2013, une des plus importantes de l'Union européenne (diminution moyenne de 31,8 % sur la même période).

3. L'évaluation des politiques de lutte contre le décrochage scolaire : questions méthodologiques et résultats dans la littérature internationale

Ce dernier constat pose la question de l'évaluation des politiques de lutte contre le décrochage scolaire. C'est une question extrêmement délicate, à laquelle il est difficile d'apporter des réponses définitives.

Pour reprendre l'exemple précédent, il faut se demander dans quelle mesure l'évolution aurait été différente en l'absence d'une stratégie de lutte contre le décrochage scolaire. En effet, celui-ci ne dépend pas uniquement des facteurs contrôlables par une politique éducative. Le décrochage scolaire peut par exemple diminuer si les perspectives d'emploi se détériorent à la sortie de l'école, ce qui encourage les jeunes à rester plus longtemps dans le système éducatif (Meschi, Swaffield et Vignoles, 2011), ou encore parce que la norme du diplôme se généralise dans l'ensemble de la société et que les familles populaires, jusque-là relativement indifférentes à la réussite scolaire de leurs enfants, poussent davantage ceux-ci à valider par un diplôme une scolarité secondaire complète (Poulaouec, 2010).

Une des difficultés spécifiques à l'évaluation de la lutte contre le décrochage scolaire réside dans la temporalité parfois longue entre la mise en place d'un dispositif de prévention du décrochage et les résultats attendus de ce dispositif. Pour prendre l'exemple de l'accueil de la petite enfance, il faut par exemple attendre près de vingt ans avant de pouvoir conclure à un effet sur la réussite de la scolarité secondaire des bénéficiaires. L'évaluation des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire nécessite donc de travailler sur des données longitudinales, capables de traduire les parcours scolaires et de vie des individus.

D'une manière plus générale, il est toujours difficile d'évaluer les effets propres du passage par un dispositif spécifique pour un groupe d'individus donné, d'abord dans la mesure où il faut disposer d'un groupe témoin pour mesurer ces effets, ensuite parce qu'il est difficile de contrôler l'ensemble des variables susceptibles d'affecter le résultat de ce dispositif tant au niveau des individus eux-mêmes (leurs caractéristiques

personnelles) qu'à celui des contextes dans lesquels ils vivent. Des modélisations statistiques permettent en théorie d'isoler ces effets propres, mais elles sont toujours suspectées d'ignorer le jeu de variables inobservées, voire inobservables sur la participation au dispositif. Par exemple, des élèves peuvent apparemment tirer un bénéfice d'un accompagnement éducatif par rapport à d'autres jeunes qui n'ont pas suivi ce même accompagnement et qui auraient les mêmes caractéristiques de genre, de milieu social et de résultats scolaires. Mais si la participation à cet accompagnement repose sur une sélection à partir de traits de personnalité (par exemple la motivation à raccrocher en formation), l'évaluation est biaisée par cet effet de sélection, et l'effet positif de l'accompagnement est impossible à déterminer.

Ces considérations ont amené les chercheurs en sciences sociales à privilégier les méthodes dites expérimentales permettant de comparer des groupes test et témoin constitués de manière aléatoire (*randomized controlled trial*, Rumberger, 2011). Ceci étant, la constitution de tels protocoles est souvent complexe, de telle sorte que les expérimentations évaluables selon ce standard sont finalement assez rares. Par exemple, dans leur revue systématique de littérature effectuée sur l'impact des politiques et des dispositifs sur le décrochage scolaire et la persévérance, Freeman et Simonsen (2015) identifient 1 519 articles scientifiques sur le sujet : ils en retiennent seulement 32 répondant selon eux aux critères de scientificité permettant d'en tirer des conclusions généralisables, parmi lesquels 8 seulement ont suivi un protocole expérimental au sens strict.

Compte tenu de ces remarques, que sait-on de « ce qui marche » ? Des éléments de réponse peuvent être apportés à trois niveaux : celui des systèmes éducatifs, celui des effets établissements et celui des programmes expérimentaux. Un quatrième niveau doit toutefois être systématiquement pris en compte, celui des freins à la mise en œuvre de réformes susceptibles de diminuer le décrochage scolaire.

Concernant les « systèmes éducatifs », peu d'études permettent une comparaison significative des résultats des politiques éducatives en matière de décrochage scolaire. L'étude de De Witte *et al.* (2013) mérite à ce propos d'être citée en exemple, et fournit des résultats significatifs. À partir d'une comparaison des 27 pays de l'Union européenne, les auteurs dégagent un certain nombre de caractéristiques associées à un fort taux de sortants précoces, après avoir contrôlé l'effet du niveau de richesse de chaque pays, et celui de l'état du marché du travail : une faible part d'élèves en filières professionnelles et une pratique importante du redoublement augmentent significativement le taux de décrochage scolaire, alors que l'élévation de l'âge de scolarité obligatoire diminue ce risque. Ces résultats sont concordants avec les travaux réalisés à l'échelle nationale sur l'effet de l'âge de scolarité obligatoire (Cabus et De Witte, 2013), et sur le redoublement (voir plus haut, point 2.1.5), ainsi qu'avec les comparaisons internationales sur les effets des filières professionnelles structurées et attractives (Lavrijsen, 2012 ; Shavit et Muller, 2000)

Les effets établissements permettent de dégager également un certain nombre de caractéristiques ayant un effet sur les risques de décrochage scolaire. Comme on l'a indiqué plus haut (point 2.2.2), les travaux sur les établissements scolaires ont montré l'effet de certaines caractéristiques organisationnelles sur la prévention du décrochage scolaire. Ces résultats peuvent à ce titre guider les politiques éducatives. Parmi ces caractéristiques, celle de la composition de la population des élèves fait assez largement consensus. Une part importante d'élèves de milieux défavorisés et/ou de faible niveau scolaire augmente le risque individuel de décrochage scolaire. Deux types d'hypothèses sont mis en avant pour expliquer cet effet de composition : l'existence de modèles de comportement et de motivation défavorables à la réussite scolaire à travers les groupes de pairs et la faiblesse des ressources et des pratiques pédagogiques moins exigeantes face à un public défavorisé (Rumberger, 2011). Il semble que c'est la seconde hypothèse qui soit la plus robuste

(Rumberger et Palardy, 2005 ; Lee et Burkam, 2003). En tout état de cause, ce résultat milite en faveur du développement de la mixité sociale, que ce soit à travers les politiques de logement ou celles encadrant les règles de recrutement des établissements. L'autre aspect important des effets établissements réside dans l'effet du climat d'établissement sur les résultats des élèves, et en particulier sur le risque de décrochage scolaire. De là l'accent mis sur les politiques d'établissement développant un climat sécurisant, des règles de vie scolaire explicites et perçues comme justes par les élèves, des relations de confiance entre enseignants et élèves.

On retrouve ces prescriptions dans les nombreux programmes expérimentaux mis en œuvre aux États-Unis. Ces programmes font l'objet d'évaluations par des organismes indépendants, parfois divergentes (Rumberger, 2011), et souvent décevantes quant aux résultats trouvés (Tyler et Lofstrom, 2009). Parmi la multitude de programmes expérimentés, Tyler et Lofstrom ne retiennent que trois programmes de prévention ciblée ayant fait la preuve de leur efficacité à réduire le décrochage scolaire à partir de plusieurs évaluations indépendantes :

Check and Connect : ce programme, initialement conçu pour les élèves de collèges (*middle schools*), s'applique dans les lycées urbains et péri-urbains. Il est constitué d'un accompagnement individuel par un moniteur qui a la charge d'évaluer en continu les performances de l'élève suivi (*check*), et d'un protocole de coopération entre école, famille et services sociaux (*connect*) sur une période d'au moins deux ans.

Carreer Academies : trois caractéristiques définissent ce modèle : l'organisation de groupes de petite taille (*school-within-a school*) dans lesquels les élèves gardent les mêmes enseignants pendant les trois ou quatre années de leur parcours en lycée ; des cours qui intègrent formation académique et formation professionnelle ; des partenariats entre l'établissement et les entreprises locales.

Talent Development High Schools : ce programme est différent des deux précédents au sens où il n'est pas spécifiquement conçu pour lutter contre le décrochage scolaire, mais plutôt pour proposer un modèle de réforme globale du fonctionnement des lycées (*high schools*). Les établissements qui se sont constitués sur la base de ce programme se caractérisent par la mise en place de petites communautés d'élèves, par un programme de haut niveau centré sur l'anglais et les mathématiques, et par l'implication des parents et de la communauté dans son fonctionnement.

Au-delà de ces exemples, un certain nombre d'enseignements peuvent être tirés. Les programmes les plus efficaces sont ceux qui répondent à **cinq défis** (Rumberger, 2011) :

1. **Créer un environnement personnalisé et favorable aux apprentissages** : concrètement, cela suppose une relation stable entre enseignants et élèves (par exemple, avec les enseignants suivant leurs élèves d'une année sur l'autre), dans des groupements de petite taille où les relations interpersonnelles sont favorisées, et peuvent être structurées par des pratiques de tutorat entre élèves ou de mentorat de la part d'adultes travaillant dans l'établissement.
2. **Soutenir les élèves dont les acquis scolaires sont faibles** : la plupart des programmes expérimentaux mettent en œuvre des enseignements renforcés en mathématiques et en anglais, sous forme de cours de remise à niveau, d'horaires renforcés, etc.

3. **Améliorer les pratiques et les contenus d'enseignement** : ceci passe le plus souvent par la question de la formation et le développement professionnel des enseignants. Une des pratiques les plus prometteuses en la matière est celle des communautés apprenantes dans lesquelles les professeurs collaborent sur la conception des enseignements et fournissent des retours collectifs sur leurs pratiques en classe, éventuellement assistés par des coaches ou des mentors.
4. **Fournir des opportunités d'apprentissage ancrées dans le monde du travail et préparer les élèves à construire leur orientation future** : il s'agit ici de considérer le principe d'une école intégrée à son milieu, et de développer les relations avec ce milieu, professionnel mais aussi d'enseignement supérieur.
5. **Favoriser le changement dans les établissements en tension** : en effet, même si on connaît les bonnes pratiques, un certain nombre d'obstacles peuvent empêcher leur mise en œuvre sur le terrain.

Ce dernier point est à mettre en avant dans l'évaluation des politiques éducatives : c'est aujourd'hui une des principales préoccupations concernant l'efficacité de ces politiques. On connaît l'importance des opérations de traduction quand une réforme doit être mise en œuvre dans un établissement. Celui-ci n'est pas un simple réceptacle des décisions « venant d'en haut », il est constitué également d'une histoire avec ses expériences, de cultures professionnelles avec leurs expertises et leurs routines, d'une inscription territoriale avec ses réseaux et ses dépendances.

Un exemple de difficulté de mise en œuvre est fourni par le programme *New Futures* aux États-Unis, un vaste programme de partenariat multisectoriel expérimenté à partir de 1988 dans cinq grandes villes américaines. Les évaluations réalisées ont montré le peu d'effets de ce programme particulièrement ambitieux, et fait apparaître les obstacles entre conception d'une politique et mise en œuvre pratique (White et Wehlage, 1995) :

- le glissement (*slippage*) entre politique et action dans la mesure où les concepteurs du programme ont eu beaucoup de mal à gagner les « guerres de territoire » avec les administrations existantes et à élaborer des collaborations effectives ;
- les conflits sur les politiques à mettre en œuvre, liés à des désaccords fondamentaux entre les acteurs sur les définitions, les causes et les solutions des problèmes ;
- les disjonctions entre politiques et conditions du terrain, qui se manifestent notamment par une connaissance incomplète des problèmes par les concepteurs des politiques, et, de ce fait, des actions relativement inefficaces.

Dans le cas de *New Futures*, l'échec de l'expérimentation réside dans le fait que pour la plupart des acteurs, la cause des problèmes étaient les jeunes eux-mêmes, et non l'école et son organisation, ce qui laissait peu de place à l'encouragement de réformes profondes.

D'une manière plus générale, les recherches en la matière suggèrent que la mise en œuvre effective d'une réforme repose sur deux aspects : la volonté (*will*) et la capacité (*capacity*), à deux niveaux, les individus et les institutions (Rumberger, 2011). Il faut insister à ce niveau sur l'importance de la culture de l'établissement (*will*), et des moyens, notamment humains (les qualifications et les compétences des enseignants et des personnels administratifs en charge des établissements), mais aussi sociaux (les relations entre les membres de la communauté éducative, et le niveau de confiance mutuelle), (*capacity*).

4. Un état des lieux des politiques de lutte contre le décrochage scolaire en France

Bien que la question du décrochage scolaire soit entrée assez tardivement dans l'agenda politique en France, de nombreux dispositifs existent, hérités de ce qu'on a appelé pendant longtemps les politiques d'insertion des jeunes. Cet héritage particulier explique la part importante prise par les politiques de compensation, ou de remédiation¹². Par ailleurs, la question de la difficulté scolaire est depuis longtemps inscrite dans les politiques éducatives sous la désignation de l'échec scolaire. Bien qu'on ne puisse pas assimiler totalement échec et décrochage scolaires, il est courant de citer un certain nombre de dispositifs anciens comme visant aujourd'hui à prévenir le décrochage scolaire. Toutefois, de nombreuses initiatives se sont développées dans ce champ de la prévention du décrochage scolaire depuis une dizaine d'années, ce qui a constitué en soi une transformation des politiques éducatives, par la promotion des innovations et des expérimentations (loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, du 23 avril 2005 ; voir l'article 34 sur les expérimentations).

L'état des politiques présentées dans cette partie du rapport se fonde sur les sources institutionnelles : site du ministère de l'Éducation nationale¹³, rapports sur la lutte contre le décrochage scolaire¹⁴, expérimentations sociales financées par le Fonds expérimentation jeunesse (FEJ), dispositifs et mesures cités dans le rapport Eurydice-Cedefop sur les politiques de lutte contre le décrochage scolaire, dans la mesure où son contenu résulte des réponses fournies par la DGESCO à l'agence européenne. Il n'existe pas à ce jour de revue systématique sur cette question dans la littérature scientifique en France.

a. Les politiques de prévention : mesures, dispositifs et éléments de résultats

Les actions de prévention peuvent être regroupées en trois domaines. Premièrement, ce qui relève de la mobilisation des acteurs de la communauté éducative ; deuxièmement, ce qui se rapporte à l'individualisation des parcours ; troisièmement, les politiques de discrimination positive.

1 La mobilisation des acteurs de la communauté éducative

La mise à l'agenda politique du problème constitue en elle-même une dimension importante des politiques de prévention du décrochage scolaire. En inscrivant la lutte contre le décrochage scolaire comme un objectif central de la politique éducative, à travers les textes officiels (la lutte contre le décrochage scolaire est citée dans les actions de la circulaire de rentrée depuis 2009 ; elle occupe une place importante dans les travaux de la loi de la refondation de l'école en 2012), les lancements de programmes successifs (circulaire du 9 février 2011 « Lutte contre le décrochage scolaire », engagement de raccrocher 20 000 jeunes par Vincent Peillon le 4 décembre 2012, plan « Tous mobilisés contre le décrochage scolaire » de Najat Vallaud-Belkacem le 21 novembre 2014), l'administration de l'Éducation nationale opère deux inflexions importantes par rapport aux périodes précédentes :

¹² En France, on parlera plus volontiers de politiques de « remédiation » pour désigner ce que l'Europe appelle « politiques de compensation », cette expression étant plus souvent associée en France aux politiques de traitement du handicap à l'école.

¹³ Une page web y est consacrée à « la lutte contre le décrochage scolaire » : <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html&xmc=luttecontreledeacutecrochagescolaire&xtnp=1&xtr=1>

¹⁴ Rapport Armand et Bisson-Vaivre, IGEN-IGAENR (2013) : Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée. Rapport Weixler, SGMAP (2014) : Evaluation partenariale de la lutte contre le décrochage scolaire.

- La mise en évidence de facteurs du décrochage scolaire internes à l'institution scolaire, et, de ce fait, la dénonciation de « mauvaises pratiques » : par exemple le rapport Armand et Bisson-Vaivre, qui, outre les facteurs habituellement cités (décrochages scolaires liés aux problèmes d'orientation et de transition entre les cycles), dénonce « la rigidité de l'organisation scolaire et les modalités d'évaluation » (p. 11), « des programmes et des objets d'apprentissage dont le sens n'est pas toujours perçu par les élèves » (p. 12) et « un recours abusif à l'exclusion » (*ibidem*).
- La mobilisation de l'ensemble des acteurs contre le décrochage scolaire : organisation d'une « semaine de la persévérance », diffusion publique des innovations et expérimentations (site Expérithèque notamment), nombreuses communications du ministère à ce sujet, mise en place d'« alliances éducatives », plan d'action de 2014 défini par cet objectif de mobilisation.

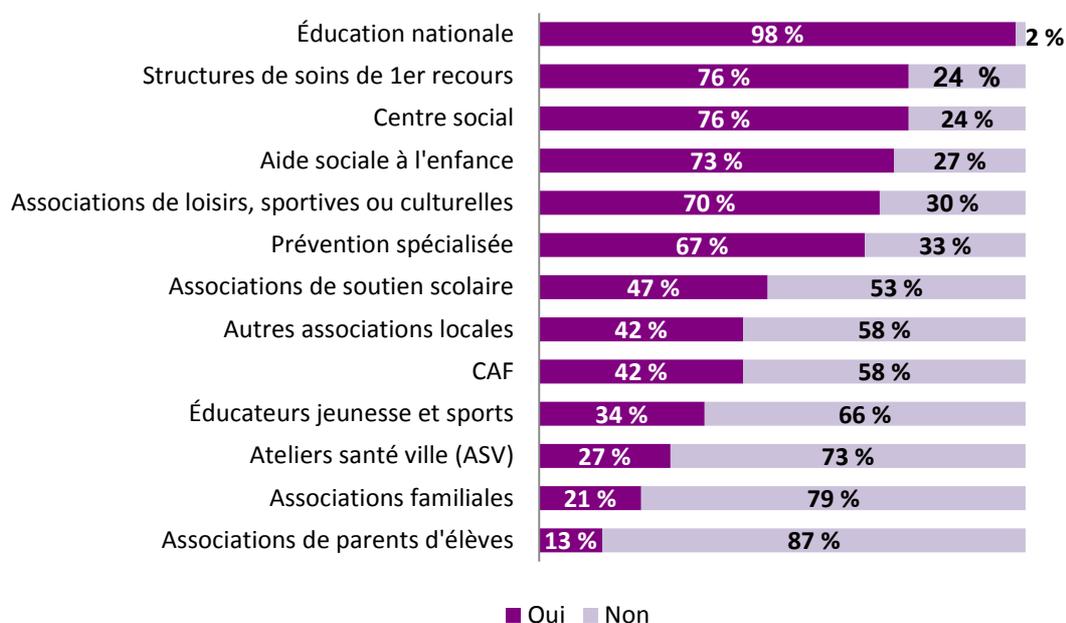
Il y a à ce premier niveau la volonté d'impliquer de nombreux acteurs, publics et associatifs, dans la prévention du décrochage scolaire. Le terme d'alliance éducative est invoqué pour désigner « l'action conjointe d'enseignants de collège, de lycée professionnel et de professeurs des écoles, et, au-delà, de divers professionnels » (rapport Armand et Bisson-Vaivre, p. 43), sur la base d'interventions conjointes de différents secteurs de l'action publique.

Plus précisément il s'agit de développer les alliances à plusieurs niveaux, « entre le jeune, la famille et l'école ; entre les sphères éducative, sociale, judiciaire, et de santé ; entre les collectivités et l'État » (rapport Weixler, p. 9).

Les programmes de réussite éducative (PRE) reposent ainsi sur l'action conjointe de différents acteurs publics, avec notamment une implication importante des collectivités territoriales et des établissements de l'Éducation nationale. Créés en 2005, les PRE « s'adressent aux enfants en âge de scolarité, résidant prioritairement dans les quartiers de la politique de la ville et présentant des signes de fragilité et/ou ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur développement harmonieux », selon les termes du rapport annuel du Commissariat général à l'égalité du territoire (CGET, 2016, p. 2). Les PRE ont « pour ambition de conjuguer les accompagnements dans les champs éducatif, scolaire (absentéisme et exclusion), social, sanitaire, culturel, de loisirs, de la parentalité, etc., notamment par la coordination d'une ou plusieurs équipes pluridisciplinaires de soutien (EPS), composées de professionnels de champs variés et complémentaires, afin d'apporter une réponse globale aux problématiques des enfants accompagnés en lien étroit avec leurs parents. » (*ibidem*).

Fortement liés aux politiques de la ville, ces programmes ont concerné 91 000 enfants et adolescents en 2015-2016 pour un budget de 110 millions d'euros, et impliquent de nombreux acteurs de terrain (voir graphique ci-dessous). Toutefois, une enquête longitudinale effectuée entre 2012 et 2014 sur un échantillon de 404 écoliers montre l'absence d'effets des PRE en comparant avec un groupe témoin aux caractéristiques proches. Seule l'assiduité scolaire semble être améliorée par le dispositif (Bressoux, Gurgand, Guyon, Monnet & Pernaudet, 2016).

Figure 4 : Principaux acteurs de terrain des PRE



Lecture : les associations de soutien scolaire participent à 47 % des PRE en 2015-2016.

Source : CGET, 2016

Toutefois, les exemples cités dans les rapports au titre des alliances éducatives ainsi que les expérimentations sociales en la matière renvoient souvent à des politiques d'intervention au sens de l'Union européenne, plutôt que de prévention, au sens où ils se rapportent à des actions en direction de jeunes manifestant des signes avérés de décrochage scolaire (voir ci-après).

Un des acteurs des alliances éducatives est la famille. Les rapports officiels sont assez unanimes quant à l'insuffisante implication des familles dans la vie des établissements à différents niveaux (primaire et secondaire). Deux expériences évaluées à partir de méthodes randomisées ont été réalisées dans ce domaine et méritent d'être citées ici.

La mallette des parents

Cette expérimentation réalisée dans le cadre des expérimentations sociales financées par le FEJ a été mise en œuvre par une équipe de l'École d'économie de Paris (Avvisati, Gurgand, Guyon et Maurin, 2010) dans une quarantaine de collèges défavorisés de l'académie de Créteil. Elle consiste à proposer trois rencontres-débats aux parents d'élèves de sixième, afin de leur présenter le fonctionnement du collège et l'aide qu'on peut apporter à leurs enfants. Cette participation repose sur le volontariat, mais seule une partie des volontaires sont effectivement invités à ces rencontres, après un tirage au sort des classes permettant de constituer un groupe test et un groupe témoin. Les résultats de l'expérience sont probants en ce qui concerne l'assiduité et le comportement des élèves en classe. Les élèves dont les parents ont suivi les rencontres sont moins absentéistes et moins sanctionnés pour raisons disciplinaires que ceux des classes de collège où il n'y avait aucun parent participant à l'expérimentation. Résultat plus surprenant, tous les élèves des classes du groupe test ont vu leur comportement s'améliorer par rapport au groupe témoin, que leurs

parents aient participé ou non à l'expérimentation. Autrement dit l'effet du dispositif est à la fois direct (en impliquant des parents on améliore le comportement de leurs enfants), mais aussi indirect, par effet de pairs (l'amélioration du comportement des enfants des parents ayant participé aux réunions influence positivement leurs camarades de classe). Par contre, les effets de l'expérimentation en matière de résultats scolaires sont très faibles, essentiellement sur des compétences de base en français. Au vu de ces résultats, l'expérimentation a été étendue (voir tableau ci-dessous, reproduit d'après le rapport Weixler).

Tableau 7 : La Mallette des parents en 6^e, un dispositif à l'efficacité avérée, mais qui n'est pas déployé partout.

Description	Public cible	Résultats	Déploiement
Organisation de rencontres-débats avec les parents, au sujet de l'aide à apporter aux enfants et du fonctionnement du collège	Parents d'élèves de 6 ^e	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleure implication des familles - Améliorations des comportements des élèves - Amélioration des résultats scolaires Coût estimé : entre 1 000 et 1 500 € par collège ^a	Déployé dans 1 161 collèges en 2012-2013 ^b (sur 7 100).

a : Source : FEJ, Premiers enseignements des expérimentations en matière de décrochage scolaire, septembre 2013.

b : Source : Dépêche AEF du 24 janvier 2014.

Implication des parents et prévention du décrochage scolaire

Une autre expérimentation réalisée par l'école d'économie de Paris (Goux, Gurgand et Maurin, 2014) repose sur le même principe, mais cette fois-ci en fin de collège, sur la question de l'orientation en fin de troisième. Il s'agit en l'occurrence de deux rencontres entre parents d'élèves repérés en difficulté en troisième, au cours du second semestre, afin de leur présenter les possibilités d'orientation dans les voies professionnelles, en particulier en CAP et en apprentissage. Là aussi les effets mesurés par randomisation permettent d'identifier l'impact de l'implication familiale : les élèves dont les parents ont été informés choisissent plus fréquemment une orientation en CAP ou en apprentissage, obtiennent plus facilement l'orientation demandée, et décrochent moins souvent de leur formation que ceux dont les parents n'ont pas reçu cette information.

L'on pourrait ajouter des exemples qui manifestent une collaboration interne accrue dans les établissements, notamment dans les établissements qui connaissent des contextes scolaires et sociaux difficiles : travail de groupe, analyses de pratiques, observations croisées, etc.

2 Vers une transformation des pratiques pédagogiques ?

Dans la présentation qu'en fait le ministère de l'Éducation nationale, la prévention du décrochage scolaire est fortement inscrite dans les établissements, notamment à travers les différents dispositifs permettant d'adapter l'offre pédagogique aux élèves les plus en difficulté, par des actions en petits groupes ou individualisées : les activités pédagogiques complémentaires en élémentaire, l'accompagnement éducatif dans les écoles et les collèges de l'éducation prioritaire, les stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires des élèves de CM1 et CM2, l'accompagnement personnalisé en collège et en lycée. Les techniques

numériques pourraient faciliter cette individualisation des apprentissages. D'Col, un service d'accompagnement interactif, est ainsi proposé aux élèves de CM2 et de 6^e scolarisés en éducation prioritaire.

La question qu'on peut se poser est celle de l'usage de ces moyens, au regard de routines professionnelles souvent peu habituées à ces pratiques de différenciation des parcours. L'enquête TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) 2013 sur les pratiques enseignantes montre en particulier que les enseignants français de collège pratiquent beaucoup moins la pédagogie différenciée comme méthode courante (22 %) que dans la moyenne des pays interrogés (44 %).

Il faut faire référence à ce niveau aux établissements expérimentaux, où les pratiques pédagogiques innovantes sont particulièrement développées. La vague de création de ce type d'établissements dans les années 2000 (Micro-lycées, Pôle innovant lycéen à Paris, Collège lycée élitaires pour tous à Grenoble, lycées de la nouvelle chance) constitue ce qu'on désigne désormais comme les « structures de retour à l'école » (SRE), c'est-à-dire « des structures pédagogiques innovantes qui, permettent à des jeunes qui ont interrompu leur scolarité au lycée de reprendre des études dans des conditions adaptées à leur situation afin d'obtenir le baccalauréat et poursuivre des études supérieures » (Cour des comptes, 2015, p. 120). L'objectif est de créer un SRE, notamment dans le cadre de la loi de 2013 garantissant le droit de retour en formation initiale pour tous. En 2015, il y a 14 SRE, couvrant 12 académies et accueillant 970 élèves en flux annuel. Certes, ces structures relèvent plutôt des politiques de compensation, mais dans la mesure où elles permettent de développer de nouvelles pratiques pédagogiques, elles se rapportent également à la dimension préventive des politiques de lutte contre le décrochage scolaire.

Beaucoup des dispositifs cités ci-dessus sont encore récents (par exemple l'accompagnement personnalisé), et on a donc encore peu de recul sur leurs usages, et encore moins sur leurs effets en matière de prévention du décrochage scolaire. Soulignons toutefois que ces pratiques ou ces dispositifs sont toujours définis en marge de l'activité ordinaire d'enseignement, qui reste, elle, assez peu interrogée globalement.

3 Les politiques de discrimination positive

À travers la politique d'éducation prioritaire, la France a développé une politique éducative différenciée selon les territoires depuis 1981, afin de corriger certaines inégalités sociales et économiques par l'attribution de moyens supplémentaires aux établissements situés dans les zones les plus défavorisées.

Il est difficile de se prononcer sur l'efficacité des moyens mis en œuvre dans le cadre des politiques d'éducation prioritaire en matière de lutte contre le décrochage scolaire. Peu d'études longitudinales permettent de mesurer l'effet des politiques en ce domaine. Mais les résultats disponibles sont plutôt décevants. Le travail réalisé par Benabou, Kramarz et Prost (2004) sur les panels DEPP 1980 et 1989 montre l'absence d'effet de l'éducation prioritaire pendant la période 1982-1992 sur le risque de sortir sans diplôme de l'école.

Plusieurs mesures récentes visant à consolider les acquis des élèves, et donc à prévenir le décrochage scolaire, sont spécifiques à l'éducation prioritaire ou à des établissements dont le public est considéré comme particulièrement défavorisé : la scolarisation précoce, dès deux ans, et le dispositif « plus de maîtres que de classes », permettant aux écoles de disposer d'enseignants surnuméraires et de développer les pratiques de co-enseignement. Les premières évaluations de ce dernier dispositif illustrent les difficultés de transposition d'une politique générale dans les pratiques de terrain (enseignants surnuméraires mal formés,

développement des pratiques de séparation des élèves plutôt que de co-enseignement, faiblesse relative des enseignements en mathématiques, etc. ; cf. la Note du Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes », janvier 2017).

Pour conclure sur les mesures de prévention en France, on peut souligner l'importance et la diversité de mesures qu'on peut considérer comme devant diminuer le risque de décrochage scolaire, mais, en même temps, la difficulté d'en faire une évaluation rigoureuse. Le décrochage scolaire est en effet un processus complexe, multifactoriel, dont il est difficile de tirer ce qui relève spécifiquement de l'action éducative à un moment donné. Toutefois, un des facteurs déterminants est celui des premiers apprentissages, dont la maîtrise augure généralement un parcours scolaire menant à la qualification. L'attention portée à ces premiers apprentissages, dès la maternelle, est de ce fait cruciale (Florin, 2016). L'observation des facteurs pouvant intervenir ultérieurement et pouvant faire l'objet d'une action publique nécessite de développer des études longitudinales, encore trop peu nombreuses en France aujourd'hui.

b. Les politiques d'intervention : mesures, dispositifs et éléments de résultats

Les politiques d'intervention sont celles qui se rapportent aux élèves qui manifestent les premiers signes de décrochage, y compris pendant la scolarité obligatoire. Ces premiers signes peuvent relever d'un « décrochage de l'intérieur » (Bonnéry, 2003), c'est-à-dire d'un retrait de l'activité d'apprentissage, tout en étant présent en classe. Il peut également se traduire par de l'absentéisme, voire un état de déscolarisation.

Il est à ce propos important de distinguer les politiques et les dispositifs selon qu'ils concernent les jeunes de moins de 16 ans ou les jeunes ayant dépassé cet âge. L'âge de l'instruction obligatoire implique en effet de considérer de manière différente les ruptures de scolarité dans l'un et l'autre cas. Avant 16 ans, on parle de déscolarisation pour désigner le manquement à l'obligation scolaire (Glasman et Oeuvarard, 2004). On est alors dans le cadre de normes de droit qui s'imposent aux élèves et à leurs représentants légaux. Le manquement à l'obligation scolaire peut se traduire par des sanctions juridiques : la non-inscription dans un établissement constitue une contravention de 5^e classe, et expose les adultes responsables de l'enfant à une amende. Le fait de refuser cette inscription sans motif valable malgré l'injonction de l'inspecteur d'académie expose à des poursuites pénales (6 mois d'emprisonnement, 7 500 € d'amende).

L'absentéisme est défini par 4 demi-journées ou plus d'absences injustifiées par mois. En 2015-2016, il touche 2,8 % des élèves en collège, mais 5,1 % en lycée d'enseignement général et technologique, et 13,8 % en lycée professionnel (Cristofoli, 2017), ce qui montre bien l'effet de l'obligation scolaire sur la fréquence des absences injustifiées. L'absentéisme est un des signes précurseurs du décrochage scolaire, et, à ce titre, sa prévention fait partie des politiques de lutte contre le décrochage scolaire. L'obligation d'assiduité scolaire s'impose aux élèves, mais son manquement peut faire l'objet de sanctions auprès de leurs représentants légaux pour les élèves de 6 à 16 ans. Dès 1959, une ordonnance prévoit la suspension, voire la suppression des allocations familiales pour les parents des élèves absentéistes (ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959). Ce texte est abrogé en 2004. En 2006, la création du « contrat de responsabilité parentale » entre la famille d'un élève absentéiste et le Conseil général prévoit également la suspension des allocations familiales en cas de manquement à ce contrat. Cependant, aucune suspension n'a été prononcée à ce titre. La loi Ciotti, en 2011, reprend cette idée de sanction de l'absentéisme par la suspension des allocations familiales, à travers un processus gradué d'échanges entre la famille et l'inspecteur d'académie. Critiquée par les associations de parents d'élèves et l'opposition de l'époque, cette loi est abrogée en 2013. Son application a abouti à 619 décisions de suspension pour environ 80 000 signalements, soit un nombre très inférieur à celui des élèves absentéistes au sens de la définition donnée plus haut. Depuis 2014, un dispositif

d'accompagnement des parents est prévu en cas d'absentéisme, avec la possibilité de désignation d'un personnel d'éducation référent pour en assurer le suivi. Il n'existe malheureusement pas d'évaluation systématique des effets de la variation de la législation dans ce domaine.

Le risque de décrochage scolaire, manifesté entre autres symptômes par l'absentéisme, peut faire l'objet d'interventions différenciées selon qu'on se situe dans le cadre de la scolarité obligatoire ou non.

Pour les élèves de moins de 16 ans, un ensemble de dispositifs se sont mis en place à partir des années 1990, appelés d'une manière générale dispositifs relais. Ils comportent plusieurs formes. D'une part, les classes relais, créées en 1998, accueillent momentanément des collégiens en difficulté afin de les resocialiser et de les réinsérer durablement dans un parcours de formation. Ces classes à faibles effectifs sont rattachées à des établissements d'enseignement secondaire, les équipes d'encadrement étant constituées d'enseignants spécialisés, d'éducateurs, d'animateurs, etc. D'autre part, les ateliers relais, créés en 2002, sont fondés sur un partenariat entre l'Éducation nationale et une association (mouvement d'éducation populaire ou fondation). Depuis, d'autres dispositifs plus légers se sont développés dans les établissements, avec des appellations diverses : « dispositifs de socialisation et d'apprentissage », « dispositifs SAS », etc. (Benhaim-Grosse, 2011). Les dispositifs relais accueillent des élèves absentéistes, voire déscolarisés (un tiers des effectifs), mais plus fréquemment encore des élèves régulièrement scolarisés faisant l'objet de mesures disciplinaires ou dont le comportement perturbateur a conduit l'équipe pédagogique à proposer une parenthèse dans ce type de dispositif (deux tiers des effectifs). Le public est constitué majoritairement de garçons (notamment dans les classes de 4^e/5^e), dont l'âge moyen est de 13 ans et demi. Les pratiques pédagogiques qui y sont développées sont centrées sur les apprentissages fondamentaux. Toutefois, il semble que ces pratiques soient plus actives et différenciées chez les enseignants spécialisés venant du premier degré que chez les enseignants disciplinaires du second degré (Benhaim-Grosse, 2012). Les effectifs des dispositifs relais connaissent une forte croissance : ils ont quasiment doublé entre 2004 et 2014, passant de 6 000 à 11 000 élèves. Ils ont été l'objet de plusieurs études qualitatives (Bonnéry et Martin, 2002 ; Millet et Thin, 2003) et d'études quantitatives de la part de la DEPP. Les bilans sont assez mitigés. En ce qui concerne les effets décrits par les professionnels encadrant les élèves, l'évaluation est plutôt positive, notamment en matière de rétablissement de la confiance en soi (Benhaim-Grosse, 2013). Par contre, en ce qui concerne la situation à la sortie, les résultats sont modestes : en particulier, les évaluations réalisées par l'institution elle-même ne permettent pas de connaître la situation d'un nombre important d'élèves dans l'année qui suit leur passage en dispositif (37 % à 50 %, Benhaim-Grosse, 2011). D'une manière générale, ces dispositifs sont relativement significatifs d'un traitement externe des difficultés scolaires. Si le sas qu'ils représentent semble constituer une parenthèse profitable pour les jeunes qui y sont accueillis, le retour en formation ordinaire est toujours difficile. On peut y voir plusieurs choses : la faible articulation des équipes pédagogiques entre dispositifs relais et classes d'origine des élèves, le caractère tardif de la prise en charge, généralement très proche de la fin de la scolarité obligatoire et donc d'un encadrement moins important, et enfin les lacunes importantes de ces élèves en matière de compétences scolaires. Finalement, les effets les plus positifs semblent être enregistrés pour les élèves les plus jeunes, ayant le moins de retard dans leur scolarité et ne faisant pas par ailleurs l'objet d'un suivi éducatif (Benhaim-Grosse, 2011). On trouve là une caractéristique assez constante des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire, que ce soit en matière d'intervention ou de compensation : ils profitent le plus aux élèves qui ont le moins de difficultés.

On retrouve en effet le même résultat pour les dispositifs de l'Éducation nationale en direction des élèves de plus de 16 ans. Construits dans les années 1980 autour de la question de l'insertion des jeunes sans qualification (plan 60 000 jeunes en 1984, Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale (DIJEN)

en 1986), ils se rapportent à la Mission générale d'insertion (MGI) à partir de 1996, transformée en Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) en 2013. Organisés sur une base académique, ces dispositifs accueillent 65 000 jeunes en entretiens et 35 000 dans le cadre d'actions diverses (remédiation, re-préparation d'un diplôme, construction de projets, etc. : chiffres de 2013-2014, Cour des comptes). Là encore, on trouve majoritairement des garçons (57 % ; Bernard, 2009). Ces dispositifs visent à construire un parcours de formation personnalisé. Il n'y a pas eu d'évaluation globale des dispositifs MGI ou MLDS. Toutefois Bernard et Michaut (2013) ont évalué l'effet du passage par les dispositifs MGI en comparant les parcours des bénéficiaires de ces dispositifs avec ceux d'élèves repérés par la MGI mais n'ayant pas suivi de dispositifs et ayant des caractéristiques scolaires et sociales comparables. Les résultats sont différents selon le niveau de formation atteint au moment du décrochage scolaire. Pour les élèves ayant quitté l'école à un niveau V ou IV de formation (c'est-à-dire en deuxième année de CAP ou de BEP, ou en second cycle long), l'effet du dispositif est significatif sur le rattrapage en formation. Par contre, pour les élèves sortant de collège ou de première année de CAP ou BEP, il n'y a pas de différences significatives entre les parcours des jeunes, qu'ils aient ou non suivi un dispositif. Or, cette catégorie de jeunes est celle qui présente le plus de difficultés, tant sur le plan scolaire que sur le plan du contexte social.

Les dispositifs MLDS ont en commun avec les dispositifs relais une intervention en dehors du contexte de la classe ordinaire. Il ne s'agit pas seulement de traiter le cas d'élèves « à problèmes » en dehors de l'espace de la classe. Le personnel lui-même est spécifique : enseignants spécialisés dans les dispositifs relais et coordonnateurs dans le cas des MLDS. De la même manière, méthodes et approches pédagogiques sont spécifiques, davantage orientés vers la construction de projet, le travail collaboratif, etc. On retrouve cette même logique dans le travail des enseignants spécialisés des réseaux d'aide dans le premier degré, ou encore dans les pratiques d'accompagnement éducatif en dehors des établissements, comme par exemple celles qui ont fait l'objet d'expérimentations dans le cadre du FEJ (voir l'expérimentation de l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville) par exemple¹⁵). Il y a donc parfois une tendance à la division du travail éducatif : le travail d'enseignement dans la classe, qui reste la référence professionnelle centrale pour les professeurs, et le travail de remédiation en dehors de la classe, parfois en dehors de l'établissement, confié à des personnels spécialisés dont les cultures professionnelles sont parfois éloignées de celle des enseignants.

Les réformes mises en œuvre dans ce domaine depuis 2011 ont profondément transformé les structures impliquées dans la lutte contre le décrochage scolaire, notamment en développant les partenariats entre acteurs publics (Berthet et Zaffran, 2014). D'abord initiées dans le cadre des expérimentations sociales (Bernard, Michaut et Sanselme, 2011), des structures partenariales se sont constituées sur une base territoriale. Ce sont les Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD), qui regroupent sur un territoire donné les représentants de l'Éducation nationale, de l'enseignement agricole, des Missions locales, de la Protection judiciaire de la jeunesse, des collectivités territoriales, etc. Elles visent à échanger les informations de ces différents réseaux, à repérer les jeunes sortis du système éducatif et qui se retrouvent sans solution de formation, à définir les périmètres d'action de chaque acteur public afin de contacter les jeunes et de leur proposer un accompagnement.

¹⁵ Rapport disponible sur le site des expérimentations sociales : <http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/677-accompagnement-individualise-de-jeunes-en-filiere-professionnelle.html>

La volonté de trouver systématiquement des solutions internes en termes de formation initiale a abouti en 2013 à la mise en réseau sur une base territoriale des établissements d'enseignement de l'Éducation nationale : ce sont les réseaux FOQUALE (Formation Qualification Emploi).

Les collectivités territoriales jouent un rôle important dans la coordination des acteurs des territoires concernés, et ce plus particulièrement depuis la loi de 2014 confiant la responsabilité des PSAD aux Régions. Cette coordination est d'autant plus nécessaire que le public concerné est susceptible de rencontrer des professionnels issus d'institutions différentes. L'animation régionale vise ainsi à coordonner l'action des Centres d'information et d'orientation et des Missions locales.

Bien que fortement prescrit, il n'y a pas d'évaluation globale de ces pratiques partenariales. Néanmoins, l'étude menée par le Céreq sur le partenariat réalisé dans le cadre des Ateliers pédagogiques d'un Centre médico-social d'une grande ville de la banlieue parisienne suggère que certaines conditions pourraient favoriser la stabilisation de la situation de jeunes en grande précarité : « une approche multipartenariale, intégrant en particulier les collectivités locales et les tutelles ministérielles ; un dispositif transversal aux institutions en charge de la jeunesse en matière de santé, de travail social, de justice et d'éducation ; une culture de coopération pluri-professionnelle et enfin la nécessité d'entretenir une mémoire organisationnelle » (Boudesseul, 2013, p. 2). Pour autant, la satisfaction que les professionnels tirent d'un travail commun n'implique pas nécessairement un effet positif en matière d'insertion pour les bénéficiaires de l'action. C'est ce que montre une autre expérimentation évaluée par le Céreq dans l'académie d'Aix-Marseille, portant sur un dispositif partenarial rectorat/missions locales visant à fournir aux jeunes en difficulté des lieux d'accueil adaptés. Évalué à partir d'une méthode randomisée, ce dispositif ne montre aucun effet significatif sur les parcours des jeunes en ayant bénéficié, alors que le jugement des professionnels ainsi que des bénéficiaires d'ailleurs est très positif (Rouaud, 2013).

Dans le même ordre d'idée, la mise en œuvre des Groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS) dans les établissements secondaires a pour but d'impliquer davantage les équipes pédagogiques dans la prévention et le repérage du décrochage scolaire, et l'intervention dans le cadre des établissements. L'étude menée par le Céreq montre que ce dispositif prévu à l'échelle nationale dans le cadre du plan « Tous mobilisés contre le décrochage scolaire » a fait l'objet de mises en œuvre extrêmement variées d'un établissement à l'autre. En particulier, la place qu'occupent les enseignants est très variable dans ces groupes. Alors qu'ils y sont associés dans 36 % des établissements, voire des acteurs centraux dans 18 % des cas, ils sont totalement absents de la gestion du traitement du décrochage scolaire dans 46 % des établissements (Maillard et *al.*, 2016).

À ce travail partenarial entre acteurs publics, il convient d'ajouter la multiplicité des initiatives associant le monde éducatif à des partenaires privés, en particulier des entreprises. Par exemple, un dispositif expérimental (Jeune Envie Motivation), en cours d'évaluation, est testé en Loire Atlantique, en associant collègues, lycées, et une association d'entreprises (Escalade-Entreprises), dans le but de construire des parcours personnalisés à des jeunes repérés en difficulté dans leur établissement, en particulier par des stages en entreprises.

c. Les politiques de compensation : mesures, dispositifs et éléments de résultats

Les politiques de compensation sont très majoritairement mises en œuvre en dehors de l'institution scolaire. Les principaux acteurs en sont les Missions locales pour l'insertion des jeunes, issues de ce qui devait être initialement une simple expérimentation à la suite des préconisations du rapport Schwartz (Bernard, 2014), et qui sont devenues en peu d'années les principaux lieux d'accueil de la jeunesse en difficulté. Organisées en associations (ou plus rarement en Groupements d'intérêt public) sur une base territoriale, elles forment un maillage assez serré de 451 établissements, accueillant les jeunes sur des problématiques d'insertion professionnelle et sociale : accès à la qualification et à l'emploi, mais également accès au Fonds d'aide aux jeunes, au logement, aux structures de soins, aux droits, etc. Elles accueillent plus d'un million de jeunes par an, dont 500 000 en premier entretien, parmi lesquels la moitié est non diplômée. Ce chiffre paraît cependant très élevé, dans la mesure où le flux de sortants non diplômés du système éducatif ne dépasse pas 120 000 jeunes par an. L'action des Missions locales est principalement une action d'accompagnement, pratique formalisée notamment à travers les différents programmes qui se sont succédé depuis les années 1990 : PAQUE (Préparation active à la qualification et à l'emploi, 1992-1994), TRACE (Trajet d'accès à l'emploi, 1998-2003), CIVIS (Contrat d'insertion dans la vie sociale, 205-2013), Parcours contractualisé d'accès à l'emploi et à l'autonomie (PACEA, depuis le 1^{er} janvier 2017). Le programme TRACE a notamment fait l'objet d'une évaluation « toutes choses égales par ailleurs » sur les variables favorisant ou au contraire défavorisant l'accès à l'emploi ou à la formation en sortie d'accompagnement (Mas, 2002). Parmi les facteurs défavorables, on retrouve l'impact du faible niveau de formation. Si la sortie du système éducatif s'est faite au niveau du collège, la probabilité d'accès à l'emploi ou à la formation est réduite d'environ 10 points de pourcentage. Les conditions de vie jouent également un rôle important : habiter un logement précaire (foyer, CHRS) diminue dans les mêmes proportions la probabilité d'une sortie positive. La durée de l'accompagnement a également un effet important : une faible durée (un ou deux mois) comme une durée longue (plus de 18 mois) sont associées à un fort risque de chômage à la sortie de l'accompagnement. Le premier cas correspond aux ruptures d'accompagnement liées le plus souvent à des conditions socio-économiques très précaires, le second cas traduit l'échec à trouver une solution d'insertion pendant la période d'accompagnement. Parmi les facteurs favorisant l'insertion ou le raccrochage en formation, notons l'importance des expériences de stages de formation et d'emplois non aidés (CDD ou missions d'intérim) au cours de l'accompagnement. Enfin, cette étude souligne la barrière vis-à-vis de l'emploi que représente pour les femmes la vie de couple et la présence d'enfants.

Les résultats précédents rejoignent les travaux mettant en avant l'importance des expériences de travail ordinaire dans le processus d'insertion professionnelle des publics les plus précaires (Castra, 2004). Il en résulte des pratiques dites de *work first*, visant à placer très rapidement les personnes en situation d'emploi, fût-il précaire.

En 2013 est lancée l'expérimentation du dispositif Garantie jeune, qui présente la particularité de lier un accompagnement intensif en Mission locale et une garantie de revenu, pour les jeunes sans emploi en situation de grande précarité. Cette expérimentation a fait l'objet de plusieurs évaluations (Dares, 2013 ; Loison-Lerouste, Courronné et Sarfati, 2016 ; Farvaque, Kramme et Turchszirer, 2016). Celles-ci montrent l'intérêt des pratiques d'accompagnement intensif dans la mobilisation des jeunes en difficulté, et l'apport particulier de l'accompagnement collectif. L'effet positif du programme sur l'accès à l'emploi semble avéré, notamment en début de programme, ce qui montre l'intérêt encore une fois de cet accompagnement intensif.

Les Missions locales, de par leur rôle d'accueil et d'accompagnement, sont amenées à orienter les jeunes vers des dispositifs de formation qui relèvent de la formation continue. Cette dimension « insertion des jeunes en difficulté » est devenue une composante essentielle de l'offre de formation continue en France. Si certains organismes interviennent indifféremment pour tous les publics de la formation continue, certains se sont constitués sur la base exclusive de l'accueil en formation des jeunes en difficulté. C'est le cas notamment des Écoles de la deuxième chance (E2C). Créées à partir de 1997, à la suite des préconisations du Livre blanc de la Commission européenne de 1995, elles se sont particulièrement développées depuis les années 2000. Elles proposent une formation à des jeunes de 16 à 25 ans, en grande difficulté d'insertion, formation axée sur la remise à niveau des compétences de base, la construction de projet de formation et la découverte de milieux professionnels à travers des stages en entreprises. Elles accueillent 14 000 jeunes (chiffres de 2016), orientés principalement par les Missions locales. Comme pour tous les organismes de formation continue, elles affichent des résultats en « sorties positives » (c'est-à-dire en emplois ou en formation). Le dernier rapport d'activité du réseau des E2C indique ainsi un taux de sortie positive de 55 %, chiffres qui montent à 62 % un an après la sortie du dispositif. Toutefois, ces résultats sont peu significatifs des parcours réellement suivis par les jeunes à la sortie du dispositif (Denecheau, Houdeville et Mazaud, 2015). Là encore, il n'y a pas d'évaluation systématique du devenir des jeunes passés en E2C.

Dans le même champ que les dispositifs de seconde chance, le ministère de la Défense a créé en 2005 l'EPIDE (Établissement pour l'insertion dans l'emploi), qui se répartit en 19 sites accueillant en internat des jeunes sans qualification de 18 à 25 ans. Ces centres, qui reproduisent certaines caractéristiques de la vie militaire pour des jeunes sans qualification (port de l'uniforme, salut au drapeau, etc.) (Zaffran, 2015), proposent plus fondamentalement des services du même type que les E2C. Malgré un objectif initial ambitieux (20 000 jeunes par an), ces dispositifs n'intègrent effectivement que 3 000 jeunes (Cour des comptes, 2015). Le coût élevé de leur prise en charge (24 000 euros par jeune) a été pointé comme problématique au regard des autres dispositifs comparables par la Cour des comptes.

On peut considérer que cette dernière dimension des politiques de traitement du décrochage scolaire se situe à la limite du périmètre de ce rapport. En effet, les politiques de compensation ne se définissent pas nécessairement en rapport avec cette catégorie du décrochage scolaire. Par exemple, la garantie jeune est définie explicitement en rapport avec une autre catégorisation, celle des *NEETs* (*Not in employment, education or training*), et donc sans nécessairement de rapport avec la détention ou non d'un diplôme. Ce rattachement n'est pas sans signification en matière d'orientation politique, puisqu'il traduit une logique d'action publique davantage orientée vers l'emploi que vers la qualification scolaire.

Finalement, ce rapide survol des politiques et dispositifs mis en œuvre en France révèle un ensemble très diversifié et à l'architecture parfois complexe. Cela n'est pas sans risque, notamment sur le plan de la soutenabilité financière, comme l'a pointé le rapport de la Cour des comptes de 2015. La multiplication des dispositifs est d'une certaine manière la manifestation d'une tendance de fond du système éducatif, qui consiste à traiter de manière externalisée les problèmes qui s'y posent. Le recours à des associations ou à des entreprises est certes nécessaire dans une perspective d'ouverture et de développement partenarial. Mais il ne doit pas laisser de côté la question de ce qui se passe en classe ordinaire, c'est-à-dire de ce qui se joue dans la construction des difficultés des enfants et des adolescents à réussir leur scolarité. Il semble que ce danger ait été pris en compte ces dernières années, et qu'un effort particulier ait été consacré aux actions de prévention du décrochage scolaire dans les établissements scolaires eux-mêmes. Il reste à savoir s'il s'agit d'un véritable tournant des politiques éducatives menées en France, et avec quels effets pour les jeunes. Au vu des données, les résultats sont encourageants. Encore faut-il les imputer à des politiques et à des

dispositifs identifiables. Il n'est malheureusement pas évident de déterminer clairement « ce qui marche ». Les regards croisés des professionnels, des jeunes et des chercheurs sont plus que jamais nécessaires pour fonder une politique éducative qui assure la réussite de tous.

CONCLUSION

Au terme de ce rapport, plusieurs conclusions peuvent être tirées des travaux présentés.

La première porte sur ce que le décrochage révèle de notre façon d'appréhender l'école aujourd'hui. Certes, le décrochage scolaire est un problème relatif à un contexte. L'exemple de la France et la comparaison avec d'autres systèmes éducatifs le montrent bien : le décrochage scolaire n'a pas toujours été considéré comme un problème public, alors que son ampleur par le passé était bien plus grande qu'aujourd'hui, et il n'est pas partout considéré de la même manière, selon l'importance que l'on donne localement à l'achèvement d'une scolarité secondaire complète.

Pour autant, ce caractère relatif ne doit pas amener à considérer le décrochage scolaire comme une construction artificielle. Les conséquences du décrochage sont réellement préoccupantes pour les jeunes concernés, et elles le sont d'autant plus que le décrochage scolaire diminue : moins il y a de décrocheurs, plus le signal qu'ils portent sur le marché du travail est stigmatisant.

La mise à l'agenda du décrochage scolaire correspond plutôt à un changement de regard sur les difficultés que rencontre une partie de la jeunesse en France. Elle revient à donner au système scolaire une responsabilité majeure dans les questions d'insertion professionnelle, et plus généralement dans la construction du lien social. Pour le dire autrement, une société qui se préoccupe du décrochage scolaire est une société qui souhaite que l'école soit fondamentalement une école inclusive.

La deuxième conclusion porte sur l'apport des comparaisons internationales sur le décrochage scolaire. Au-delà des écarts dans l'ampleur du phénomène d'un pays à un autre, écarts qu'on enregistre d'ailleurs aussi entre les régions d'un même pays, il est frappant de considérer les similarités en la matière. On retrouve partout la même diversité des expériences du côté des jeunes en situation de décrochage : rejet de l'école, perte de confiance en soi, recherches de solutions alternatives dans le monde du travail, ou repli sur soi ou sur la sphère domestique. On retrouve partout les mêmes caractéristiques individuelles : le décrochage scolaire touche plus souvent des garçons, plus souvent issus de milieux populaires, et est plus fréquent dans les établissements scolaires qui concentrent les difficultés sociales et scolaires.

Les différences se situent plutôt dans les réponses apportées au problème, parce que ces réponses sont fortement structurées par les systèmes éducatifs nationaux ainsi que par les politiques de l'enfance et de la jeunesse mises en œuvre progressivement dans chaque pays. De ce point de vue, la situation française est marquée par une double spécificité : d'un côté, un système scolaire fortement organisé autour d'une conception académique de l'école, et qui a tendance à fortement externaliser le traitement des difficultés rencontrées par les élèves ; de l'autre, une politique d'insertion mise en place depuis presque 40 ans, et qui offre aux jeunes ayant décroché un vaste et complexe ensemble de mesures et de dispositifs visant à apporter des solutions de compensation à l'absence de qualification scolaire. On comprend dès lors le paradoxe d'un système scolaire plutôt réticent aux réformes à visée inclusive (voir l'exemple de la dernière réforme du collège) entouré de dispositifs et de structures (et donc de professionnels) prenant en charge l'inclusion des publics les plus fragiles.

Pourtant, certaines évolutions récentes semblent indiquer une remise en cause de cette structuration, en développant notamment des pratiques préventives dans le fonctionnement de l'école ordinaire, que ce soit sous forme d'aides personnalisées pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou de mobilisation des parents dans les établissements. Ces transformations de la forme scolaire sont encore limitées, mais on peut

penser qu'elles caractérisent une évolution vers une école plus inclusive. Les évolutions en la matière sont certes lentes, mais c'est le propre des évolutions structurelles : la lutte contre le décrochage scolaire participe de cette évolution, ses effets ne se limitent pas aux seuls chiffres des sortants précoces.

BIBLIOGRAPHIE

- Afsa, C. (2013). Qui décroche ? *Éducation & formations*, 84, 9-20.
- Anspal, S., Järve, J., Kallaste, E., Kraut, L., Räis, M. L., & Seppo, I. (2011). *The cost of school failure in Estonia*. Centar report.
- Arulampalam, W. (2001). Is Unemployment Really Scarring? Effects of Unemployment Experiences on Wages. *The Economic Journal*, 111(475), 585-606.
- Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N. et Maurin, E. (2010). *Quels effets d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérience contrôlée*. Rapport pour le Haut commissaire à la jeunesse.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck
- Barret C., Ryk F. et Volle N. (2014), « Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplômés », Céreq-Bref n° 319, 8 p.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. J., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of Early High School Dropout : A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Le Seuil.
- Bautier, E. (2008). « Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage » Communication au colloque « *Ce que l'école fait aux individus* », CENS, CREN, Nantes, 17-18 juin.
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence. » In Terrail, J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, pp. 105-122.
- Beaud, S. (2003). *80 % au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H. (1997). « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. » In Forquin, J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck et INRP.
- Bedard, K. (2001). Human Capital versus Signalling Models: University Access and High School Dropouts. *Journal of Political Economy*, 109(4), 749-775.
- Bénabou, R., Kramarz, F. et Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et statistiques* 380, 3-34.
- Benhaim-Grosse, J. (2011). L'évolution sur trois ans des élèves accueillis en dispositifs relais. *Note d'information-DEPP*, 11.20.

- Benhaim-Grosse, J. (2012). Les pratiques éducatives et pédagogiques des enseignants auprès des élèves accueillis en dispositifs relais l'année 2009-2010. *Note d'information-DEPP*, 12.14
- Benhaim-Grosse, J. (2013). Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais. *Les dossiers enseignement scolaire*, 202.
- Berkthold, J., Geis, S. & Kaufman, P. (1998). *Subsequent Educational Attainment of High School Dropouts*. Statistical Report. National Center for Education Statistics, Washington DC: US Department of Education.
- Bernard, P.-Y. (2009). *La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale*. Thèse de doctorat, sous la direction de Yves Dutercq, Université de Nantes.
- Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(4), 67-87.
- Bernard, P.-Y. (2014). Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 29-45.
- Bernard, P.-Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Bernard, P.-Y. et Michaut, C. (2013). "The effects of the fight against early school-leaving: Back to education or school-to-work transition?" In De Groof S. & Elchardus M. (eds), *Early school-leaving and Youth unemployment*, Leuven: Lannoo Campus Press, pp. 132-156.
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2014). « Marre de l'école. » Une analyse des motifs de décrochage scolaire. *Note du CREN n° 17*.
- Bernard, P.-Y. et Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation et Formation*, 90, 95-112.
- Bernard et Michaut (2018). Décrocher, et après ? Les effets de l'expérience scolaire sur la situation des jeunes en rupture scolaire. *Formation emploi*. à paraître.
- Bernard, P.-Y., Michaut, C., Sanselme, F. (2011). *Outils de repérage pour les sortants non diplômés, une expérimentation dans l'académie de Nantes*, rapport pour la DEPP, CREN.
- Berthet, T. et Zaffran, J. (2014). *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes : PUR.
- Blaug, M. (2001). Que faire des "décrocheurs" ? Un commentaire. *Formation professionnelle*, 22, 43-50.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires, école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C. et Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*, rapport de recherche, LARSEF, Bordeaux.
- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 36(1), 39-57

- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bonnéry, S. et Martin, E. (2002). *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Paris : ESF Editeurs.
- Borman, G., D., Dowling, M. (2010). School and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman's Equality of Educational Opportunity Data. *Teachers College Record*, 112(5), 1201-1246.
- Boudesseul, G. (2013). Rupture de scolarité : les leçons d'une expérimentation alliant éducation et santé. *Céreq Bref*, 317.
- Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L., Monso, O. et Vivent, C. (2016). *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage*. Marseille, Paris : Céreq, Depp.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : éd. De Minuit.
- Bressoux, P., Gurgand, M., Guyon, N., Monnet, M., Pernaudet, J. (2016). *Évaluation des programmes de réussite éducative*. Rapport IPP n° 14.
- Bridgeland, J., M, Dilulio, J., J. & Morison, K., B. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives on High Schools Dropouts*. Washington DC : Civic Entreprises.
- Broccolichi, S. (1993). « Un paradis perdu. » In Bourdieu, P. (dir.), *La Misère du monde*, Paris : éditions du Seuil, pp. 951-976.
- Broccolichi, S. (1998). Les interruptions précoces d'étude. *X-Y-ZEP*, 4, 3-5.
- Brunello, G. et De Paola, M. (2014). The costs of early school-leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, 3(1), 22.
- Bryk, A. & Thum, Y.M. (1989). The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383.
- Cabus, S. J, et De Witte, K. (2013). Does school time matter? On the impact of the compulsory education age on school dropout. In De Groof S. & Elchardus M. (eds), *Early school-leaving and Youth unemployment*, Leuven: Lannoo Campus Press, pp. 20-45.
- Caille, J.-P. (1999). *Qui sort sans qualification du système éducatif ? Note d'information - DPD*, n°99.30.
- Caille, J.-P. (2014). Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale. *Éducation & formations*, (85), 6.
- Cameron, S. et Heckman, J. J. (2001). The Dynamics of Educational Attainment for Black, Hispanic, and White Males. *Journal of Political Economy*, 109 (3), 455-499.
- Carcillo, S., Fernandez, R., Königs, S., Minea, A. (2015), "NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 164, OECD Publishing, Paris.

- Castra, D. (2004). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : PUF.
- CERC (2008). *Un devoir national. L'insertion des jeunes sans diplôme*. Rapport n° 9.
- CGET (2016). *Enquête annuelle de suivi du Programme de réussite éducative*. Rapport annuel.
- Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, US Department of Health, Education and Welfare.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2012, October 22). Perceived Prevalence of Teasing and Bullying Predicts High School Dropout Rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149.
- Coudrin, C. (2006). Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième. *Note d'information - DEPP*, n°06.11.
- Cour des comptes (2015). *Les dispositifs et les crédits mobilisés en faveur des jeunes sortis sans qualification du système scolaire*. Rapport pour la commission des finances de l'Assemblée nationale.
- Cristofoli, S. (2017). En 2015-2016, l'absentéisme touche 4,5 % des élèves du second degré public. *Note d'information-DEPP*, 17.06.
- Croninger, R., G, Lee, V., E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *College Teachers Record*, 103(4), 548-581.
- Dalton, B., Glennie, E. & Ingels, S., J. (2009). *Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes across Cohorts*. National Center for Education Statistics. Washington DC: US Department of Education.
- Dares (2013). Premiers résultats d'évaluation statistique de l'impact de la Garantie jeunes. Comité scientifique en charge de l'évaluation de la Garantie jeunes.
- De Witte, K. (2013). Early school leaving in the Netherlands. Policy and research. Foundation P & V, 8 mars.
- De Witte, K. et Van Klaveren, C. (2012). Comparing students by a matching analysis – on early school leaving in Dutch cities. *Applied Economics*, 44(28), 3679-3690.
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, K., Vandame, J. (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331-345.
- Denantes, J. (2008). Échouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite. *Actualité de la formation permanente*, n° 210, p. 55-61
- Denecheau, B., Houdeville, G. et Mazaud, C. (2015). *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*. Paris : L'Harmattan.
- DEPP (2016). Repères et références statistiques. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).
- Doray, P., Prévost, J. G., Delavictoire, Q., Moulin, S., & Beaud, J. P. (2011), « Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec », *Sociologie et*

sociétés, 43(2), 201-221.

Dorn, S. (1996). *Creating the Dropout: an Institutional and Social History of School*. Westport, CT: Praeger.

Dorn, S. et Johanningmeier, E. V. (1999). Dropping Out and the Military Metaphor for Schooling. *History of Education Quarterly*, 39(2)193-198.

Downes, P. (2013). Developing a Framework and Agenda for Students' Voices in the School System across Europe: from diametric to concentric relational spaces for early school leaving prevention. *European journal of education*, 48(3), 466-362.

Dubois, N. et Le Poulter, F. (1991). Internalité et évaluation scolaire. In J.L. Beauvois, R.V. Joule & J.M. Monteil (eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, n°3. Fribourg : DelVal, pp. 153-166.

Duru-Bellat M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.

Duval, J.-M. (2005). Les sorties précoces au collège dans l'académie de Bordeaux. *Éducation & formations*, 71, 151-164.

Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M. et Rock, D. R. (1986). "Who Drop Out of High School and Why? Findings from a National Study." in Natriello, G. (ed.), *School Dropouts. Patterns and Policies*, New York: Teachers College Press, pp. 52-69.

European Commission, (2013). *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support*, Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving.

Eurydice-Cedefop (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe. Measures and strategies*. Eurydice report.

Farvaque, N., Kramme, C. et Turchszirer, C. (2016). La garantie jeune dans les missions locales : la mise en œuvre d'une nouvelle approche de l'accompagnement. *Connaissance de l'emploi*, 134.

Florin, A. (1991). *Pratiques du langage en maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France

Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 64 (1), n°511, 15-29.

Florin, A. (2016). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.

Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), 219-231.

Franklin, C. et Streeter, C. L. (1995). Assessment of Middle Class Youth At-risk to Dropout: School, Psychological and Family Correlates. *Children and Youth Services Review*, 17(3), 433-448.

- Freeman, J. et Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205–248.
- Friedman, M. (1955). "The Role of Government in Education." In Robert A. Solow (ed.) *Economics and the Public Interest*, Rutgers University Press.
- Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution: representing problematic labour market transitions among early school-leavers. *Work, employment and society*, 20(3), 553-569.
- Gasquet, C. et Roux, V. (2006). Les sept premières années de vie active des jeunes non diplômés : la place des mesures publiques pour l'emploi. *Économie et Statistiques*, 400, 17-43.
- Gauthier, R-F. & Florin, A. (2016). *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative*. Rapport pour Terra Nova.
- George-Ezzelle, Zhang & Douglas, 2006 George-Ezzelle, C., Zhang, W. & Douglas, K. (2006). Dropouts Immediately Pursuing a GED Credential: Their Institutions' Characteristics, Self-Reported Reasons for Dropping Out, and Presence of High-Stakes Exit Exams. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association (AERA) held from April 7 to 11, 2006, in San Francisco, CA.
- Givord, P. (2006). Formes particulières d'emploi et insertion des jeunes. *Économie et Statistiques*, 388-389, 129-143.
- Glasman, D. et Œuvrard, F. (dir.) (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Goux, D., Gurgand, M., et Maurin, E. (2014). Adjusting Your Dreams? The Effect of School and Peers on Dropout Behaviour. *IZA Discussion Paper*, 7948
- Grelet, Y. (2006). Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes. *CÉREQ Bref*, 226.
- Grossman, M. et Kaestner, R. (1997). Effects of the education on health. In Behrman, J. R. et Stacey, N. *The social benefits of education*, University of Michigan Press, pp. 69-124.
- Hauser, R., M., Simmons, S., J., Pager, D., I. (2004). "High School Dropout, Race/Ethnicity, and Social Background from the 1970s to the 1990s." In Orfield, G. (dir.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, pp. 85-106.
- Hirschman, C. et Pharris-Ciurej, N. (2006). How Many Students Really Graduate from High School? The Process of High School Attrition. Working paper, Department of Sociology and Center for Studies in Demography and Ecology, University of Washington.
- IGEN-IGAENR (2013). Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée. Rapport n° 2013-059.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI-Enjeux*, 122, 105-127.

- Janosz, M. et Leblanc, M. (2005). « L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples. » In Brandibas, G. et Foraste, R. (Eds.), *Les accidentés de l'école*, Paris : L'Harmattan, pp. 67-97.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (1997). School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-759.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach on two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., Pagani, L. S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issue*, 64(1), 21-40.
- Janosz, M., Pascal, S., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S. et Desbiens, N. (2010). Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume II – Les effets de la Stratégie. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, université de Montréal.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549
- Joseph, O. et Rouaud, P. (2014). *Quand l'école est finie : premiers pas dans la vie active de la génération 2010*. Marseille : Céreq.
- Khouaja, E. & Moullet, S. (2016). Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire : L'exemple de l'académie d'Aix-Marseille. *Formation emploi*, 134, (2), 7-26.
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77-106.
- Kellerhals, J., Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Paris, Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon
- Lamb, S., & Markussen, E. (2011). School dropout and completion: an international perspective. In *School Dropout and Completion* (pp. 1-18). Springer Netherlands.
- Lavrijsen J. (2012). *Characteristics of educational systems. How they influence outcomes in the short and the long run*, Leuven: Steunpunt SSL, rapport nr. SSL_2012.04/1.1.1.
- Le Pape, M.-C. (2009). Être parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives. *Informations sociales*, 154(4), 88-95.
- Le Rhun, B. & Dubois, M. (2013). Les sortants précoces et les sortants sans diplôme : deux mesures des faibles niveaux d'études. *Éducation & formations*, 84, 51-60.

- Lee, V. E. et Burkam, D. T. (1992). Transferring High Schools: An Alternative to Dropping Out? *American Journal of Education*, 100, 420-453.
- Lee, V., E., Burkam, D., T. (2003). Dropping Out of High School. The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40, 353-393.
- Lefresne, F. (2014). Réduire les sorties précoces : un objectif central du programme Éducation 2020. *La France dans l'Union européenne*, édition 2014, 59-69.
- Lochner, L. et Moretti, E. (2001). The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests and Self-Reports. *NBER Working Paper*, 8605.
- Lofstrom, M. (2007). Why Are Hispanic and African American Dropout Rates So High? *IZA Discussion Paper* n° 3265
- Loison-Lerouste, M., Courronné, J. et Sarfati, F. (2016). La Garantie jeunes en action : usages du dispositif et parcours de jeunes. Rapport final. CEE, Paris 13.
- Maguire, S. (2015). NEET, unemployed, inactive or unknown—why does it matter?. *Educational research*, 57(2), 121-132.
- Maillard, D., Merlin, F., Rouaud, P. Olaria, M. (2016). Tous mobilisés contre le décrochage scolaire. Variations autour d'un mot d'ordre national. *Céreq Bref*, 345.
- Mas, S. (2002). Un jeune sur deux en emploi à la sortie de TRACE. *Premières synthèses*, DARES, n° 34.1, août.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin
- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire : les bénéficiaires de la démocratisation*, Paris : Le Seuil,
- McNeal, R., B. (1997). High School Dropouts: A Closer Examination of School Effects. *Social Science Quarterly*, 78 (1), 209-222.
- McNeal, R., B. (2011). Labor Market Effects on Dropping Out of High School: Variation by Gender, Race, and Employment Status. *Youth and Society*, 43(1), 305–332
- Meschi, E., Swaffield, J. et Vignoles, A. (2011). The relative importance of local labour market conditions and pupil attainment on post-compulsory schooling decisions, IZA Discussion Paper series, 6143,
- Millet, M. et Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 32-41.
- Millet, M. et Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Milligan, K. S., Moretti, E. et Oreopoulos, P. (2003). Does Education Improve Citizenship? Evidence from the U.S. and the U.K. *Journal of Public Economics*, 2004, Vol. 88, Issue 9-10, pp. 1667-1695
- Osète, C. et Glasman, D. (2006). La demande. *Cahiers pédagogiques*, 444, 16-19.
- Pansu, P. & Bressoux, P. (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue française de pédagogie*, 122 (1), 19-29.

- Parent, G., & Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- Perron, M. & Veillette, S. (2011). Territorialité, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire : le cas du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean. *Économie et Solidarités*, 41(1-2), 104-127.
- Perron, M., Veillette, S. & Morin, I. (2013). Persévérance scolaire, territorialité et mobilisation des acteurs : état des lieux au Québec. *Administration & Éducation*, 137(1), 43-49.
- Poulaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles*. Paris : La Dispute
- Ratcliffe, C., McKernan, S.-M. (2010). *Child Poverty Persistence: Facts and Consequences*. Washington D. C.: The Urban Institute.
- Rochex, J.-Y (1993). *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris : PUF
- Rouaud, P. (2013). Evaluer un dispositif de lutte contre la rupture scolaire. *Céreq Bref*, 307.
- Rumberger, R. W. (1987). High school drop out: a review of issues and evidences. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121
- Rumberger, R., W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W. (2004). "Why Students Drop Out of School?" In ORFIELD Gary (dir.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, pp. 131-155.
- Rumberger, R., W. (2011). *Dropping Out. Why Students Drop Out from High School and What Can Be Done About It*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rumberger, R., W., Palardy, G., J. (2005). Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School. *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- Saatcioglu, A. (2010). Disentangling School- and Student-Level Effects of Desegregation and Resegregation on the Dropout Problem in Urban High Schools: Evidence from the Cleveland Municipal School District, 1977-1998. *Teachers College Record*, 112(5), 1391-1442.
- Scarpetta, S., Sonnet, A. et Manfredi, T. (2010). Rising Youth Unemployment During The Crisis: How to Prevent Negative Long-term Consequences on a Generation? *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n°106, OECD Publishing.
- SGMAP (2014). *Évaluation partenariale de la lutte contre le décrochage scolaire*. Rapport de diagnostic.
- Shavit, Y. et Muller, W. (2000). Vocational secondary education: where diversion, and where safety net? *European societies*, 2(1), 29-50.
- Steedman, H. (2010). England: Low Qualified People and the NEET. In Verdier, E. et Steedman, H. (coord.), *Les élèves sans qualification : la France et les pays de l'OCDE*. Rapport pour le Haut conseil de l'éducation, 87-102.

- Traag, T., van der Velden, R. K. W. (2008). *Early school-leaving in the Netherlands. The role of student, family and school factors for early school-leaving in lower secondary education*. ROA-RM-2208/3.
- Tyler, J. H. et Lofstrom, M. (2009). Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery. *The Future of Children*, 19(1), 77-103.
- Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman, C. (2016). Cross-case analysis of measures in alternative learning pathways. RESL.eu, Project paper n°7.
- Van Zanten, A. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, 154(4), 80-87.
- Verdier, É. (2000). « La certification de la formation professionnelle des jeunes : des régimes nationaux mis à l'épreuve. » In Tremblay, D. G. et Doray, P. (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations*, Presses Universitaires du Québec, pp. 65-90.
- Verdier, É. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, vol 40 (1), 195-225.
- White, J., Wehlage, G. (1995). Community Collaboration: If It Is Such a Good Idea, Why Is It So Hard to Do? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(1), 23-38
- Zaffran, J. (2015). Raccrocher et s'accrocher à un internat d'inspiration militaire : Le cas des décrocheurs scolaires qui s'engagent à l'Epide. *Revue française de sociologie*, vol. 56, (2), 331-356.



 **cnesco**
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Carré Suffren
31-35 rue de la Fédération
75015 Paris
Tél. 01 55 55 02 09
cnesco.communication@education.gouv.fr
www.cnesco.fr

 @Cnesco  Cnesco



 **SORBONNE**
UNIVERSITÉS

Centre international d'études pédagogiques
1 avenue Léon-Journault
92318 Sèvres Cedex, France
Tél. 01 45 07 60 00
www.ciep.fr/contact/
www.ciep.fr

 @ciep_sevres  CIEP (page officielle)