



**HAL**  
open science

## Le décrochage scolaire comme processus : aperçu des différentes approches dans la recherche

Fernando Núñez-Regueiro

► **To cite this version:**

Fernando Núñez-Regueiro. Le décrochage scolaire comme processus : aperçu des différentes approches dans la recherche. La revue de la vie scolaire, 2015, 195, pp.6-12. hal-02520082

**HAL Id: hal-02520082**

**<https://hal.science/hal-02520082>**

Submitted on 27 Mar 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# La revue de la vie scolaire

*conseiller d'éducation*



Lutter contre  
le décrochage scolaire

## Le décrochage scolaire comme « processus » : un aperçu des différentes approches dans la recherche

*Fernando Núñez Regueiro*

Doctorant  
Laboratoire des sciences de l'éducation  
Université Grenoble-Alpes

Phénomène grandement investi par l'institution scolaire et les établissements en France, le décrochage scolaire semble cristalliser aujourd'hui une multiplicité de problématiques qui en font un indicateur important —si ce n'est essentiel— de l'état de fonctionnement du système éducatif français. Associé aux problèmes d'apprentissage, de comportement, d'absentéisme, de harcèlement scolaire voire de délinquance, le décrochage scolaire apparaît en effet comme une notion recouvrant les grands maux actuels de l'école. Plus globalement, le décrochage semble à première vue lié à la question de l'échec scolaire et paraît symptomatique des inégalités scolaires d'origine sociale que l'institution peine malgré elle à compenser (cf. Etat de l'école, 2014). Il est légitime en ce sens de penser que le phénomène du décrochage est significatif de la question sociale qui se pose à la démocratisation de l'école. Dans cette perspective, le fait de parler de « décrocheurs » ne comporte-t-il pas un risque en rendant les élèves responsables de leur propre déscolarisation ? N'est-ce pas un moyen pour l'institution scolaire de se dédouaner de la problématique sociale du décrochage, notamment en individualisant ou en « psychologisant » les raisons explicatives du décrochage (Blaya, 2010; Proteau, 2003) ?

Dans l'analyse qui suit, nous souhaitons approfondir cette question et rendre compte des enjeux théoriques et pratiques que soulève le concept du décrochage scolaire. Il s'agit notamment de montrer que le décrochage scolaire n'est pas simplement assimilable à l'échec scolaire (i.e. aux difficultés scolaires, troubles du comportement, etc.) mais recèle aussi des parcours scolaires moins classiques, avec des élèves qui « décrochent de l'intérieur » et qui s'apparentent aux non-décrocheurs d'un point de vue scolaire. Notre analyse procède en deux temps. Nous passons tout d'abord en revue les différentes manières de mesurer le décrochage ; ensuite, nous présentons trois approches au processus de décrochage qui animent la recherche internationale depuis une quarantaine d'années. Au fil

de l'analyse, nous tâchons de mettre en exergue les apports et les limites à ces approches notamment pour ce qui concerne le repérage et le « rattrapage » des élèves en situation de décrochage.

### Comment définir et mesurer le décrochage ?

Avant d'aborder les différentes analyses du décrochage, un détour par la question de la mesure du décrochage s'impose afin de savoir ce qui est réellement interrogé et voir si les systèmes éducatifs concordent sur leur définition du décrochage. Cela est notamment important pour s'assurer que les analyses que nous présenterons par la suite ont bien le même objet d'étude.

En France, deux indicateurs principaux sont utilisés pour mesurer le décrochage scolaire : les « sorties précoces » et les « sorties sans diplôme » (Le Rhun & Dubois, 2013). Les « sorties précoces » désignent la situation des jeunes de 18 à 24 ans qui n'ont tout au plus qu'un brevet des collèges et qui n'ont pas suivi de formation dans les quatre semaines précédant le moment de l'enquête (toutes formations confondues). Cet indicateur s'intéresse donc à la *proportion* de décrocheurs au sein d'une tranche d'âge. Il s'agit là de la définition du décrochage utilisée au niveau européen (Eurostat de l'OCDE) et à laquelle se réfère l'institution scolaire le plus souvent. En 2013, il y avait 9,7 % de sortants précoces en France, contre 11 à 12 % dans les années précédentes ; d'après la DEPP, cette chute apparente du décrochage serait en fait due à une amélioration dans la manière d'estimer les sorties précoces, surestimées précédemment (Etat de l'école, 2014). Les « sorties sans diplôme » désignent la situation de l'ensemble des jeunes qui n'ont tout au plus que le brevet des collèges et qui ont interrompu leur formation initiale pour la première fois depuis au moins un an (Le Rhun & Dubois, 2013). Contrairement aux sorties précoces, les sorties sans diplôme ne sont pas proportion-

nelles à une tranche d'âge mais s'intéressent à des effectifs totaux par tranches de trois ans (par souci de précision). Pour les années 2010 à 2012, il y avait ainsi environ 15 % de sortants sans diplômes, contre 17 % pour les années 2007 à 2009 (Etat de l'école, 2014).

En somme, d'après les indicateurs couramment utilisés que nous venons d'exposer, il y aurait en France de 10 à 15 % de décrocheurs. Il est à noter qu'en dépit de leurs différences, ces indicateurs renvoient à une définition commune du décrochage qui suit deux critères : 1) la déscolarisation, c'est-à-dire le fait de quitter sa formation scolaire et de ne pas s'inscrire dans une nouvelle formation ; 2) le fait de ne pas avoir obtenu un diplôme qualifiant du secondaire. Le décrochage en France se définit donc en creux par rapport à la nécessité de poursuivre l'obtention d'un diplôme. Plus précisément, il s'agit d'obtenir un niveau de qualification minimal exigé par la loi (niveau IV ou V, c'est-à-dire CAP, BEP ou baccalauréat) et conçu comme nécessaire pour l'insertion sociale et professionnelle de l'élève (article L. 313-7 du Code de l'éducation ; Loi Jospin, 1989). Le décrochage est de fait associé à une multiplicité de conséquences négatives concernant la santé, l'employabilité et l'adhésion aux normes sociales, qui ont coûté pour l'individu et pour la société (Gleason & Dynarski, 2002; Janosz, 2000; Lamb, 2010; Rumberger, 2001).

D'une manière similaire et au-delà de certaines divergences de mesure, un consensus existe dans les pays occidentaux pour définir le décrochage comme le fait de quitter l'école sans avoir obtenu un diplôme du secondaire qui serait susceptible de faciliter l'insertion professionnelle sur le marché du travail (Lamb & Markusen, dans Lamb, 2010). De plus, dans ces pays le taux de décrochage est comparable à celui de la France et oscille entre 7 et 25 % d'une classe d'âge. Cette comparabilité apparente signifie que les études réalisées dans ces pays peuvent être mobilisées pour étudier le décrochage en France. Cela est d'autant plus important que les études sur le décrochage provenant de l'étranger (notamment canadiennes et américaines) sont plus nombreuses et plus complètes aussi bien méthodologiquement que thématiquement. A noter cependant que les éléments structurels qui caractérisent les systèmes éducatifs (organisation des filières, développement de diplômes alternatifs, scolarité obligatoire, etc.) sont rarement abordés dans ces études, alors qu'ils semblent bien influencer sur le décrochage (Lamb, 2010).

In fine, nous pouvons dire que, d'un point de vue institutionnel, le décrocheur sera un jeune non qualifié qui abandonne la poursuite d'un diplôme qualifiant en quittant l'école ou tout autre système de formation.

Aussi bien en France que dans d'autres pays, le décrochage constitue ainsi un objet d'étude clairement défini pour ce qui concerne sa mesure ou son recensement. Cette définition institutionnelle du décrochage est portée par des enjeux d'insertion socioprofessionnelle et demeure essentiellement focalisée sur *l'événement même du décrochage*, c'est-à-dire la sortie de l'école. Au contraire, les chercheurs ont tendance à définir le décrochage comme *le processus menant à cette sortie de l'école* et tentent d'analyser ce processus. Dans ce qui suit, nous présentons certaines approches de la littérature scientifique qui abordent cet aspect « processuel » du décrochage. Ces approches nous permettront notamment de voir en quoi le décrochage n'est pas réductible à l'échec scolaire en soulignant la diversité des situations de décrochage.

## **Le décrochage comme processus : approches en termes de facteurs, de types et de trajectoires de décrochage**

### **Le décrochage comme processus cumulatif : les facteurs de risque**

Une première manière d'aborder le processus de décrochage est de s'intéresser aux facteurs de risque qui favorisent la sortie de l'école, en les identifiant et en les hiérarchisant. Les revues d'études et modèles les plus récents s'accordent pour dire que le décrochage est un phénomène multi-déterminé par des facteurs liés à la personne, à la famille, à l'école et à la société de l'élève (Tableau 1) (Blaya, 2010; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & van den Brink, 2013; Lamb, dans Lamb, 2010; Rumberger, 2001). Dans un souci de simplification conceptuelle, il est coutume d'articuler ces facteurs autour de deux niveaux « individuel » et « institutionnel », le niveau institutionnel constituant un contexte développemental qui interagit avec les caractéristiques individuelles de l'élève. Cette simplification est théoriquement importante car elle permet d'interroger le degré d'ajustement entre les deux niveaux et, plus précisément, les combinaisons de facteurs de risque qui ont un effet particulièrement pernicieux ou, au contraire, qui s'annulent mutuellement dans le décrochage. Par exemple, avoir un emploi en dehors des cours semble renverser la dynamique de décrochage (au lieu de la renforcer) chez les élèves de milieux défavorisés qui ont eu une scolarité difficile, en raison du capital humain que cela leur procure (Entwisle, Alexander, & Olson, 2004). Au contraire, le fait de combiner des difficultés d'ajustement divers (vis-à-vis de l'école, de la famille, des amis) peut se solder par une accélération du processus de décrochage en causant un stress global assez vite insupportable pour l'élève (Dupéré et al., 2014).

Niveau individuel		Niveau institutionnel	
Personne	Famille	Ecole	Société
<p>Problèmes de santé, handicaps divers</p> <p>Attributs socio-démographiques : langue maternelle étrangère (garçon, minorité ethnique, issu de l'immigration)*</p> <p>Scolarité : redoublement, résultats scolaires faibles, absentéisme élevé, problèmes de discipline ou de comportement, changement d'école fréquent</p> <p>Etat psychologique : dépression, stress, sentiment d'auto-efficacité ou perceptions de soi faibles</p>	<p>Structure : monoparentalité, beau-parentalité</p> <p>Taille : grande fratrie</p> <p>Statut socio-économique : chômage, revenus faibles, faible niveau d'éducation des parents, déménagement fréquent</p> <p>Soutien parental : faible soutien émotionnel, échanges difficiles ou conflictuels, style parental autoritaire, manque de supervision</p> <p>Soutien scolaire : faible valorisation des études, faible implication à l'école, attentes scolaires faibles</p>	<p>Structure : non sélective, publique</p> <p>Taille : grande école</p> <p>Ressources : (ratio élèves-enseignants élevé)</p> <p>Composition sociale : population défavorisée, faible mixité sociale</p> <p>Climat scolaire : discipline perçue comme injustice et inefficace, manque d'ordre et d'organisation dans la classe, attentes scolaires faibles</p> <p>Processus de classe : enseignement ou enseignant de faible qualité, relations élève-enseignant conflictuelles</p>	<p>Communauté d'appartenance : quartiers défavorisés, opportunité de travail en dehors de l'école, discrimination ou injustice sociales, ségrégation sociale</p> <p>Système éducatif : voies d'enseignement professionnel (selon pays)</p> <p>Pairs : pairs déviants, en échec scolaire ou décrocheurs</p> <p>* Les facteurs entre parenthèses sont ceux dont l'effet a été remis en question</p>

**Tableau 1. Facteurs de risque de décrochage scolaire (synthèse)**

Cette multiplicité de facteurs de risque montre que le décrochage est un processus *cumulatif* de « stressseurs » très divers qui vont faciliter la déscolarisation (Audas & Willms, 2002; De Witte et al., 2013; Dupéré et al., 2014; Hess & Copeland, 2001). Il s'agit d'un processus cumulatif en ceci que certains facteurs n'existent pas d'emblée mais apparaissent au cours de la scolarité. Au niveau personnel par exemple, certains facteurs plus tardifs vont se rajouter aux facteurs associés aux attributs sociodémographiques et psychophysiques de la naissance. Certains des ces facteurs plus tardifs arrivent pendant l'enfance (e.g., comportements anti-scolaires, déficits cognitifs, redoublement), d'autres en début d'adolescence (absentéisme, faibles aspirations scolaires, relation conflictuelle à l'autorité) ou encore en milieu et fin d'adolescence (travail à temps partiel, conduites à risque, attitudes négatives envers sa spécialité, etc.). En outre, il apparaît que c'est plutôt l'accumulation de ces facteurs plutôt que les facteurs eux-mêmes qui va favoriser le décrochage. Il convient de noter cela dit que ce processus cumulatif ne concerne pas tous les décrocheurs : certains en effet ne présenteront pas de facteurs de risque mais seront touchés par un stressseur particulièrement difficile à réguler (e.g., décès d'un proche, orientation subie inattendue ou très contraignante) qui suffira à lui seul pour catalyser la déscolarisation.

Trois facteurs principaux sont mis en exergue en raison de leur valeur prédictive (Bowers, Sprott, & Taff, 2013) : le redoublement, les faibles résultats scolaires et le désengagement scolaire (notamment comportemental : absentéisme, troubles du comportement, etc.). A eux trois, ces facteurs permettent de prédire adéquatement (sensibilité et spécificité) environ 70 % des décrocheurs (Archambault & Janosz, 2009). Etant donné que ces trois facteurs semblent dénoter de l'échec scolaire, cela ne signifie-t-il pas que le décrochage découle en effet de l'échec scolaire, et donc des problématiques sociales qui sous-tendent l'échec scolaire ? Plusieurs raisons nous invitent à nuancer cette affirmation. Tout d'abord, près de 30 % des décrocheurs ne serait pas repérés par ces facteurs (voire plus comme nous le verrons par la suite), ce qui montre que le lien entre échec scolaire et décrochage est imparfait. Ensuite, le lien même entre ces facteurs et le décrochage ne relève pas *nécessairement* de problématiques sociales. Par exemple, de faibles résultats scolaires menant au décrochage peuvent traduire un faible sentiment d'appartenance à l'école, et ce indépendamment de critères sociaux tels que l'origine sociale ou le niveau d'éducation des parents (Battin-Pearson et al., 2000) ; de même, l'absentéisme peut traduire un comportement d'évitement lié à des difficultés d'interaction avec les pairs (anxiété sociale, harcèlement) plutôt que des difficultés sociodémographiques (Blaya, 2010; Kearney, 2007, 2008).

Enfin, différentes études montrent que les facteurs de décrochage associés à l'échec scolaire (désengagement scolaire, faibles résultats scolaires) jouent un rôle causal *médiateur* dans le processus de décrochage, c'est-à-dire qu'ils constituent avant tout des conséquences intermédiaires du processus de décrochage, conséquences qui « facilitent » la déscolarisation mais qui n'en sont pas la cause première (Battin-Pearson et al., 2000; Finn, 1993; Kaplan, Peck, & Kaplan, 1997; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). Cela signifie qu'il est nécessaire d'explicitier le rôle joué par d'autres facteurs en amont du décrochage pour réellement se saisir du processus. Or, ce rôle causal s'avère évoluer dans le temps en raison du cumul de facteurs et du développement psychosocial de l'élève. Par exemple, l'environnement familial joue un rôle causal primordial au début du processus car il influe directement sur la réussite scolaire, mais son effet s'avère moindre au cours de la scolarité avec l'accumulation de l'influence des pairs, des relations aux enseignants, du système éducatif, des perspectives de travail en dehors de l'école, etc. (Audas & Willms, 2002; Lamb, dans Lamb, 2010).

En somme, si l'approche en termes de facteurs de risque permet d'identifier les variables prédictives du décrochage, elle s'avère insuffisante pour comprendre le processus dans son élaboration au cours du temps et risque d'ignorer certains types de décrochage qui procèdent de la combinaison particulière de ces facteurs. Il convient par conséquent de compléter cette approche par des approches typologique et dynamique. Ainsi, l'approche typologique que nous verrons ci-après permet d'appréhender le processus de décrochage dans son hétérogénéité et, en particulier, de mieux rendre compte du lien imparfait existant entre décrochage et échec scolaire. Nous aborderons ensuite l'approche dynamique pour mieux apprécier la mise en place de ces types au cours du temps.

## Le décrochage comme processus hétérogène : les types de décrocheur

L'approche typologique du décrochage scolaire vise à rendre compte de l'hétérogénéité de ce processus en mettant en évidence différents types de décrochage. Outre son importance pour la compréhension théorique du décrochage, cette approche est cruciale pour cibler les interventions de prévention et de remédiation au décrochage et les rendre plus efficaces (Bowers & Sprott, 2012b; Gleason & Dynarski, 2002). Connaître les différents types existants permet d'une part de mieux repérer certains décrochages peu « visibles » qui

seraient autrement ignorés et, d'autre part, de répondre de manière ciblée aux besoins particuliers qui caractérisent ces différents types.

Comment établir des types ou profils de décrochage ? Les études typologiques recourent à des méthodes d'analyse diverses plutôt qualitatives (fondées sur des interprétations) ou plutôt quantitatives (fondées sur des mesures). Par exemple, certaines vont partir d'observations de terrain pour interpréter les attitudes et comportements des élèves dans les interactions élèves-enseignants : il s'agira alors d'expliquer la déscolarisation en fonction des différents profils d'élèves dégagés par ces interprétations (e.g., Bautier et al., 2002). D'autres vont exploiter un ensemble de variables individuelles (sociodémographiques, psychosociales, etc.) mesurées auprès de décrocheurs en amont de leur déscolarisation, pour mettre en évidence différents groupes de décrocheurs qui se distinguent les uns des autres sur ces variables individuelles et qui représentent chacun un profil d'élève particulier (e.g., Bowers & Sprott, 2012b).

En dépit de ces différences méthodologiques, la plupart des études typologiques aboutissent à des résultats similaires que nous résumons dans le tableau 2 (Bautier et al., 2002; Bowers & Sprott, 2012b; Dardier, Laïb, & Robert-Bobée, 2013; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000). Ces études montrent tout d'abord qu'il existe deux grandes classes de décrocheur : les « discrets » et les « inadaptés ». Les décrocheurs « discrets » (de 30 à 60 % des décrocheurs) sont des élèves qui ont des résultats scolaires un peu faibles mais proches de la moyenne et qui ne présentent pas de troubles du comportement, bien qu'ils puissent être absentéistes. Ils se caractérisent par le fait qu'ils se maintiennent longtemps dans le système scolaire malgré des difficultés personnelles, à l'école ou en dehors de l'école, qui les poussent à l'absentéisme et qui détériorent leur motivation, par « décrochage intérieur ». Leur repérage s'avère donc difficile à partir des indicateurs classiques tels que les résultats ou les comportements scolaires, car ils ne se distinguent pas en cela des non-décrocheurs. À l'inverse, les décrocheurs « inadaptés » (de 30 à 50 %) connaissent des difficultés scolaires qui remontent souvent à l'école primaire et ont tendance à rejeter l'école, ce qui se traduit par des comportements scolaires inadaptés qui les rendent plus visibles. Accumulant des sanctions et un absentéisme élevé, ils quittent l'école assez tôt ou finissent par en être exclus.

Tableau 2. Types de décrocheur (synthèse)

Types principaux	Autres types intermédiaires	
« Discrets » (30 à 60 %)	Problèmes d'engagement scolaire (10 à 20 %)	Détresse liée à la difficulté scolaire (10 à 20 %)
« Inadaptés » (30 à 50 %)		
	« Engagés » « Désengagés »	« Dépressifs » « S o u s - performants »

Ensuite les études montrent qu'il existe, en dehors de ces deux grands types de décrocheur, des types intermédiaires qui sont proportionnellement moins importants (de 10 à 20 % des décrocheurs, selon les études). Par exemple, des types de décrocheur qui réussissent bien à l'école mais qui présentent parfois des troubles du comportement, soit parce qu'ils n'aiment pas l'école et vont à rebours des attentes scolaires (e.g., les « désengagés » dans Janosz et al., 2000), soit parce qu'au contraire ils s'y investissent de manière importante, sans se sentir soutenus dans cet effort (e.g., les « engagés » dans Bowers & Sprott, 2012). D'autres types encore seront en difficulté scolaire sans pour autant entrer en conflit avec l'école, notamment parce qu'ils intériorisent leur détresse (e.g., les « sous-performants » dans Janosz et al., 2002 et les « dépressifs » dans Fortin et al., 2006).

Une limite importante que nous pouvons adresser à ces typologies est le caractère *transversal* de leurs résultats, c'est-à-dire leur point de vue statique. En effet, les types de décrocheur dégagés ne rendent pas compte de l'expérience scolaire des élèves telle qu'elle évolue au cours du temps. Il est pourtant possible qu'un même élève change de profil(s) de décrochage au fil des années, ce que ces typologies ne permettent pas d'anticiper. Cela pose problème car les interventions de lutte contre le décrochage induisent ce genre d'évolutions et il est donc important de les anticiper pour agir sciemment sur le long terme. Remarquons toutefois que cette limite adressée aux typologies est surtout vraie pour les analyses quantitatives qui se fondent sur des variables mesurées à un temps donné au collège ou au lycée et qui ne suivent pas ces évolutions. A contrario, les analyses qualitatives donnent bien un aperçu du parcours psychosocial et scolaire correspondant à chaque type ; seulement, leur défaut de mesures rend difficile la mise en évidence empirique de ces types pour les acteurs de terrain.

Les typologies rapportées par les études montrent qu'il existe de multiples décrochages et, en particulier, que beaucoup d'entre eux ne dénotent pas de l'échec scolaire. Leur mise en évidence apporte donc une grille de lecture précieuse pour comprendre les problématiques propres à chaque type de décrochage. Il reste que ces typologies informent peu sur les dynamiques à l'œuvre, ce qui risque de nuire aux interventions de lutte contre le décrochage qui se veulent ciblées. L'approche dynamique présentée dans ce qui suit est susceptible de pallier cette difficulté.

### Le décrochage comme processus dynamique : les trajectoires de décrochage

Une manière d'aborder le caractère dynamique du décrochage est de s'intéresser aux « parcours de vie » ou trajectoires des élèves décrocheurs, en supposant que le décrochage est un processus qui s'inscrit dans la durée. D'un point de vue sociologique et historique, certaines analyses montrent bien que le décrochage suit des étapes successives qui ne sont pas les mêmes chez tous les décrocheurs mais qui relèvent d'une dynamique commune de « désengagement », « démobilisation », « marginalisation », ou « désaffiliation » scolaire (Bautier et al., 2002; Blaya, 2010; Lessard et al., 2008; Millet & Thin, 2012; Oeuvarard & Glasman, 2004). Plus précisément, ces études décrivent des parcours de décrochage caractérisés au départ par des difficultés dans la relation au travail scolaire ou à autrui (e.g., décrochage cognitif, anxiété scolaire, malentendus sociocognitifs, problèmes relationnels) qui plus tard donnent lieu au prolongement précaire de la scolarité ou à son sabotage en fonction de la nature plus ou moins conflictuelle des ruptures scolaires en question.

Les analyses plus psychosociales vont dans le même sens et soutiennent que le décrochage est un processus de « désengagement » de l'élève vis-à-vis de l'école et notamment des cadres scolaires de socialisation et d'apprentissage (Lamb, dans Lamb, 2010; Rumberger, 2001). L'enjeu repose ici sur la modélisation des dynamiques associées au désengagement scolaire menant au décrochage. Certaines études plus centrées sur l'aspect processuel de ces dynamiques vont chercher à expliciter les liens entre les différents aspects de l'engagement scolaire, en interrogeant par exemple la relation causale qui existe entre ses aspects psychologiques et ses aspects comportementaux (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Audas & Willms, 2002; Finn, 1989, 1993; Skinner et al., 2008; Vitaro, Larocque, Janosz, &

Tremblay, 2001). Le constat de ces études est que, dans certains cas —ou à certains moments du processus—, le décrochage scolaire trouve son origine dans un défaut de participation à l'école qui nuit aux résultats scolaires et, par suite, aux sentiments d'appartenance ou de valorisation de l'école. Dans d'autres cas ou moments, le décrochage serait catalysé par le manque d'identification à l'école (procédant de l'échec scolaire, par exemple) et se traduirait moins par un défaut de participation que par une participation activement négative (e.g., absentéisme, troubles du comportement, délinquance, etc.).

D'autres études psychosociales vont s'intéresser aux dynamiques de décrochage elles-mêmes (plutôt qu'aux processus sous-jacents) par l'intermédiaire de variables individuelles mesurées à différents moments de la scolarité. Ces études vont ainsi associer le décrochage à différentes trajectoires (de résultats scolaires, d'absentéisme ou d'engagement scolaire) plus ou moins dynamiques, c'est-à-dire plus ou moins instables (Bowers & Spratt, 2012a; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008; Schoeneberger, 2012). Ce caractère « instable » montre que le décrochage n'est pas simplement une question de niveau de départ mais aussi une question d'évolution de ce niveau au cours du temps. En particulier, il apparaît que certaines trajectoires sont « imprévisibles » car elles ne se caractérisent pas a priori par des signes visibles de décrochage. Elles seront au départ associées, par exemple, à un niveau scolaire ou à engagement scolaire élevé, ou encore à un absentéisme faible ; le décrochage ne deviendra alors visible qu'en milieu ou fin de scolarité lorsque ces niveaux auront baissé.

De plus, les trajectoires modélisées peuvent être caractérisées par d'autres variables individuelles afin de créer des pseudo-types dynamiques de décrochage qui informent sur les profils d'élève correspondant à chaque trajectoire. Mieux encore, certains auteurs parviennent à modéliser l'évolution simultanée de plusieurs dimensions d'engagement scolaire (i.e., trajectoires émotionnelle, cognitive, comportementale) pour aboutir à de réels types dynamiques de décrocheur (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009). Cela signifie qu'il devient possible, en suivant l'évolution de ces dimensions d'engagement scolaire, d'établir à quel groupe appartient un décrocheur et d'anticiper certaines évolutions de sa scolarité sur les dimensions émotionnelle, cognitive et comportementale. L'interprétation de ces évolutions reste cependant limitée s'il n'est pas possible de les articuler entre elles, par exemple en liant une évolution émotionnelle avec une

évolution comportementale. Dans cette perspective, la prise en compte des événements stressants ou des mécanismes motivationnels de l'élève s'avère prometteuse pour faciliter la compréhension de ces profils dynamiques (Appleton et al., 2008; Dupéré et al., 2014). Ce genre de démarche intégrative est susceptible de fournir de réelles pistes de réflexion pour les interventions autour du décrochage.

Nous voyons en fin de compte que l'appréciation du décrochage comme processus dynamique permet d'être au plus près des évolutions ou des processus motivationnels qui caractérisent les parcours de décrochage. Cela est crucial pour compléter les approches plus « statiques » en termes de facteurs et de types de décrochage, qui ne permettent pas d'anticiper ni d'interpréter ces évolutions. Une ambition de la recherche qui voit le jour est la modélisation de types dynamiques de décrochage ouvrant la possibilité de concevoir le processus dans son hétérogénéité et sur le long terme. Cela est particulièrement intéressant pour améliorer l'efficacité du repérage et des interventions de lutte contre le décrochage scolaire. Pour ce faire, il convient en outre d'envisager des études intégratives qui puissent compléter ces profils dynamiques par des informations sur les stressants et les motivations qui sous-tendent l'évolution d'une situation de décrochage.

## Conclusion

Dans cet article, nous souhaitons donner un aperçu de différents enjeux concernant la définition et la prédiction du décrochage scolaire. Il s'agissait notamment de voir si le décrochage est assimilable à l'échec scolaire et s'il dépend essentiellement des problématiques sociales sous-jacentes. Nous sommes parti du constat que le décrochage français touche plus ou moins un élève sur dix et qu'il s'avère problématique dans la mesure où il met en péril l'insertion sociale et professionnelle. Plus précisément, le décrochage est défini en France comme ailleurs par le fait de se déscolariser (sortir d'une formation qualifiante sans poursuivre d'autre diplôme) malgré un niveau de qualification insuffisant ; ce pourquoi il est question de sortie « précoce ».

Prenant du recul par rapport à cette définition, la littérature scientifique aborde le décrochage comme le processus qui mène à la déscolarisation. La recherche se donne alors pour but de mettre en évidence les facteurs, types et trajectoires de décrochage qui permet-



tent de prédire le décrochage et de l'interpréter. Ces différentes approches s'avèrent complémentaires pour élucider les processus scolaires et psychosociaux à l'œuvre dans le décrochage. Elles montrent notamment que le lien entre échec scolaire et décrochage est assez imparfait puisque près de la moitié des décrocheurs n'ont pas de difficultés scolaires ni de troubles du comportement. Le décrochage apparaît plutôt comme un processus hétérogène et dynamique qui dépend du parcours de vie des élèves et, plus précisément, de l'accumulation de « stressseurs » (individuels ou contextuels) qui interagissent au cours du temps. Il apparaît donc souhaitable d'un point de vue conceptuel et théorique de bien distinguer décrochage et échec scolaire.

Dans une perspective pratique, le fait d'aborder le décrochage dans ses processus est un moyen d'améliorer le suivi et la protection des élèves à risque de décrochage. Par exemple, connaître les types de décrocheur existants permet de mieux répondre aux besoins des élèves à risque, voire d'anticiper les effets possibles d'une intervention sur l'évolution de leur scolarité. A cet égard, les études futures ont tout intérêt à mettre au jour des typologies dynamiques susceptibles d'être exploitées par les dispositifs de prévention et de remédiation du décrochage pour mieux cibler leurs interventions.

La bibliographie de cette article est accessible  
en ligne sur le site de l'ANCPE

[www.ancpe.com](http://www.ancpe.com)

Onglet les publications -articles en ligne

### *REAGISSEZ !*

Un espace d'expression à tous ceux qui sont désireux de partager leurs vécus, leurs pratiques et leurs analyses des faits scolaires. Dans le respect de la pluralité des opinions qui caractérise notre association et notre revue, nous souhaitons initier des échanges, discussions et controverses et mettre ainsi les réflexions de chacun à la disposition de tous.

**Pour dénoncer, pour changer la donne, pour espérer...  
Réagissez !**

Pour être publié dans la Revue de la vie scolaire n°196 à paraître en juin 2015, nous attendons vos contributions avant le 15 mai.

Claire-Marie TOTH,  
[cm.toth@free.fr](mailto:cm.toth@free.fr)