



Président :
Laurent MUCCHIELLI

Membres :
Claude AZÉMA
Chahla BESKI CHAFIQ
Stéphanie CLERC CONAN
Laurence DE COCK
Philippe JOUTARD
Françoise LECLAIRE
André LEGRAND
Denis MEURET
Benjamin MOIGNARD
Edgar MORIN
François TESTU
Anne-Marie VAILLÉ
Philippe WATRELOT

Fédération des conseils
de parents d'élèves
des écoles publiques

108-110 avenue Ledru-Rollin
75544 Paris Cedex 11
Tél : 01.43.57.16.16.
Mail : fcpe@fcpe.asso.fr
Directrice de publication :
Liliana Moyano.
ISSN 2554-7720



LES NOTES DU CONSEIL SCIENTIFIQUE

N°4 - SEPTEMBRE 2017

Le décrochage scolaire : une question politique

Pierre-Yves Bernard, Centre de recherche en éducation
de Nantes.

Face au désenchantement actuel sur les politiques publiques et sur leurs effets dans la lutte contre les inégalités, il est un domaine où malgré tout les autorités semblent pouvoir se targuer de résultats positifs : c'est celui de la lutte contre le décrochage scolaire. Si on se réfère à l'indicateur du « taux de sortants précoces » publié par l'Union européenne, la part des jeunes de 18 à 24 ans en situation de décrochage est passée en France de 12,8 % en 2007 à 8,8 % en 2016. D'ailleurs, cette évolution peut être constatée pratiquement partout en Europe, et notamment là où ce taux était très élevé au début des années 2000 : en Espagne, en Italie ou au Portugal.

Dans de très nombreux pays, la lutte contre le décrochage scolaire a été placée en haut de l'agenda politique. C'est le cas aux Etats-Unis depuis longtemps. C'est là qu'est née l'expression décrochage scolaire (*dropping out*), et le taux de décrochage scolaire y est considéré comme un indicateur sensible depuis les années 1960. La préoccupation est plus récente en Europe. Elle s'est pleinement affirmée avec le sommet de Lisbonne en mars 2000, et l'objectif de réduire la part des sortants précoces de l'école a été relancé en 2009 dans le cadre stratégique « Education et formation 2020 ». Il y a là une forme de paradoxe. Les responsables des politiques publiques désignent aujourd'hui le décrochage scolaire comme un problème majeur, alors qu'il concerne bien moins de sortants du système éducatif que par le passé. En 1980, ce sont 41 % des jeunes de 18 à 24 ans qui sont sortis de l'école avec au mieux un brevet, soit près de cinq fois plus qu'aujourd'hui. Et à l'époque, en France, l'expression même « décrochage scolaire » est totalement inconnue. Pourquoi le décrochage scolaire n'était-il pas un problème dans les années 1980 ? En quoi est-il aujourd'hui un problème ? Que nous dit cette évolution sur les politiques éducatives d'aujourd'hui ?

Le décrochage scolaire, de quoi parle-t-on ?

Le décrochage scolaire est entré officiellement dans les textes officiels en France à partir de 2008. Il y désigne les sorties d'un cycle de formation sans avoir atteint « un niveau de qualification fixé par voie réglementaire » (article L. 313-7 du code de l'éducation), ce niveau de qualification étant concrètement un baccalauréat ou un CAP ou leurs équivalents. C'est le périmètre de l'action des « Plateformes de soutien et d'appui aux décrocheurs » (PSAD), instituées en 2011 dans le but de

proposer des solutions aux jeunes de 16 ans ou plus sortis de formation sans diplôme. L'importance du décrochage scolaire est aujourd'hui mesurée principalement par un indicateur européen, le « taux de sortants précoces », c'est à dire la part dans la tranche d'âge des 18-24 ans des jeunes sans situation de formation et n'ayant pas validé une formation secondaire. En 2016, ce taux s'établit à 8,8 %, pour une moyenne de 10,7 % dans l'ensemble de l'Union européenne.

■ Des non qualifiés aux décrocheurs

Pour répondre à ces questions, il est nécessaire de considérer le problème, ainsi que sa désignation, comme le résultat d'une construction sociale et politique. Si les jeunes sortant en échec de l'école commencent à faire l'objet de politiques publiques dans les années 1970, on ne les désigne pas pour autant comme « décrocheurs ». Ils sont « non qualifiés », ils ont des « difficultés d'insertion », ils sont « mal préparés au monde du travail » : bref, leur situation est alors caractérisée au regard du marché du travail, à un moment où celui-ci commence à se fermer pour eux. En conséquence, les mesures prises à l'époque s'appuient sur le modèle du stage en formation comme préalable à l'accès à l'entreprise, modèle qui sera largement repris par la suite. Très tôt, la gestion des jeunes en rupture scolaire n'est plus assurée par l'Éducation nationale mais par des administrations qui relèvent plutôt du travail et de l'emploi. Cette orientation est confirmée par l'ambitieuse politique menée par la gauche à partir de 1982, en s'appuyant sur les recommandations du rapport Schwartz. 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 ». 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. 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. Il n'en reste pas moins que 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 la même année. 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)¹.

■ Un révélateur des transformations du système éducatif

Ce passage de l'insertion à la lutte contre le décrochage scolaire reflète fondamentalement deux transformations.

La question du décrochage révèle d'abord l'importance prise par le diplôme dans la France d'aujourd'hui. Ce constat assez banal est toutefois à nuancer dès lors qu'on s'interroge sur le sens donné à cette norme par les différents acteurs concernés.

Du côté des employeurs, le diplôme est devenu de fait une norme de recrutement des jeunes sortant du système éducatif. Dans un contexte de pénurie d'emplois et de forte concurrence pour être embauché, le titre scolaire constitue un premier signal d'employabilité. En témoignent les chiffres du chômage des sortants du système éducatif au bout de trois ans de parcours d'insertion : 50 % pour les jeunes sortant sans diplôme, contre 23 % en moyenne. Et encore ces taux masquent-ils l'importance des retraits du marché du travail pour les jeunes en situation de décrochage. Finalement,

(1) Voir la bibliographie en fin de document.

au bout de trois ans, seulement 40 % d'entre eux ont un emploi. Les études longitudinales sur longue période montrent par ailleurs le caractère durable de cette exclusion de l'emploi.

La nécessité du diplôme pour entrer dans la vie active est aujourd'hui perçue comme une évidence dans tous les milieux sociaux. La norme du diplôme s'est profondément transformée. Alors que les études inachevées ont été longtemps perçues dans les classes populaires comme une forme de destin social difficilement évitable, les travaux sociologiques sur la question montrent que les attentes des familles populaires pour leurs enfants sont désormais très fortes en matière de scolarisation et de réussite scolaire. De la même manière, la formation scolaire fait partie intégrante des normes de la jeunesse en France comme partout ailleurs dans les pays développés. Le baccalauréat a perdu depuis longtemps son caractère de « barrière » sociale, pour entrer dans les aspirations d'une jeunesse qui ne se limite plus à l'élite bourgeoise.

Cette transformation reflète en partie celle de l'institution scolaire, ce qui constitue une seconde transformation majeure. Pour l'école le diplôme constitue une norme à laquelle se juge la réussite de l'élève. Or, pendant longtemps, cette norme a été distincte de celles cadrant la scolarisation et la formation du plus grand nombre. Être diplômé constituait alors un statut distinctif permettant de sélectionner les meilleurs. Cette place particulière du diplôme peut être appréhendée grâce au modèle des conventions éducatives développé par Éric Verdier². Dans une institution scolaire dominée par la convention académique, l'activité d'enseignement se structurait sur le principe de l'excellence. Le diplôme consacrait alors la séparation entre les élèves, entre les « reçus » et les « collés ». Plus qu'une certification de fin de formation, il donnait la possibilité de poursuivre des études. Ce principe permettait la sélection d'une élite au fur et à mesure des épreuves scolaires successives. On comprend dans ces conditions que le décrochage scolaire n'était pas perçu comme un problème scolaire. Il était au contraire une solution permettant d'éliminer progressivement les perdants de la compétition scolaire. Tant que le plein emploi était assuré et que les marchés internes autorisaient des carrières fondées sur l'expérience, le marché du travail constituait une alternative pour les sortants sans diplôme.

La convention académique est entrée en crise dès lors que cette alternative s'est réduite très fortement, avec la montée du chômage et l'exacerbation de la concurrence entre les jeunes pour accéder à l'emploi. Les sorties sans diplôme prédisent alors de plus en plus un risque de chômage très élevé. Le décrochage scolaire devient alors un problème.

Plus exactement, il est un problème dans une certaine conception de l'éducation, fondée sur ce qu'Éric Verdier appelle la convention universaliste, c'est à dire un ensemble de principes qui font de l'école une institution intégratrice. Pourtant, comme on l'a vu plus haut, la question du décrochage scolaire s'est imposée assez tardivement, bien après la montée du chômage des jeunes. Ce décalage semble traduire une certaine forme de résistance de la part de l'institution scolaire. Comment l'interpréter ?

■ L'école : une institution en tension

Il est assez banal de dénoncer l'inertie d'un système éducatif définitivement rétif à toute tentative de réforme. Il y a toutefois une forme d'illusion à considérer l'institution scolaire comme un système, c'est à dire un ensemble cohérent organisé de manière homogène, et qu'on pourrait transformer globalement. Il est plus judicieux de considérer l'institution scolaire comme un ensemble de formes plus ou moins articulées entre elles, et reposant sur des principes parfois contradictoires. Un certain nombre de formes nouvelles, établies à partir des principes universalistes d'une scolarité commune, se sont développées en France ces dernières décennies, y compris à l'intérieur des établissements ordinaires : accompagnement des élèves en difficulté, individualisation des parcours, interdisciplinarité, etc. Par ailleurs, des dispositifs se sont développés à la périphérie du système pour accueillir et accompagner les élèves en difficulté, aux différents niveaux de la scolarisation : réseaux d'aide en primaire, dispositifs relais au collège, actions de la MLDS au lycée. Une impulsion a été donnée enfin aux établissements expérimentaux, particulièrement dans le secondaire.

On le voit bien, l'institution se transforme par ajouts de formes plus ou moins nouvelles, ce qui se traduit par une juxtaposition de pratiques et de structures plus ou moins cohérentes. Car le cœur du système reste finalement inchangé : un second

(2) Voir la bibliographie en fin de document.

degré fortement structuré par des enseignements disciplinaires spécialisés et hiérarchisés, qui inclut son propre modèle de l'excellence (les classes préparatoires), et qui produit un classement des élèves déterminant de manière quasi définitive leur orientation future. Cette structuration constitue une forme centrale, relativement stable et résistante aux changements comme le montrent les fortes oppositions à la réforme du collège mise en œuvre à la rentrée 2016, portant essentiellement sur les menaces que ferait peser cette réforme sur les disciplines. Et il n'est pas tout à fait indifférent que cette opposition se soit focalisée sur le latin, discipline particulièrement symbolique dans une conception académique de la scolarisation secondaire.

En effet, l'organisation disciplinaire constitue l'armature du collège et du lycée français : au niveau des enseignements reçus par les élèves bien sûr, mais aussi à travers la ligne hiérarchique de l'institution, avec les corps d'inspection disciplinaires, et enfin, et surtout au niveau de la formation des enseignants, très largement fondée sur un cursus universitaire monodisciplinaire, les questions de formation pédagogique étant reportées essentiellement en fin de formation, comme un simple « supplément d'âme » en quelque sorte. Cette forme centrale de l'enseignement secondaire disciplinaire n'est pas sans fondement. Elle assure avec succès la formation intellectuelle de cette partie de la jeunesse qui fréquente les classes préparatoires, les grandes écoles et les formations universitaires les plus prestigieuses. Elle se pare de l'idéal méritocratique qui assure la légitimité de la convention académique. Et c'est ce qui en fait la force, et sa capacité de résistance, malgré les nombreux signaux qui révèlent la crise de l'institution éducative, et en particulier le fort

développement des inégalités sociales de réussite scolaire.

Vue sous cet angle, la lutte contre le décrochage scolaire interroge fondamentalement les principes de l'école. Et c'est ce qui en fait une question éminemment politique. Evidemment, personne n'est « pour » le décrochage scolaire. La lutte contre le décrochage scolaire produit un large consensus, tant qu'il s'agit de la considérer comme une action de correction aux marges du système. Par contre, dans une perspective de prévention, quand il s'agit de toucher à l'organisation du système éducatif, et en particulier de l'enseignement secondaire, même à la marge, les résistances sont nombreuses. La récente campagne présidentielle nous a offert un florilège de prises de position conservatrices sur la réforme du collège, et notamment sur la question de l'interdisciplinarité. Prises de position qui traversent les clivages politiques traditionnels ou « recomposés » : « abroger la réforme du collège » (François Fillon), « rétablissement au collège (...) d'un véritable enseignement du grec et du latin » (Emmanuel Macron), « replacer les disciplines au cœur des apprentissages en rétablissant les heures disciplinaires » (Jean-Luc Mélenchon).

Une politique éducative est toujours affaire de compromis entre principes opposés *a priori*. Excellence ou socle commun de connaissances, ouverture sur l'extérieur ou centration sur les disciplines scolaires, professionnalisation des formations ou dénonciation d'une conception utilitariste de l'école sont autant de clivages qu'il n'est pas possible de trancher complètement, tant les missions de l'école sont nombreuses et parfois opposées. La lutte contre le décrochage scolaire tend à déplacer le curseur de ces compromis vers une école plus inclusive. Il n'est cependant pas certain que ce déplacement soit définitivement acquis.

BIBLIOGRAPHIE

Afsa, C. (2013). Qui décroche ? *Éducation & Formations*, 84, 9-20.

.....

Bernard, P.-Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.

.....

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 : CEREO, DEPP.

.....

Denantes, J. (2008). Échouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite. *Actualité de la formation permanente*, n° 210, p. 55-61.

.....

Glasman, D. et Œuvrard, F. (dir.) (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

.....

Joseph, O. et Rouaud, P. (2014). *Quand l'école est finie : premiers pas dans la vie active de la génération 2010*. Marseille : CEREO.

.....

Lefresne, F. (2014). Réduire les sorties précoces : un objectif central du programme Education 2020. *La France dans l'Union européenne*, édition 2014, 59-69.

.....

Poulaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles*. Paris : La Dispute.

.....

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.

.....