

Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ?

Pierre-Yves BERNARD

Le décrochage scolaire est une notion d'autant plus utilisée qu'il est difficile de lui donner un contenu. Le sociologue Pierre-Yves Bernard rappelle le contexte et les origines de cette notion. Il rappelle également comment les pouvoirs politiques ont souhaité traiter cette question.

Poser aujourd'hui cette question pourrait être considéré comme une provocation. En effet, le décrochage scolaire est devenu en quelques années seulement la principale désignation des problèmes du système éducatif en France. Il semble résumer l'ensemble des manquements de l'école à ses missions. Médias et responsables politiques utilisent de plus en plus le terme « décrocheurs » pour désigner tout à la fois des victimes de l'échec scolaire, des jeunes désocialisés, de futurs chômeurs ou délinquants, voire de possibles terroristes. Pourtant, si on considère le décrochage scolaire comme l'inachèvement d'une scolarité secondaire complète, force est de considérer que le problème ainsi identifié a connu une ampleur bien plus importante par le passé et qu'il diminue tendanciellement dans le temps. En 1980, 39 % des jeunes sortaient de l'école sans diplôme ou avec le seul brevet. Ils sont 16 % en 2009, ce qui est certes beaucoup, mais vraisemblablement amené à diminuer encore, comme l'indiquent les dernières données statistiques sur la question (Le Rhun & Dubois, 2013). Pourquoi le décrochage scolaire n'était-il pas un problème dans les années 1980 en France ? En quoi est-il aujourd'hui un problème ? Que doit-on attendre d'une action publique dans ce domaine ?

Tenter de répondre à ces questions conduit à séparer le phénomène lui-même (les sorties du système scolaire sans diplôme) de sa désignation comme un problème public. Le danger est grand en effet de voir dans le décrochage scolaire un phénomène aisément objectivable, transposable sans précaution d'un contexte sociétal à un autre, et qui serait indépendant du traitement institutionnel dont il est l'objet. Et tomber dans ce travers a bien des conséquences, notamment celle de ramener le problème au décrocheur lui-même, au travers de ses diverses caractérisations, sociologiques, psychologiques ou scolaires. Au contraire, se pencher sur les conditions sociales et historiques dans lesquelles s'est construit cette question du décrochage interroge nécessairement l'institution scolaire, et, plus généralement encore notre société.

Il faut donc envisager le problème du décrochage scolaire comme une construction historique et sociale. Historique au sens où il est nécessaire de le situer dans la temporalité des politiques publiques de la jeunesse, dont la politique scolaire bien sûr, mais pas seulement. Sociale parce qu'il s'inscrit dans un rapport entre structures sociales, institutions et logiques d'action des individus.

Le décrochage scolaire comme construction historique

En France, l'expression décrochage scolaire apparaît dans les années 1990. Le mot vient du Québec et est la traduction littérale de l'anglais *drop out*. La question du décrochage scolaire est ancienne aux États-Unis. Sherman Dorn, dans son histoire critique de l'usage du terme, en fait remonter les premières occurrences à la fin du XIX^{ème} siècle. Les premiers usages dans un cadre scolaire font explicitement référence à la polysémie du mot *drop out*. En anglais comme en français décrocher peut avoir un sens militaire : l'abandon du combat, le repli face à la pression de l'ennemi. C'est cette comparaison guerrière qui est utilisée par certains auteurs dès la fin du XIX^e siècle aux États-Unis pour caractériser l'abandon d'études. Selon Dorn, cette métaphore traduirait la volonté de construire un système scolaire secondaire encore naissant en s'appuyant sur les normes institutionnelles alors dominantes de la société américaine, celles de l'armée. Ce sens militaire disparaît au fur et à mesure de l'extension scolaire de l'usage du mot. Les puissantes associations professionnelles américaines d'enseignants jouent un rôle important dans ce développement, en particulier la *National Education Association*. En s'appropriant cette problématique scolaire, elles peuvent revendiquer avec succès une expertise spécifique qui place la communauté enseignante au rang de véritable *profession* au sens anglo-saxon du terme. C'est toutefois à partir des années 1960 que la notion va se diffuser largement, et devenir un enjeu central des politiques éducatives (Dorn, 1996).

En France, son usage se développe d'abord auprès d'enseignants, d'éducateurs, de conseillers d'orientation, le plus souvent animés d'un esprit militant et se présentant eux-mêmes comme innovateurs (Bloch, Gerde, 1998). Il y a autour de cette période la volonté affirmée de la part de certains acteurs de dévoiler une réalité jusque là peu apparente.

Cette faible visibilité tient d'abord à l'existence d'autres formulations du même problème. Depuis les années 1970 la question des sorties précoces du système éducatif a fait l'objet en France d'un traitement particulier, celui de l'insertion des jeunes et de leur qualification (Bernard, 2014). Sans revenir sur le détail de l'histoire des politiques d'insertion, il est important de souligner combien celles-ci se sont construites en dehors de l'institution scolaire. On en veut pour preuve un des moments les plus importants de cette histoire, le rapport Schwartz sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, remis en 1981 au Premier ministre de l'époque, Pierre Mauroy. Alors que ce texte porte en grande partie sur la question de la qualification des jeunes, la question scolaire est placée en dehors des limites de l'investigation du rapport. Cette démarcation repose sur la conviction, partagée à l'époque par les interlocuteurs de Bertrand Schwartz, que la question scolaire est d'abord une question sociale. Les problèmes scolaires sont d'abord vus comme les problèmes de la société dans son ensemble : « (...) on souligne que l'école n'est que le produit de la société et la politique éducative un sous-ensemble de la politique générale menée depuis des décennies. Nous partageons, bien entendu, ces points de vue. » (Schwartz, 2007, p. 39-40). Dans ce contexte, le traitement de la question des jeunes non qualifiés ne relève donc pas de l'institution scolaire.

Ce moment crucial de l'histoire des politiques publiques aboutit à identifier d'une part un problème spécifique, celui de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, d'autre part une catégorie cible de l'action publique, les jeunes non qualifiés, et enfin un cadre d'action publique, défini presque intégralement en dehors de l'institution scolaire, que ce soit en matière d'accueil et l'accompagnement de ces jeunes, assuré par les Missions locales, ou en matière de mesures, largement structurées par l'alternance et/ou l'accès à l'emploi à travers stages et contrats aidés.

L'institution scolaire va malgré tout participer de cette problématique de l'insertion, tout au moins dans l'affichage d'une mission spécifique en la matière (loi d'orientation de 1989), et par des dispositifs dédiés aux jeunes en difficulté : le Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale (DIJEN), créé en 1986, puis la Mission générale d'insertion (MGI) qui lui succède en 1996. Pour autant, ces structures vont rester longtemps à la marge de l'institution scolaire, sans remettre en cause les fonctionnements institutionnels susceptibles d'être à l'origine des ruptures scolaires.

La mise à l'agenda politique du décrochage scolaire

Plusieurs éléments ont convergé au début du siècle et ont favorisé l'émergence de la question du décrochage scolaire.

Un premier élément se situe au niveau des politiques européennes. Avec le sommet de Lisbonne en mars 2000, les membres de l'Union européenne fixent un ensemble d'objectifs en matière d'éducation et de formation, dont celui de réduire les sorties précoces du système éducatif. Relancée en 2009 dans le cadre stratégique « Éducation et formation 2020 », la lutte contre le décrochage scolaire constitue une stratégie commune, déclinée de manière relativement diversifiée selon les contextes nationaux. Toutefois, à ce niveau européen, les préconisations portent essentiellement sur la prévention du décrochage scolaire (European Commission, 2014). Il ne s'agit plus simplement de réparer ou de compenser, dans la logique qui a sous-tendu les politiques d'insertion « à la française », mais d'intervenir sur les conditions du décrochage. Parmi celles-ci entrent les modes de fonctionnement de l'institution scolaire.

Un deuxième élément de contexte est constitué par le traitement de la question sécuritaire. Les phénomènes de violence dans les établissements des quartiers dits sensibles, les émeutes urbaines, mais aussi l'exploitation médiatique et politique du thème de l'insécurité participent à placer la réussite scolaire comme rempart à la prétendue montée de la délinquance. À l'inverse, les ruptures de scolarité sont vues comme un ferment d'insécurité urbaine. C'est d'ailleurs sur ce couplage décrochage / délinquance que repose une partie des dispositifs mis en place dans le cadre des politiques de la ville, et ceci depuis les années 1980 (Denantes, 2008). C'est en s'appuyant sur les travaux de la délégation interministérielle à la ville (DIV) et sur les décisions du comité interministériel des villes (CIV) du 20 juin 2008, que la question des jeunes de 16 à 18 ans sans diplôme est pour la première fois présentée comme celle du décrochage scolaire dans un texte gouvernemental (plan Espoir Banlieues, décembre 2008).

Enfin, l'action menée par le Haut commissariat à la jeunesse en 2009 a également joué un rôle important dans la mise à l'agenda du décrochage scolaire. Le programme qu'il met en place s'inspire largement du rapport « *Au possible nous sommes tenus. La nouvelle équation sociale* » (2005) et de l'action menée par Martin Hirsch au sein de l'Agence nouvelle des solidarités actives, créée en 2006. Ce texte inspire un certain nombre d'expérimentations lancées en 2009 dans le cadre du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ). Dans les appels à projet, l'expression « décrochage scolaire » est dorénavant explicite et se substitue à celle des « jeunes non qualifiés ».

À partir de 2008 s'est donc ouverte une fenêtre d'opportunité favorable à la mise à l'agenda du décrochage scolaire. On peut considérer celle-ci comme la scolarisation d'un problème jusque là défini dans les termes de la qualification professionnelle (Bernard, 2013).

Plusieurs textes réglementaires inscrivent les termes décrochage et décrocheurs dans le vocabulaire des politiques éducatives. Cette mise au premier plan traverse l'alternance politique de 2012. Entre le discours du Président Sarkozy en Avignon le 29 septembre 2009, qui déclare vouloir « mener une guerre sans merci contre le décrochage » et le rapport pour la refondation de l'école de la République du Président Hollande, qui propose entre autres « un système éducatif mobilisé contre le décrochage » (Bonneau et al., 2012) une continuité semble s'établir. Depuis 2012, plusieurs plans et rapports se succèdent sur la question : plan de lutte contre le décrochage scolaire de Vincent Peillon présenté le 4 décembre 2012, rapport « Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée » de l'Inspection générale en juin 2013, rapport « Évaluation partenariale de la lutte contre le décrochage scolaire » dans le cadre de la MAP (modernisation de l'action publique) en novembre 2014, et enfin un deuxième plan de lutte contre le décrochage scolaire présenté par Najat Vallaud-Bekacem le 21 novembre 2014.

Cette mise à l'agenda s'accompagne d'une normalisation en termes de définition et de mesures. Les textes proposent ainsi de définir un périmètre d'action. Ce sont les jeunes qui ayant entamé une formation secondaire, l'interrompent sans avoir obtenu le diplôme correspondant (bac, BEP ou CAP).

Les dispositifs mis en place pendant cette période se rapportent essentiellement à trois axes : repérer les jeunes en situation de décrochage scolaire, développer des réseaux d'acteurs, intervenir au plus tôt dans la mise en œuvre d'accompagnements pour les jeunes repérés. Les Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) sont ainsi créées sur une base territoriale pour coordonner les actions de l'Éducation nationale, de l'enseignement agricole, des Missions locales et des collectivités territoriales. Pour identifier les jeunes sans solution d'accompagnement, ces structures disposent des données issues du croisement de différentes bases (Système interministériel d'échanges d'informations : SIEI). Au niveau des établissements secondaires, sont mis en place des groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS) et des « référents décrochage » chargés d'identifier les élèves en risque de rupture. Ils travaillent en partenariat avec les professionnels des Missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), nouvelle appellation des MGI, significative du passage de la question de l'insertion à celle du décrochage. Les solutions proposées aux jeunes en matière de formation s'organisent dans le cadre d'un réseau territorial d'établissements et d'acteurs, les réseaux FOQUALE (Formation qualification emploi).

Le rapide survol des mesures prises en quatre ans peut laisser le lecteur impressionné par l'inventivité manifestée en matière de structures. Il ne faut pas s'y tromper : au delà de la profusion des sigles assez caractéristique des politiques publiques françaises, ces actions portent sur un espace relativement délimité entre prévention et réparation. Cette dernière est largement prise en charge par les Missions locales et les dispositifs régionaux de formation continue destinés aux jeunes faiblement qualifiés. Quant à la prévention, elle reste embryonnaire, de l'aveu même des auteurs du rapport de l'inspection générale précédemment cité. Entre les deux il ne subsiste que l'étroit domaine de l'intervention au moment où le décrochage se déclenche. D'où ce focus mis sur le repérage et la coordination des acteurs divers que le jeune est susceptible de rencontrer quand il est en rupture. D'où également le peu de cas laissé dans ces politiques à ce qui se passe en amont dans le parcours des jeunes les plus fragiles. De ce point de vue, la question du décrochage scolaire constitue un révélateur du fonctionnement de l'institution scolaire, mais aussi des relations entre celle-ci et l'ensemble de la société.

Ce que révèle le décrochage scolaire

La question du décrochage révèle d'abord l'importance prise par le diplôme dans la France contemporaine. 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, au bout de trois ans, seulement 40 % d'entre eux ont un emploi (Joseph et Rouaud, 2014). Les études longitudinales sur longue période montrent par ailleurs le caractère durable de cette exclusion de l'emploi (Gasquet et Roux, 2006).

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 (Poullaouec, 2010). 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. 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 distinguer les meilleurs. Cette place particulière du diplôme peut être appréhendée grâce au modèle des conventions éducatives développé par Éric Verdier (2008), que j'ai appliqué à la question du décrochage scolaire (Bernard, 2011). Dans une institution scolaire dominée par la convention académique, l'activité d'enseignement se structure sur le principe de l'excellence. Le diplôme consacre alors la séparation entre les élèves, entre les « reçus » et les « collés ». Plus qu'une certification de fin de formation, il donne la possibilité de poursuivre des études. Ce principe permet la sélection d'une élite au fur et à mesure des épreuves scolaires successives. On comprend dans ces conditions que le décrochage scolaire ne soit pas un problème scolaire. Il est au contraire une solution permettant d'éliminer progressivement les perdants de la compétition scolaire. Tant que le plein emploi est assuré et que les marchés internes autorisent des carrières fondées sur l'expérience, le marché du travail constitue une alternative pour les sortants sans diplôme.

La convention académique entre en crise dès lors que cette alternative se réduit 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 de plus en plus un risque de chômage très élevé. Le décrochage scolaire devient alors un problème.

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 ?

Le décrochage scolaire, enjeu des réformes éducatives

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 développés en France ces dernières décennies, y compris à l'intérieur des établissements ordinaires : accompagnement des élèves en difficulté, individualisation des parcours, interdisciplinarité, etc. Dans cette perspective, la dernière réforme du collège présentée le 11 mars dernier suit cette orientation en proposant d'organiser des enseignements complémentaires sous forme d'objets d'études interdisciplinaires, même si cela reste dans une proportion modeste. 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 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 discussions actuelles sur la réforme du collège, portant essentiellement sur les menaces que ferait peser cette réforme sur les disciplines. Et il n'est pas tout à fait indifférent que cette discussion se focalise 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 dans une discipline, 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 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.

Il est donc faux de considérer le décrochage scolaire comme un révélateur du dysfonctionnement du système éducatif dans son ensemble. Il révèle plutôt un fonctionnement : une forme scolaire académique qui sélectionne et décroche une partie des élèves, des formes périphériques chargées d'accueillir ces derniers. Comme le notait de

manière provocante Jacques Denantes dans un article écrit en 2008 : « échouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite ». Notons au passage que dans cette périphérie l'enseignement professionnel secondaire tient une place essentielle. Ce sont les lycées professionnels et les centres d'apprentissage qui accueillent très majoritairement les élèves en difficulté. Le travail qu'y réalisent les enseignants joue un rôle fondamental dans l'accès de ces jeunes à la qualification. Vue sous cet angle, la réforme du bac pro en trois ans, menée à partir de 2008, semble avoir eu un effet positif, comme le montre la croissance importante ces dernières années de la part d'une génération accédant au baccalauréat.

Ce qu'en disent les intéressés

Malgré tout un jeune sur six sort de l'école sans avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires. Quand on s'intéresse aux parcours de ces jeunes on voit à quel point leur décrochage résulte d'un processus engagé parfois très tôt dans leur scolarité. Il en résulte un rapport à l'école peu interrogé dans les réflexions actuelles sur le décrochage scolaire. A ce sujet, Christophe Michaut et moi-même avons réalisé une enquête quantitative auprès de ces jeunes en 2013. Au delà de la diversité des parcours qui les ont mené à interrompre leurs études, ils expriment très majoritairement une lassitude que résume assez bien la formule « marre de l'école », souvent rencontrée dans les réponses données. Les réponses que nous avons collectées expriment toutefois différentes postures. Il y a pour nombre d'entre eux une situation de souffrance face à l'accumulation de difficultés de tous ordres. Cette partie de la population des « décrocheurs » court un risque de désocialisation d'autant plus important qu'ils disposent de très faibles ressources familiales. Mais on trouve également parmi ces jeunes la volonté de se réaliser d'une autre manière, en dehors de l'école, et plus particulièrement par le travail. Il est frappant que dans cette enquête, un des items sur lesquels les jeunes interrogés expriment le plus d'adhésion pour expliquer leur décrochage est « je voulais exercer une activité professionnelle » (Bernard & Michaut, 2014).

Une forte distance les sépare de l'école, et notamment dans sa fonction première de transmission d'une culture. Comme le dit un jeune qui parle de sa rupture, « les études manquaient de concret ». Le ressentiment exprimé sur la forme scolaire s'appuie souvent sur le regret de ne pas avoir pu rencontrer un rapport plus pratique aux apprentissages. De ce fait, ils perçoivent le monde scolaire comme étranger, voire hostile, ou tout au moins indifférent à leurs difficultés. Ce sentiment d'étrangeté s'appuie souvent sur la distance sociale qui les sépare de ce que l'école légitime. De fait, la probabilité de sortir de l'école sans diplôme des enfants d'ouvriers est 4 fois plus élevée que celle des enfants de cadres (Afsa, 2013). Le décrochage scolaire constitue une des facettes de la question des inégalités sociales en France. Pour autant le décrochage scolaire n'est pas vécu par ces jeunes comme une fatalité attachée à leur condition sociale, mais plutôt comme une injustice ou une incompréhension de la part de l'institution. Et par ailleurs la question du décrochage ne se réduit pas à une question de distance sociale. Dans notre enquête, 18 % des jeunes interrogés sont enfants de cadres et de professions intermédiaires.

Le décrochage au cœur des contradictions de la société française

Quoi qu'il en soit, malgré la volonté affirmée des jeunes en situation de décrochage de s'en sortir dans tous les sens du terme (sortir de l'école et sortir de leurs difficultés), ils s'exposent à des parcours très précaires. Certes l'existence de nombreux dispositifs permet de les accueillir et de les accompagner dans ces parcours, encore que l'on constate souvent un temps de latence très long entre la rupture scolaire et le recours à ces dispositifs, et qu'on ne sache pas grand chose de la façon dont les jeunes s'en saisissent.

Le décrochage scolaire est finalement l'expression d'un nœud de contradictions. D'un côté les structures sociales imposent une norme scolaire que nombre de jeunes peinent à satisfaire. De l'autre l'institution éducative ne répond pas à leurs attentes et fonctionne encore largement sur un principe de compétition qui les élimine. Exprimé différemment, les logiques d'action d'une partie de la jeunesse ne trouvent pas leurs possibilités de réalisation dans une société entièrement structurée autour de la réussite scolaire. Si on veut être optimiste, on peut envisager la réduction progressive du problème grâce à la juxtaposition de parcours spécifiques permettant à tous de trouver une voie de réussite. Dans une perspective plus pessimiste, et certainement plus réaliste, on peut craindre que la transformation de cette norme scolaire à laquelle contribue la politique de lutte contre le décrochage scolaire aboutisse à déplacer la question du décrochage vers l'enseignement supérieur. Déjà l'augmentation du nombre de bacheliers professionnels inquiète quant à leurs possibilités de réussite en BTS (Doucet, 2014), et encore plus à l'université. La part des bacheliers professionnels inscrits à l'université qui obtiennent leur licence en quatre ans ne dépasse pas 6 % (DEPP, 2014). Et tous baccalauréats confondus, 20 % des étudiants quittent leur formation supérieure sans diplôme (OCDE, 2013). Le décrochage dans l'enseignement supérieur : une problématique en construction ?

Bibliographie

- C. Afsa (2013). Qui décroche ? *Éducation & formations* n° 84, 9-19.
- P.-Y. Bernard (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- P.-Y. Bernard (2013). De la non qualification au décrochage scolaire. Vers une reconfiguration des acteurs publics en charge de la jeunesse ? In Boudesseul, G. (dir.), *Du décrochage à la réussite scolaire*, Paris : L'Harmattan, pp. 53-74.
- P.-Y. Bernard (2014). Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 29-45.
- P.-Y. Bernard & C. Michaut (2014). « Marre de l'école » : les motifs de décrochage scolaire. *Note du CREN* n° 17.
- M.-C. Bloch & B. Gerde (1998). *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale.
- F. Bonneau, M.-F. Combani, C. Forestier, N. Mons (2012). *Refondons l'école de la République*. Rapport de la concertation. Ministère de l'Éducation nationale.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- J. Denantes (2008). Échouez d'abord, on s'occupera de vous ensuite. *Actualité de la formation permanente*, n° 210, 55-61.
- DEPP (2014). *Repères et références statistiques 2014*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ; Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- S. Dorn (1996). *Creating the Dropout: an Institutional and Social History of School*. Westport, CT: Praeger.
- S. Doucet (2014). *Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances 2015*. Assemblée nationale.
- C. Gasquet & Roux (2006). Les sept premières années de vie active des jeunes non diplômés : la place des mesures publiques pour l'emploi. *Économie et Statistiques* n° 400, 17-43.
- O. Joseph & P. Rouaud (coord.) (2014). *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2010*. Marseille : CEREQ.
- B. Le Rhun & M. Dubois (2013). Les sortants précoces et les sortants sans diplôme : deux mesures des faibles niveaux d'étude. *Éducation & formations* n° 84, 51-59.
- OCDE (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : panorama*. Paris : éditions de l'OCDE.
- T. Poullaouec (2010). *Le diplôme arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris : La Dispute.

B. Schwartz (2007). *Rapport pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Rennes : Apogée.
E. Verdier (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*, 40(1), 195-225.

Publié dans laviedesidees.fr, le 21 avril 2015

© laviedesidees.fr